



Bedarfsorientierte Budgetierung Staatlicher Integrationszuschlag

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Referat Wissenschaftliche Begleitungen, Evaluationen und
empirische Erhebungen

31. März 2017

Grundsatzabteilung

Abschlussbericht

Erarbeitet im Auftrag der Landeshauptstadt München und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst von Florian Bäuerle.

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Grundsatzabteilung

Referat Wissenschaftliche Begleitungen, Evaluationen und empirische Erhebungen

Florian Bäuerle

Schellingstr. 155

80797 München

Tel.: 089 2170-2307

Fax: 089 2170-2205

Internet: www.isb.bayern.de

E-Mail: florian.baeuerle@isb.bayern.de

Inhaltsverzeichnis

1	Das Wichtigste in Kürze.....	5
2	Ausgangslage für das Projekt	11
2.1	Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg	11
2.2	Bildungspolitische Maßnahmen.....	11
3	Bedarfsorientierte Budgetierung	13
3.1	Förderinstrument.....	13
3.2	Pilotphase	13
3.3	Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung	14
3.4	Städtische Realschulen und Gymnasien der Pilotphase	15
3.5	Zugewiesene Stundenbudgets.....	16
4	Staatlicher Integrationszuschlag	17
4.1	Förderinstrument.....	17
4.2	Erweiterter Sachaufwand	18
4.3	Grundschulen und Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung	18
4.4	Zugewiesene Stunden- und Sachaufwandsbudgets.....	19
5	Methodisches Vorgehen	22
5.1	Informationsgespräch mit der Schulleitung.....	23
5.2	Maßnahmendokumentation.....	24
5.3	Begleitende Erhebungen.....	27
5.4	Erhebungsdesign	28
5.5	Durchführung der Erhebung.....	30
5.6	Datenauswertung.....	31
6	Sozialpädagogik an Schulen	32
6.1	Maßnahme.....	32
6.2	Methodik	32
6.3	Ergebnisse	36
6.4	Diskussion	53
7	Lern- und Sozialcoaching.....	55
7.1	Maßnahme.....	55
7.2	Methodik	55
7.3	Ergebnisse	59
7.4	Diskussion	78

8	Lehrerfortbildung	81
8.1	Maßnahme.....	81
8.2	Methodik	82
8.3	Ergebnisse	85
8.4	Diskussion	100
9	Geteilte Deutschklassen	103
9.1	Maßnahme.....	103
9.2	Methodik	103
9.3	Ergebnisse	105
9.4	Diskussion	115
10	Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen	117
10.1	Maßnahme.....	117
10.2	Methodik	117
10.3	Ergebnisse	122
10.4	Diskussion	145
11	Begleitende Erhebungen	148
11.1	Daten aus der Bildungsstatistik	148
11.2	Aufbereitung und Darstellung	148
11.3	Bildungsergebnisse	151
11.4	Migrationsmerkmale und herkunftsbedingte Benachteiligungen	155
11.5	Förderangebote der Schulen.....	158
11.6	Diskussion	160
12	Fazit.....	161
12.1	Methodische Aspekte.....	161
12.2	Ergebnisse	162
12.3	Ausblick	165
	Literaturverzeichnis	167
	Anhang	169

1 Das Wichtigste in Kürze

Im Rahmen eines zweijährigen Projekts wurde die Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung wissenschaftlich begleitet. Die Bedarfsorientierte Budgetierung ist ein Vorhaben der Landeshauptstadt München für weiterführende Schulen in kommunaler Trägerschaft. Der Staatliche Integrationszuschlag stellt ein Förderinstrument im Rahmen des Integrationskonzepts der Bayerischen Staatsregierung für staatliche Grundschulen und Mittelschulen in Ballungsräumen des Freistaats Bayern dar.

Ungeachtet der unterschiedlichen Einbettung der beiden Förderinstrumente in die kommunale Münchner Schullandschaft bzw. das staatliche Schulwesen in Bayern verfolgen beide Vorhaben das Ziel, über zusätzlich bereitgestellte Fördermittel zu einer Reduzierung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungschancen bzw. Bildungserfolg beizutragen.

Ein enger Zusammenhang zwischen herkunftsbedingten Schülermerkmalen und schulischen Leistungen wurde in Deutschland in zahlreichen Studien nachgewiesen, z. B. in PISA (OECD, 2016) und im IQB-Ländervergleich (Pant et al., 2013). An dieser Stelle setzen die beiden Vorhaben Bedarfsorientierte Budgetierung und Staatlicher Integrationszuschlag an.

Sowohl die Bedarfsorientierte Budgetierung als auch der Staatliche Integrationszuschlag eröffnen Schulen über zusätzlich bereitgestellte Mittel in Form von Zeitbudgets weitergehende Möglichkeiten zur individuellen Förderung von bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern. Parallel zu den Stundenzuweisungen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wurde den staatlichen Grundschulen und Mittelschulen vom Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München in seiner Rolle als Sachaufwandsträger für den Projektzeitraum und nach Antragstellung der Schule ein erweitertes Sachaufwandsbudget zur Verfügung gestellt. Damit sollten die mit den Stundenbudgets umgesetzten Fördermaßnahmen durch die Anschaffung von Fördermaterialien flankierend unterstützt werden.

Mit den zusätzlichen Stundenbudgets setzen die Schulen – entsprechend der schulischen Bedarfslage vor Ort – auf unterschiedliche Förderschwerpunkte, um dem Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg entgegenzuwirken. Die Förderschwerpunkte lassen sich in 4 thematische Bereiche unterteilen:

- Sozialpädagogik an Schulen
- Lern- und Sozialcoaching
- Lehrerfortbildung
- Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen

Im vierten thematischen Schwerpunkt werden sowohl Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung als auch die Stundenzuweisungen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag eingesetzt. Die ersten drei thematischen Schwerpunkte werden ausschließlich an den städtischen weiterführenden Schulen durchgeführt.

Untersucht wurde die Umsetzung der Fördermaßnahmen in der Pilotphase der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. die Einführung des Staatlichen Integrationszuschlags mit einem qualitativen Erhebungsdesign. Im Zentrum stand die Dokumentation der Fördermaßnahmen anhand maßnahmenspezifischer Dokumentationsbögen, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt wurden. Über eine ergänzende Erhebung der Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler wurden mögliche Effekte der Fördermaßnahmen auf den Bildungserfolg abgebildet. Je nach Förderschwerpunkt kamen schriftliche Leitfadeninterviews und/oder Onlinebefragungen als weitere Erhebungsmethoden zum Einsatz. Über die Abfrage von Bildungsdaten aus der Amtlichen Schulstatistik wurden ergänzend zum Kernauftrag der wissenschaftlichen Begleitung einige explorative Vergleiche der Projektschulen mit anderen Münchner Schulen vorgenommen.

Die Auswertung der Dokumentationen und der erhobenen Daten zeigte, dass die zusätzlichen Stundenbudgets aus der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem Staatlichen Integrationszuschlag in hohem Maß benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugutekommen. Dies ist die Zielgruppe beider Förderinstrumente. Bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern wird ein vielfältiges Zusatzangebot an hoch individualisierter Förderung zur Verfügung gestellt. Abhängig vom Förderschwerpunkt konnte die wissenschaftliche Begleitung differenzielle Effekte der Fördermaßnahmen auf den Bildungserfolg der geförderten Schülerinnen und Schülern aufzeigen.

Den *Förderschwerpunkt Sozialpädagogik an Schulen* gab es lediglich an einer Schule, an der hierfür ein Sozialpädagoge tätig ist.¹ Dieser Förderschwerpunkt konnte daher auch nur an dieser Schule untersucht werden. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist dadurch zwar eingeschränkt, jedoch wurde eine umfassende Maßnahmendokumentation vorgelegt, die fundierte Schlussfolgerungen zum Förderschwerpunkt erlaubt. Die Betrachtung der Sozialpädagogik an Schulen erfolgte mit dem Fokus auf die Zielstellungen der Bedarfsorientierten Budgetierung, d. h. inwieweit das sozialpädagogische Angebot zu einer Reduzierung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg beitragen kann. Die Sozialpädagogik an Schulen ist in verschiedenen Arbeitsbereichen tätig: Neben der Beratung und Einzelfallhilfe werden Angebote zur Gruppen- und Projektarbeit gemacht. Zudem beteiligt sich die Sozialpädagogik an Schulen in der offenen Mittagsbetreuung und fördert die schulinterne Vernetzungsarbeit bzw. die Vernetzung mit externen Stellen. Insbesondere im Arbeitsbereich Beratung und Einzelfallhilfe richten sich die Angebote vornehmlich an bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Die Effekte der Sozialpädagogik an Schulen auf den Bildungserfolg der beratenen Schülerinnen und Schüler sind bislang erst in Ansätzen erkennbar. Den-

¹ Zu unterscheiden ist hier zwischen „Sozialpädagogik an Schulen“ und „Schulsozialarbeit“. Mit „Sozialpädagogik an Schulen“ wird die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen umschrieben, die direkt durch das Referat für Bildung und Sport finanziert sind. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ist dies für eine städtische Schule der Fall; zur Finanzierung werden ausschließlich Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung aufgewendet. Demgegenüber ist mit dem gängigeren Begriff „Schulsozialarbeit“ die Tätigkeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Schulen gemeint, welche über das Jugendhilfebudget (für München Städtisches Sozialreferat/Stadtjugendamt) finanziert sind. Diese Finanzierungsform ist die Regel. Schulsozialarbeit in diesem Sinne gibt es daher auch an weiteren Schulen der wissenschaftlichen Begleitung, ist jedoch – im Gegensatz zu der über die Bedarfsorientierte Budgetierung finanzierte Sozialpädagogik an Schulen – nicht Untersuchungsgegenstand dieser Studie.

noch kann festgestellt werden, dass der Sozialpädagoge über ein differenziertes Professionsverständnis und eine professionelle Herangehensweise (z. B. im Hinblick auf die Qualitätssicherung seiner Tätigkeit) verfügt. Die Weiterentwicklung dieser Fördermaßnahme sollte auf eine Wirkungsoptimierung abzielen. Mit der Einstellung eines Sozialpädagogen wurde der Weg in Richtung multiprofessionelles Arbeiten im Kollegium geöffnet. Damit multiprofessionelle Kooperation an Schulen gelingt und zusätzlichen Nutzen generieren kann, sind die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Bei der Ausweitung der bedarfsorientierten Budgetierung auf weitere städtische Schulen sollte dieser Prozess hin zu effektiven multiprofessionellen Arbeitsweisen bewusst geplant und ggf. auch begleitet werden. Für die Pilotschule (Gymnasium) bedeutet das Förderinstrument bedarfsorientierte Budgetierung, dass der Schule ein Zugang zur Sozialpädagogik an Schulen ermöglicht wurde.

Im *Förderschwerpunkt Lern- und Sozialcoaching* sind an drei Pilotschulen jeweils mehrere (4-10) Lehrkräfte mit Anrechnungsstunden ausgestattet, um neben ihrer Unterrichtstätigkeit ein Coachingangebot für Schülerinnen und Schüler bereitstellen zu können. Das Coaching wird in der Regel als Einzelcoaching angeboten. Ein Großteil der Coaches wurde in einem speziellen Ausbildungsangebot des Städtischen Pädagogischen Instituts weitergebildet. Beim Lern- und Sozialcoaching verfolgen die Schulen unterschiedliche Herangehensweisen (z. B. die Konzentration auf wenige Coaches mit einer individuell größeren Anzahl an Anrechnungsstunden versus viele Coaches mit nur wenigen Anrechnungsstunden). Auch der Schwerpunkt des Coachingangebots (Lerncoaching versus Sozialcoaching) variiert je nach Standort und den dort vorhandenen Förderangeboten: Das Vorhandensein von Schulsozialarbeit wirkt sich z. B. dahingehend aus, dass die Coaches hauptsächlich Lerncoaching durchführen. Auch das Coachingangebot richtet sich in erster Linie an bildungsbenachteiligte, häufig versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler und trägt in vielen Fällen zu einer Abwendung der Versetzungsgefährdung bei. Die Weiterentwicklung der Fördermaßnahme sollte darauf abzielen, das Professionsverständnis der Coaches zu schärfen – gerade auch in Abgrenzung zur parallel ausgeübten Rolle als Lehrkraft. Geeignete Fortbildungs- und Supervisionsangebote können hierzu sicherlich einen Beitrag leisten. Teilweise wurden an den Schulen Standards für die Umsetzung des Coachings erarbeitet. Auf Systemebene erscheint es sinnvoll, aus den Beispielen gelungener Praxis Standards zu extrahieren, gleichzeitig den Schulen aber genügend Freiraum für die standortspezifische Ausgestaltung des Coachings zu lassen. Die Erhöhung der Stundenbudgets im Zuge der Ausweitung der bedarfsorientierten Budgetierung führte schließlich dazu, dass die Stunden für das Coaching teilweise auch für andere Maßnahmen genutzt werden (z. B. Teamteaching, Anrechnungsstunden für Schulpsychologie). Ein Budget von 20-25 Lehrerwochenstunden scheint derzeit (zumindest für Realschulen) ausreichend zu sein, um ein umfassendes Coachingangebot zur Verfügung stellen zu können.

Im *Förderschwerpunkt Lehrerfortbildung* wurde – ausgehend von Qualitätsmerkmalen erfolgreicher Lehrerfortbildungen – untersucht, inwieweit die Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ des Städtischen Pädagogischen Instituts geeignet ist, Schulentwicklungsprozesse mit einem Bezug zu den Zielen der bedarfsorientierten Budgetierung zu initiieren. An der modulartig aufgebauten und sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Schuljahren erstreckenden

Zusatzqualifikation nahmen 9 Lehrkräfte aus drei Pilotschulen teil.² Mit Fragen zum Inhalt und zum Transfer der besuchten Fortbildungsveranstaltungen (Basismodule, Schwerpunktbereiche, Wahlbereiche) wurde u. a. der Neuigkeitswert und die Relevanz der behandelten Themen erkundet, auch vor dem Hintergrund der Reduzierung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg. Außerdem wurde danach gefragt, ob Verbindungen zum Schulalltag hergestellt werden konnten. Mit dem Besuch der Zusatzqualifikation war von den Lehrkräften eine Projektskizze in Form eines Schulentwicklungsprojekts zu erstellen. Die Aussagen der Lehrkräfte bestätigen die Wirksamkeit dieses längerfristig angelegten Fortbildungsformats. In der Zusatzqualifikation wurden sehr viele relevante Inhalte mit engem Bezug zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen behandelt. Die Projektskizze förderte zudem die Umsetzung des Gelernten. Die Nachhaltigkeit der Zusatzqualifikation könnte noch gesteigert werden, indem die Lehrkräfte, welche die Zusatzqualifikation absolviert haben, zukünftig auch Stunden aus dem Budget der Bedarfsorientierten Budgetierung nutzen können. Dadurch würde die Umsetzung der aus der Zusatzqualifikation heraus entstandenen Projektideen gewährleistet. Die Ergebnisse sprechen für eine Neuauflage der Zusatzqualifikation (ggf. mit einigen Optimierungen im Detail). Die Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule ist der Zielsetzung der Zusatzqualifikation, wirksame Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, förderlich. Besonderes Augenmerk sollte auf die Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte gerichtet werden. Um in der Schulentwicklung wirksam werden zu können, ist eine Funktionsstelle und/oder die Unterstützung durch die Schulleitung hilfreich.

Der *Unterricht in geteilten Deutschklassen* ist für die beiden Pilotschulen (Gymnasien) keine neue Fördermaßnahme. Die Teilung der Klassen in den beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 für den Deutschunterricht wird an diesen beiden Schulen schon seit einigen Jahren praktiziert. Die Finanzierung erfolgte zunächst über eigens zugesprochene Stundenzuweisungen des Referats für Bildung und Sport. Durch die Bedarfsorientierte Budgetierung erfährt die Fördermaßnahme für die betreffenden Schulleitungen eine zusätzliche Legitimation und die Bereitstellung ist langfristig gesichert. Die Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung reichen jedoch nicht aus, um sämtliche Klassen in den beiden Jahrgangsstufen zu teilen. Deswegen fließen in diese Fördermaßnahme weitere Stunden aus anderen Budgets ein (z. B. Intensivierungsstunden Deutsch). Prinzipiell sind verschiedene Formen der Klassenteilung denkbar (feststehender Teilungsmodus versus flexible Teilungen je nach behandelte Thematik und/oder Teamteaching). Überwiegend erfolgt die Klassenteilung nach einem feststehenden Prinzip, sodass über das Schuljahr hinweg Gruppen von ca. 15 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Der Unterricht in den geteilten Deutschklassen wird von den Lehrkräften als wirksam beschrieben, jedoch zeigen sich die von den Lehrkräften vielfach als hoch eingeschätzten Effekte (z. B. auf die Verbesserung der Schreib- und Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler) beispielsweise nicht in vergleichbarer Weise in der Deutschnote. In der Weiterentwicklung der Fördermaßnahme sollte daher darauf hingearbeitet werden, dass sich die Effekte der Fördermaßnahme auch auf das Notenbild auswirken. Die vermehrte Nutzung variablerer Teilungsformen je nach unterrichteter Thematik und den

² Über die 9 Lehrkräfte aus den Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung nahmen 12 weitere Lehrkräfte aus 5 anderen städtischen Realschulen und Gymnasien an der Zusatzqualifikation teil.

spezifischen Förderbedarfen von Schülerinnen und Schüler – im Gegensatz zu einer fixen Klassenteilung für das gesamte Schuljahr – könnte hier ein gewinnbringender Ansatzpunkt sein.

Mit den *Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags* werden an Grundschulen und an Mittelschulen zahlreiche unterschiedliche Fördermaßnahmen umgesetzt, deren Schwerpunkt vornehmlich in der Sprachförderung liegt. Auch wenn der Schwerpunkt in der Sprachförderung liegt, wird dieser häufig ergänzt durch Aspekte der Integrationsförderung. Positiv sehen die Schulen die Möglichkeit, die zusätzlichen Stunden flexibel zu verwenden. Damit ist der Staatliche Integrationszuschlag ein Förderinstrument, das bereits bestehende Maßnahmen zur Integrationsförderung (z. B. Vorkurse, Deutschförderklassen, Klassenteiler bei 25 Schülerinnen und Schüler bei einem Migrationsanteil von über 50 Prozent) äußerst sinnvoll ergänzt. Bei Förderinstrumenten wie z. B. Vorkursen oder Deutschförderklassen ist die Umsetzung fest vorgeschrieben. Beim Staatlichen Integrationszuschlag können die Schulen standortspezifisch Fördermaßnahmen entwickeln, welche die Brücke zu bestehenden Integrationsangeboten schlagen und bisher vernachlässigte Nischen schließen (z. B. Sprachförderangebote für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund). Seit Einführung des Staatlichen Integrationszuschlags wurden von den Schulen unterschiedliche Fördermaßnahmen erprobt und weiterentwickelt. Mittlerweile haben die Schulen passgenaue Fördermaßnahmen etabliert, die den spezifischen Förderbedarfen der einzelnen Schule gerecht werden, sodass die Stundenbudgets aus dem Staatlichen Integrationszuschlag für die Schulen als unverzichtbar erachtet werden. Die Stunden kommen entweder ganzen Klassenverbänden zugute, es werden Arbeitsgemeinschaften zur Sprachförderung angeboten oder es wird noch intensiver in Kleingruppen gearbeitet. Die Nutzung der Stunden für die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler ist hingegen selten. Je ausgeprägter die vorliegenden Benachteiligungen sind, desto fokussierter ist die Förderung (z. B. Kleingruppenförderung, Einzelförderung). Die Wirksamkeit der Zielerreichung wird von den durchführenden Lehrkräften überwiegend als hoch eingeschätzt. Auch mit Blick auf die Deutschnoten zeigen sich leicht positive Effekte. Die finanziellen Mittel aus dem Erweiterten Sachaufwand wurden für die Anschaffung von Fördermaterialien genutzt, die – über die Nutzung in Zusammenhang mit den Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags hinaus – dem Förderangebot der Schule insgesamt zugutekommen. Im Rahmen der Fortführung des Staatlichen Integrationszuschlags könnten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung genutzt werden, um bewährte Fördermaßnahmen in Form eines Informationspools für andere Schulen bereitzustellen, welche ebenfalls Stunden aus diesem Förderinstrument erhalten.

Die Nutzung von Bildungsdaten aus der Amtlichen Schulstatistik stellt eine sinnvolle Herangehensweise für ein Monitoring der Effekte der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags auf Schulebene (Systemebene) dar. Der Zeitraum, der mit der wissenschaftlichen Begleitung betrachtet werden konnte, ist jedoch zu kurz, um ein abschließendes Urteil zu den Effekten auf Systemebene fällen zu können. Die Bildungsdaten bestätigen, dass die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (mit Ausnahme der Mittelschulen) weitaus höhere Migrationsanteile aufweisen als der Münchner Durchschnitt der ent-

sprechenden Schulart. Es verwundert daher nicht, dass die Schulen tendenziell auch schlechtere Bildungsergebnisse aufweisen. Neben Veränderungen in den Schülermerkmalen und den Bildungsergebnissen sind auch die Gesamtressourcen einer Schule für die Förderung in den Blick zu nehmen, um sinnvolle Interpretationen auf Schulebene vornehmen zu können. Die Stundenzuweisungen aus der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag stellen hier nur einen Ausschnitt der Förderressourcen einer Schule dar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Förderinstrumente – sowohl die Bedarfsorientierte Budgetierung als auch der Staatliche Integrationszuschlag (flankiert durch die Sachmittel aus dem Erweiterten Sachaufwand) – sehr sinnvoll sind, um bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Zur weiteren Wirkungsoptimierung sollte die Verzahnung mit anderen Fördermaßnahmen stärker in den Blick genommen werden: Wer an der Schule hat einen Überblick darüber, welche Förderangebote ein bestimmter Schüler bzw. eine bestimmte Schülerin insgesamt erhält? Auch stellt die schulische Integrationsförderung nur einen Ausschnitt einer gelingenden gesellschaftlichen Integration dar. Die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung weisen deutlich darauf hin, dass ihrer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern Grenzen gesetzt sind, sofern nicht auch gleichzeitig eine Integration der Eltern und Familien gelingt. Dies erfordert ressortübergreifendes Denken und Handeln, von dem letztlich wiederum bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler in München profitieren.

2 Ausgangslage für das Projekt

2.1 Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg

Für das deutsche Bildungssystem ist ein Zusammenhang zwischen herkunftsbedingten Personenmerkmalen und dem Bildungserfolg durch zahlreiche wissenschaftliche Studien belegt. Internationale Vergleichsstudien, z. B. PISA (OECD, 2016), zeigten auf, dass der Bildungserfolg im deutschen Schulsystem stärker mit der Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt als in anderen Ländern. In nationalen Vergleichsstudien, z. B. im IQB-Ländervergleich (Pant et al., 2013), wird dieser Zusammenhang für die Länder der Bundesrepublik Deutschland repliziert.

Die Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg wird auch durch Ergebnisse der Bildungsberichterstattung auf unterschiedlichen Aggregationsebenen (Bund, Land, Kommune) untermauert, z. B. im Bericht Bildung in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), dem Bildungsbericht Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015) oder dem Münchner Bildungsbericht (Landeshauptstadt München, 2016). Im Gegensatz zu Schulleistungsstudien, die das erworbene Kompetenzniveau in Beziehung zu Schülermerkmalen setzen, greift die Bildungsberichterstattung auf ein breiteres Set an Indikatoren zurück (z. B. Schullaufbahn, Abschlüsse, etc.) und beschreibt diese Indikatoren auch vor dem Hintergrund sozialer, z. B. zuwanderungsbedingter Disparitäten.

Für die Münchner Schullandschaft ist dieser enge Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg ebenfalls belegt, z. B. in den Münchner Bildungsberichten (Landeshauptstadt München, 2006, 2010, 2013, 2016). In der Folge des ersten Münchner Bildungsberichts aus dem Jahr 2006, in dem eine Koppelung zwischen Herkunft und Bildungserfolg auch für die Landeshauptstadt München erstmals datenbasiert nachgewiesen und in Form eines kommunalen Bildungsberichts veröffentlicht wurde, wurde dieses Thema mit dem Münchner Chancenspiegel Bildung in Form eines Sonderberichts der Münchner Bildungsberichterstattung eigens aufgegriffen (Landeshauptstadt München, 2011).

2.2 Bildungspolitische Maßnahmen

In Anbetracht der gesicherten Erkenntnis, dass der Bildungserfolg in Deutschland maßgeblich durch herkunftsbezogene Personenmerkmale beeinflusst wird, sieht sich die Bildungspolitik aufgefordert, unter der Prämisse von Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Herkunft – für Chancengleichheit zu sorgen.

Mit der Münchner Leitlinie Bildung aus dem Jahr 2011 wird das Thema Chancengleichheit als Leitidee bildungspolitischer Anstrengungen für die Landeshauptstadt München herausgestellt. Ein Ansatzpunkt für mehr Chancengleichheit stellt die bedarfsorientierte Bildungsfinanzierung dar, im schulischen Bereich z. B. die standortabhängige Schulfinanzierung.

Durch eine gezielte Ressourcenbereitstellung und geeignete Unterstützungsangebote soll bestehenden Nachteilen und Ungleichheiten entgegengewirkt werden.

Sowohl von staatlicher als auch von kommunaler Seite wurden in den vergangenen Jahren für Münchner Schulen zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt, um über standortabhängige Bildungsfinanzierung mehr Chancengleichheit herzustellen. Mit dem Integrationskonzept der Bayerischen Staatsregierung, welches der Ministerrat im Jahr 2009 beschlossen hat, wurden Ressourcen für eine bedarfsorientierte Bildungsfinanzierung zur Integrationsförderung bereitgestellt, die in den vergangenen Jahren sukzessive um weitere flankierende Förderinstrumente erweitert wurden. Der Freistaat Bayern stellt zwischenzeitlich ein ganzes Bündel an passgenauen Förderinstrumenten bereit. Der Staatliche Integrationszuschlag, dessen Einführung als staatliches Förderinstrument in der wissenschaftlichen Begleitung Berücksichtigung findet, stellt somit lediglich einen kleinen Ausschnitt aus der staatlichen Integrationsförderung dar. Mit der Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung hat auch der Münchner Stadtrat im Jahr 2012 die Grundlagen für eine standortabhängige Schulfinanzierung für Münchner Schulen in städtischer Trägerschaft geschaffen. An die Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung ist diese wissenschaftliche Begleitung geknüpft; sie wird durch Fördermittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds finanziert.³

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgt das Ziel, Erkenntnisse über den Erfolg der über die Bedarfsorientierte Budgetierung bzw. den Staatlichen Integrationszuschlag finanzierten Maßnahmen im Hinblick auf die Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg zu erlangen. Aus Sicht der Forschung zum Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg wird mit dieser wissenschaftlichen Begleitung ein bislang wenig bearbeitetes Feld betreten, denn Studien, die bildungspolitische Maßnahmen zur Reduzierung der Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg in den Blick nehmen, gibt es bislang kaum (z. B. BONUS-Studie⁴). Im Gegensatz dazu steht der umfangreiche Forschungsstand zum Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg. In anderen Worten, die Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg ist durch zahlreiche Studien belegt und die Begleitumstände wurden analysiert. Welche Maßnahmen aber vielversprechend sind, um dem entgegenzuwirken, ist bislang noch kaum erforscht. An dieser Stelle schließt die vorliegende wissenschaftliche Begleitstudie an.

³ Fördermittelmittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds bilden die Grundlage für die Finanzierung der Studie. Daneben flossen auch Eigenmittel des Referats für Bildung und Sport in die Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung ein.

⁴ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: BONUS-Studie – Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des BONUS-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin

3 Bedarfsorientierte Budgetierung

3.1 Förderinstrument

Die Bedarfsorientierte Budgetierung ist ein Förderinstrument der Landeshauptstadt München zur standortabhängigen Finanzierung von Schulen in städtischer Trägerschaft. Sie geht auf einen Beschluss des Münchner Stadtrats vom 04.07.2012 (S.-Nr. 8-14 / V 09618) zurück. In der Beschlussvorlage ist als Ziel eine stärker bedarfsorientierte Steuerung von pädagogischen Ressourcen klar definiert. Auf diese Weise sollen bestehende Bildungsungleichheiten kompensiert werden. Damit stellt die Bedarfsorientierte Budgetierung eine konsequente Fortführung des in der frühkindlichen Bildung bereits praktizierten, am Standortfaktor der Münchner Förderformel orientierten Finanzierungsmodells der Landeshauptstadt München im schulischen Bereich dar. Die Bedarfsorientierte Budgetierung geht – wie auch die am Standortfaktor orientierte Finanzierung im vorschulischen Bereich – mit einer Ausweitung der Schulfinanzierung einher (keine Umverteilung). Mit dem o. g. Stadtratsbeschluss wurde die Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung an ausgewählten Schulstandorten beschlossen (Pilotphase).

3.2 Pilotphase

Die Pilotphase der Bedarfsorientierten Budgetierung startete zum Schuljahr 2012/13 an 4 Schulstandorten:

- Städt. Erich Kästner-Realschule
- Städt. Werner-von-Siemens-Realschule
- Städt. Lion-Feuchtwanger-Gymnasium
- Städt. Werner-von-Siemens-Gymnasium

Diese 4 Schulen erhielten im Schuljahr 2012/13 ein zusätzliches Budget von insgesamt 130 Lehrerwochenstunden. Laut Stadtratsbeschluss ist für die Realschulen ein zusätzliches Budget von jeweils 30, für die Gymnasien von 35 Lehrerwochenstunden vorgesehen. Diese Lehrerwochenstunden sollen für eine Ausweitung der vorhandenen Individualisierungsangebote genutzt werden, um Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Förderbedarfen passgenau unterstützen zu können.

Die Festlegung der über die Bedarfsorientierte Budgetierung finanzierten Maßnahmen erfolgte in enger Abstimmung zwischen den Schulen und den zuständigen Fachbereichen des Referats für Bildung und Sport (Fachbereich Realschule, Fachbereich Gymnasium). Für die beiden Realschulen stand die Nutzung der zusätzlichen Stunden für ein schulisches Angebot an Lern- und Sozialcoaching im Vordergrund. Eines der beiden Gymnasien entschied sich ebenfalls für das Coaching, das andere präferierte die Einstellung eines Sozialpädagogen für

die Sozialpädagogik an Schulen. Von beiden Gymnasien wird ein weiterer Teil des Stundenbudgets für die Sprachförderung in geteilten Deutschklassen genutzt.

3.3 Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung

Mit einem weiteren Beschluss des Münchner Stadtrats vom 24.07.2013 wurde die Bedarfsorientierte Budgetierung auf sämtliche allgemeinbildende Schulen in Trägerschaft der Landeshauptstadt München ausgeweitet (S.-Nr. 08-14 / V 12301). Dieser Stadtratsbeschluss sieht vor, dass zukünftig jede städtische Schule Mittel aus der Bedarfsorientierten Budgetierung erhalten kann, der Umfang an Zusatzstunden sich jedoch an den Bedarfen des Schulstandortes bemisst. Die gestufte Stundenzuweisung orientiert sich am Sozialindex; innerhalb der Sozialindexquartile erfolgt eine weitere Abstufung anhand von schulspezifischen Belastungswerten, die durch die Fachbereiche des Referats für Bildung und Sport eingeschätzt werden. Ein weiteres Kriterium für den Umfang der Stundenzuweisung stellt neben dem Belastungsgrad die Anzahl der Klassen dar, die von den Stunden der Bedarfsorientierten Budgetierung profitieren. Jede städtische Schule erhält damit eine individuell zugewiesene Anzahl an Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung, die nach transparenten Verteilungskriterien ermittelt wird. Aufgrund der gestuften Stundenzuweisung ist die Spannweite des zusätzlichen Stundenbudgets aus der Bedarfsorientierten Budgetierung je nach Schulstandort groß: Sie reicht von nur einigen Lehrerwochenstunden für Schulen in wenig belasteten Stadtgebieten bis hin zu mehreren Dutzend Lehrerwochenstunden pro Schule. Insgesamt umfasst das Gesamtbudget der Bedarfsorientierten Budgetierung 326 Lehrerwochenstunden für das Schuljahr 2013/14 und 754 Lehrerwochenstunden für das Schuljahr 2014/15.

Die Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung betrifft die wissenschaftliche Begleitung insofern, dass die Pilotschulen, an welchen die mit den Stundenbudgets umgesetzten Fördermaßnahmen untersucht wurden, eine Erhöhung ihrer Stundenbudgets erhalten haben. Über den allgemeinbildenden Schulbereich hinaus, wird der Einbezug der berufsbildenden Schulen in kommunaler Trägerschaft in das Fördersystem der Bedarfsorientierten Budgetierung mit Beginn des Schuljahres 2016/17 umgesetzt. Mit Beschluss des Münchner Stadtrats vom 18.02.2016 (S.-Nr. 14-20 / V 04133) wurde die Bedarfsorientierte Budgetierung zum Schuljahr 2016/17 für ausgewählte städtische Berufsschulen als ein Instrument zur individuellen Förderung leistungsschwächerer Auszubildender eingeführt (acht Berufsschulstandorte mit 21 Berufen).

3.4 Städtische Realschulen und Gymnasien der Pilotphase

Die 4 städtischen Schulen der Pilotphase stellen die Untersuchungspopulation der wissenschaftlichen Begleitung zur Bedarfsorientierten Budgetierung dar. In der nachfolgenden Abbildung sind die 4 Schulstandorte im Münchner Stadtgebiet gekennzeichnet.

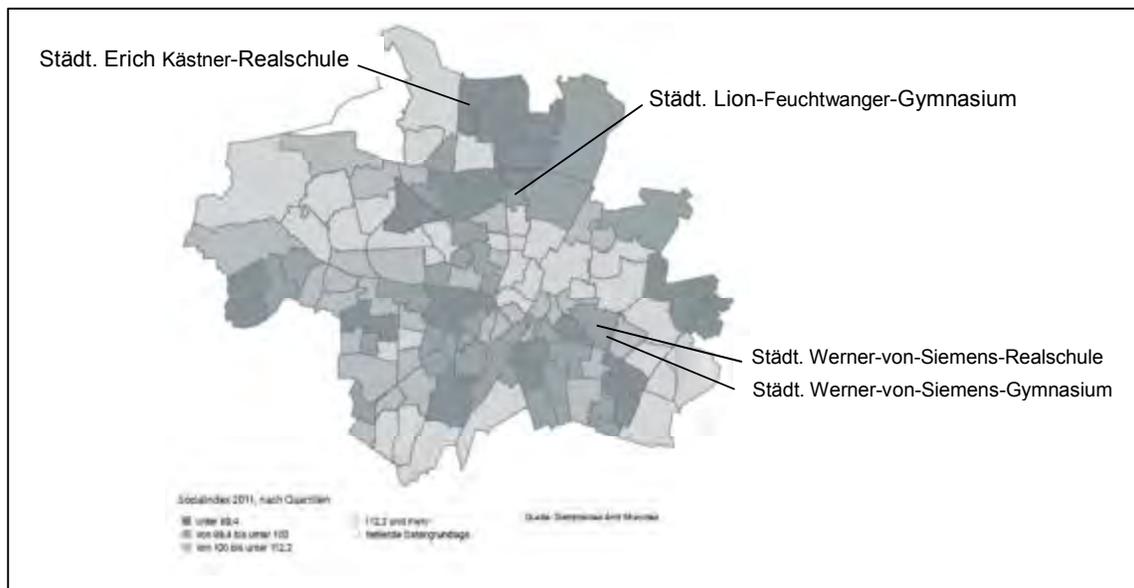


Abbildung 1: Pilotschulen der Bedarfsorientierten Budgetierung im Münchner Stadtgebiet⁵

Die Auswahl der jeweils zwei Realschulen und Gymnasien erfolgte auf Grundlage der Amtlichen Schuldaten. Alle 4 Schulen liegen in belasteten Stadtgebieten mit hohen Migrationsanteilen. Zwei dieser Schulen befinden sich im Münchner Norden (Städt. Erich Kästner-Realschule, Städt. Lion-Feuchtwanger-Gymnasium); die beiden anderen im Münchner Osten (Städt. Werner-von-Siemens-Realschule, Städt. Werner-von-Siemens-Gymnasium). Die beiden Schulen im Osten Münchens sind im selben Gebäude untergebracht (Schulzentrum), bilden jedoch organisatorisch voneinander unabhängige Einheiten.

⁵ Die Abbildung zeigt das Münchner Stadtgebiet unterteilt in Grundschulsprengele. Für diese liegen berechnete Sozialindexwerte vor. Je dunkler die Färbung, desto belasteter ist die Schülerschaft im jeweiligen Sprengel. (Kartographie: Münchner Stadtgebiet nach Sozialindex der Grundschulsprengele (vgl. Münchner Bildungsbericht 2013, S. 42))

3.5 Zugewiesene Stundenbudgets

Die mit der Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung einhergehende Erhöhung der Stundenkontingente für die Pilotschulen wurde ebenso wie die zusätzlichen Stundenbudgets der Pilotphase gemäß Beschluss des Münchner Stadtrats ohne zeitliche Befristung bewilligt.

Die beiden nachfolgenden Tabellen enthalten eine Aufstellung der zugewiesenen Stundenkontingente für die Realschulen bzw. für die Gymnasien der Pilotphase in den ersten drei Jahren der Bedarfsorientierten Budgetierung. Dies ist der Zeitraum, den die wissenschaftliche Begleitung umfasst.⁶

Tabelle 1: Stundenzuweisungen an die städtischen Realschulen der Pilotphase

	Schuljahr		
	2012/13	2013/14	2014/15
Realschule 1	30 LWS	18 LWS	35 LWS
Realschule 2	30 LWS	18 LWS	35 LWS

Die beiden Realschulen erhielten im ersten Jahr der Bedarfsorientierten Budgetierung (Schuljahr 2012/13) jeweils die beschlussmäßig vorgesehene Anzahl an 30 Lehrerwochenstunden. Im Schuljahr 2013/14 wurde das bewilligte Stundenkontingent nicht vollständig abgerufen. Im Schuljahr 2014/15 war jedoch – infolge der Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung und der damit einhergehenden Erhöhung des Stundenbudgets für die Schulstandorte der Pilotphase – ein Plus an Zusatzstunden zu verzeichnen. Dasselbe trifft auf die beiden Gymnasien zu.

Tabelle 2: Stundenzuweisungen an die städtischen Gymnasien der Pilotphase

	Schuljahr		
	2012/13	2013/14	2014/15
Gymnasium 1	35 LWS	30 LWS	42 LWS
Gymnasium 2	35 LWS	28 LWS	42 LWS

⁶ Die wissenschaftliche Begleitung ist mit Beginn des Jahres 2014 gestartet (Projektlaufzeit 2 Jahre). Für die Datenerhebung kam daher insbesondere das Schuljahr 2014/15 infrage.

4 Staatlicher Integrationszuschlag

4.1 Förderinstrument

Der Staatliche Integrationszuschlag ist ein Förderinstrument des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Über dieses Instrument werden staatlichen Grundschulen und Mittelschulen in Ballungsräumen bzw. Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern zusätzliche Stundenbudgets gewährt, sofern die Schulstandorte besondere soziokulturelle Herausforderungen zu bewältigen haben. Der Staatliche Integrationszuschlag ergänzt als neues und weitergehendes Förderinstrument die bereits vorhandenen vielfältigen Maßnahmen zur schulischen Integrationsförderung der Bayerischen Staatsregierung.⁷ Die Bekanntgabe des Staatlichen Integrationszuschlags erfolgte mit KMS vom 20.07.2012 (Nr: IV.3 – 5 S 7200 – 4b.57060). Die Stundenzuweisung an die Schulen erfolgt über die Regierungen bzw. die Staatlichen Schulämter. Bayernweit stehen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag jährlich Lehrerwochenstunden im Umfang von 66 Vollzeitäquivalenten zur Verfügung; mit 29 Vollzeitäquivalenten entfällt auf die Landeshauptstadt beinahe die Hälfte des insgesamt abrufbaren Stundenbudgets.⁸ Die Zuständigkeit für die Stundenzuweisungen an die Münchner Grundschulen und Mittelschulen liegt beim Staatlichen Schulamt in der Landeshauptstadt.⁹ Dort wird die Zielsetzung einer möglichst weiträumigen Verteilung verfolgt, d. h. möglichst vielen Schulen werden Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag zur Verfügung gestellt. Je nach Schulstandort variiert der Umfang der zugewiesenen Stunden, auch kann sich dieser über die Schuljahre hinweg verändern. Entsprechend des KMS sind Schülerinnen und Schüler mit sozialen und sonstigen Problemlagen Zielgruppe des Staatlichen Integrationszuschlags. Ein Migrationshintergrund liegt in diesen Fällen zwar häufig vor, die Förderung ist jedoch nicht auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund begrenzt. Die Stunden sollen z. B. zur zusätzlichen Förderung in Übergangsklassen, in Klassen mit einem hohen Migrationsanteil, die knapp unter dem Klassenteiler von 25 liegen, sowie zur Förderung von Schülerinnen und Schülern, die bereits im Rahmen anderer Angebote betreut werden, eingesetzt werden (z. B. im Rahmen von AsA – Alternatives schulisches Angebot).

⁷ Zu nennen sind hier z. B. die Klassenteilung ab einer Klassengröße von 25 Schülerinnen und Schülern bei einem Migrationsanteil von über 50 Prozent, intensive Sprachförderung durch spezielle schulische Angebote beginnend mit den Vorkursen, fortgeführt in Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen oder auch die Einrichtung von Übergangsklassen für Schülerinnen und Schüler aus Zuwanderungsfamilien.

⁸ Die Aufteilung der insgesamt zur Verfügung stehenden Vollzeitäquivalente auf die bayerischen Ballungsräume und Großstädte ist durch eine Förderkonstante basierend auf dem Migrationsanteil in der Schülerschaft des Ballungsraumes/der Großstadt festgelegt.

⁹ Das KMS zur Einführung des Staatlichen Integrationszuschlags weist darauf hin, dass auch lokale Bildungsbeiräte und ggf. vorhandene Sozialindices bei den Stundenzuweisungen an Einzelschulen Berücksichtigung finden können.

4.2 Erweiterter Sachaufwand

Sachaufwandsträger für die Münchner Grundschulen und Mittelschulen ist die Landeshauptstadt München. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung hat das Referat für Bildung und Sport in seiner Rolle als Sachaufwandsträger aus Eigenmitteln ein zusätzliches Sachaufwandsbudget bereitgestellt: Während der zweijährigen Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung konnten ausgewählte Grundschulen und Mittelschulen nach Antragstellung ein jährliches Sachaufwandsbudget von insgesamt 63.000 € abrufen, welches den Schulen neben dem allgemeinen Sachaufwand als erweitertes Budget zur Verfügung gestellt wurde. Der Erweiterte Sachaufwand ist neben den Stundenzuweisungen aus der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag das dritte Förderinstrument, das in dieser wissenschaftlichen Begleitung Berücksichtigung findet. Der Erweiterte Sachaufwand tritt flankierend an die Seite des Staatlichen Integrationszuschlags: Die Schulen erhalten die Möglichkeit, über entsprechende Anschaffungen von Fördermaterialien die Stundenzuweisungen und die damit umgesetzten Fördermaßnahmen sinnvoll zu ergänzen. Die Zuteilung des Erweiterten Sachaufwands erfolgte durch das Referat für Bildung und Sport; die maximale Antragssumme pro Schule belief sich auf 7.000 € jährlich.¹⁰

4.3 Grundschulen und Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung

Von den Schulen, welche Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag erhalten, wurden 6 Grundschulen und zwei Mittelschulen in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen. Für die Auswahl der Grundschulen wurde der Münchner Sozialindex für Grundschulsprenkel zugrunde gelegt (vgl. Münchner Bildungsbericht 2013): Alle 6 Grundschulen liegen im niedrigsten Sozialindex-Quartil und gehören damit zu den 25 Prozent der Grundschulen mit der am meisten belasteten Schülerschaft im Münchner Stadtgebiet. Diese Grundschulen waren zudem für den Erweiterten Sachaufwand antragsberechtigt. Die letztgültige Festlegung auf die folgenden Grundschulen wurde durch das Staatliche Schulamt vorgenommen:

- Grundschule Guldeinstraße
- Grundschule Hildegard-von-Bingen-Anger
- Grundschule Karl-Marx-Ring
- Grundschule Paulckestraße
- Grundschule Theodor-Heuss-Platz
- Grundschule Wiesentfellerstraße

Die beiden Mittelschulen wurden aufgrund der hohen Migrationsanteile in der Schülerschaft ausgewählt. Auch diese Schulen waren für den Erweiterten Sachaufwand antragsberechtigt und liegen in unterschiedlichen Stadtbezirken:

- Mittelschule Eduard-Spranger (Münchner Norden)
- Mittelschule Gerhart-Hauptmann-Ring (Münchner Osten)

¹⁰ Antragsberechtigt waren insgesamt 18 Münchner Grund- und Mittelschulen, darunter sämtliche, die in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen sind.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Verteilung der ausgewählten Grundschulen und Mittelschulen im Münchner Stadtgebiet.¹¹

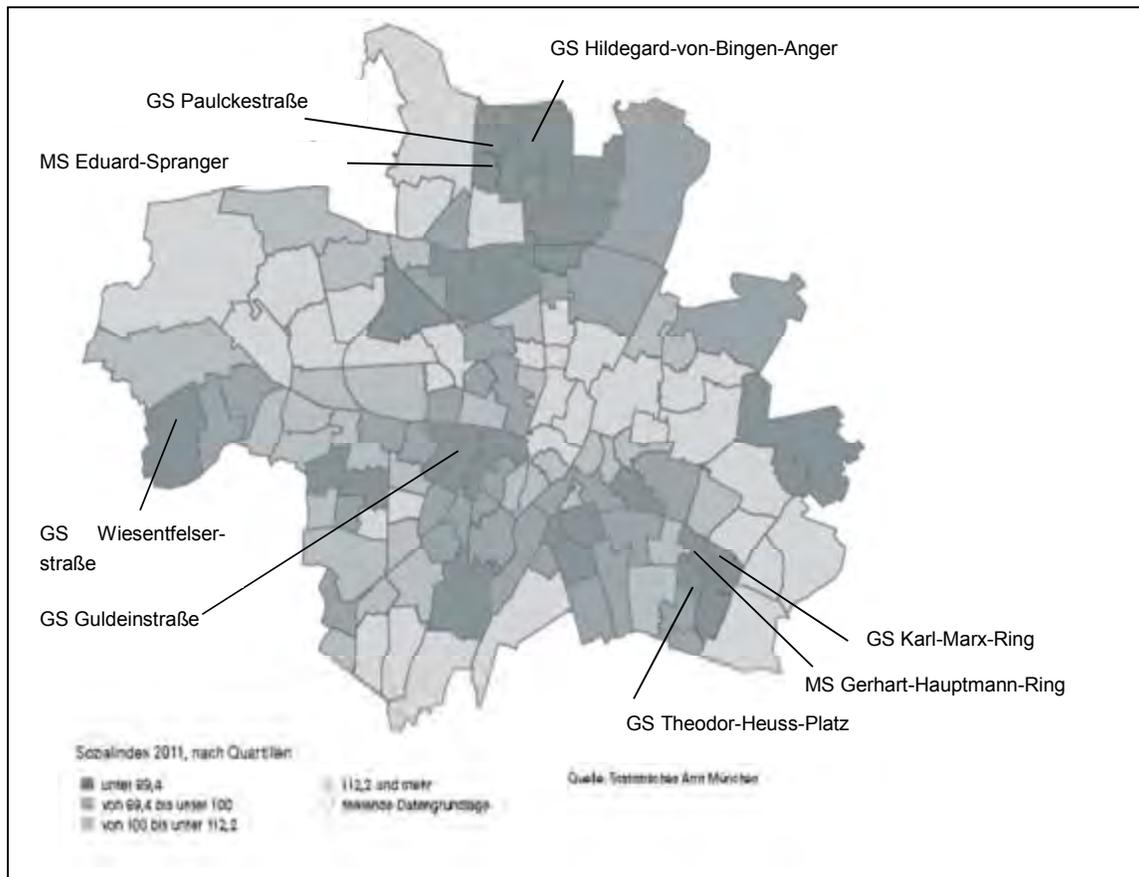


Abbildung 2: Grundschulen und Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung im Münchner Stadtgebiet

4.4 Zugewiesene Stunden- und Sachaufwandsbudgets

Zusatzstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag

Die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wurden erstmals für das Schuljahr 2012/13 zugewiesen. Die Stundenzuweisungen an die Grundschulen der wissenschaftlichen Begleitung reichten im Schuljahr 2012/13 je nach Standort von 5 bis 11 Lehrerwochenstunden. In den nachfolgenden beiden Schuljahren wurden die Stundenzuweisungen für die meisten Standorte nochmals (leicht, in einem Fall auch deutlich) aufgestockt. Die nachfolgende Tabelle gibt die den einzelnen Grundschulstandorten zugewiesenen Stundenkontingente wieder.

¹¹ Die Abbildung zeigt das Münchner Stadtgebiet unterteilt in Grundschulsprengele. Für diese liegen berechnete Sozialindexwerte vor. Je dunkler die Färbung, desto belasteter ist die Schülerschaft im jeweiligen Sprengel. (Kartographie: Münchner Stadtgebiet nach Sozialindex der Grundschulsprengele (vgl. Münchner Bildungsbericht 2013, S. 42))

Tabelle 3: Stundenzuweisungen an die Grundschulen der wissenschaftlichen Begleitung

	Schuljahr		
	2012/13	2013/14	2014/15
Grundschule 1	10 LWS	12 LWS	12 LWS
Grundschule 2	6 LWS	14 LWS	14 LWS
Grundschule 3	6 LWS	7 LWS	7 LWS
Grundschule 4	8 LWS	8 LWS	8 LWS
Grundschule 5	5 LWS	7 LWS	7 LWS
Grundschule 6	11 LWS	12 LWS	12 LWS

Hinweis: Über die deskriptive Darstellung hinausgehende Aussagen (auch im Vergleich zu den Stundenzuweisungen aus der Bedarfsorientierten Budgetierung) empfehlen sich nicht. Der Umfang der zugewiesenen Stunden kann nur dann sinnvoll interpretiert werden, wenn sämtliche, einer Schule zur Verfügung stehenden zusätzlichen Stundenbudgets unter Berücksichtigung der standortspezifischen Schülerschaft und der Größe der Schule in die Betrachtung miteinbezogen werden.

Für die Mittelschulen sind die Stundenzuweisungen in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet. Auch hier wurden die mit Einführung des Staatlichen Integrationszuschlags zugewiesenen Stundenbudgets beibehalten bzw. aufgestockt.

Tabelle 4: Stundenzuweisungen an die Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung

	Schuljahr		
	2012/13	2013/14	2014/15
Mittelschule 1	12 LWS	26 LWS	19 LWS
Mittelschule 2	12 LWS	12 LWS	12 LWS

Finanzielle Mittel aus dem Erweiterten Sachaufwand

Neben den 6 Grundschulen und den zwei Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung waren 10 weitere Grundschulen bzw. Mittelschulen für den Erweiterten Sachaufwand antragsberechtigt. Daraus folgt, dass die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung vom Gesamtbudget des Förderinstruments (je 63.000 € in 2013 und 2014) nur einen Teil erhalten haben, im ersten Jahr 22.000 € und im zweiten Jahr 28.500 € an Fördermitteln. Die in 2014 bewilligte Summe entspricht dem verhältnismäßigen Anteil am Gesamtbudget (8 von 18 Schulen), in 2013 lag die bewilligte Summe darunter. Die zusätzlichen Sachaufwandsbudgets, die den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung ausgezahlt wurden, sind in den beiden nachfolgenden Tabellen dargestellt (Tabelle 5: Grundschulen, Tabelle 6: Mittelschulen).

Tabelle 5: Bewilligte Budgets aus dem Erweiterten Sachaufwand (Grundschulen)

	Schuljahr		
	2013	2014	Gesamt
Grundschule 1	kein Antrag	kein Antrag	---
Grundschule 2	2.000 €	3.500 €	5.500 €
Grundschule 3	5.000 €	5.000 €	10.000 €
Grundschule 4	4.000 €	4.500 €	8.500 €
Grundschule 5	4.000 €	4.000 €	8.000 €
Grundschule 6	4.000 €	5.000 €	9.000 €

Tabelle 6: Bewilligte Budgets aus dem Erweiterten Sachaufwand (Mittelschulen)

	Schuljahr		
	2013	2014	Gesamt
Mittelschule 1	1.000 €	1.500 €	2.500 €
Mittelschule 2	2.000 €	5.000 €	7.000 €

Mit einer Ausnahme haben sämtliche Schulen der wissenschaftlichen Begleitung von der Antragstellung Gebrauch gemacht. Die bewilligten Budgets variieren je nach Schulstandort stark (von 1.000 € bis 5.000 €). Mit einem stichhaltigem Antrag (kurze Beschreibung der geplanten Anschaffungen in Bezug zum Staatlichen Integrationszuschlag) war es für Schulen möglich, in den beiden Jahren des Erweiterten Sachaufwands bis zu 10.000 € an zusätzlichen Mitteln zu erhalten, die für umfangreiche Anschaffungen von Fördermaterialien genutzt werden konnten. Die Durchsicht der einzelnen Förderanträge und der Abgleich zwischen beantragter und letztlich bewilligter Fördersumme zeigen, dass die beantragten Gelder in der Regel nicht vollständig bewilligt wurden. Dies liegt darin begründet, dass die Summe der beantragten Gelder das insgesamt zur Verfügung stehende Sachaufwandsbudget in beiden Jahren übersteigt. Überwiegend handelt es sich um vergleichsweise geringfügige Kürzungen, in einzelnen Fällen wurden jedoch auch maximal beantragte Fördersummen (7.000 €) deutlich zurückgestuft, die mangelnde Qualität der Antragstellung war dafür ausschlaggebend. Wenn von einer Schule nur eine verhältnismäßig geringe Summe beantragt wurde, wurde u. U. auf den nächsthöheren 500 € Betrag aufgerundet. Erkennbar ist, dass die Einschätzungen der Schulleitungen (an diese war die Möglichkeit zur Antragstellung adressiert), was den Bedarf an Fördermaterialien anbelangt, nicht unbedingt mit der Perspektive der Lehrkräfte übereinstimmte, welche die Fördermaterialien konkret nutzen. Teilweise artikulierten die Lehrkräfte einen weitaus höheren Bedarf an Neuanschaffungen von Fördermaterial.

5 Methodisches Vorgehen

Das grundlegende methodische Vorgehen wurde bereits im Vorfeld der Beauftragung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung mit der Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung durch den Münchner Stadtrat (vgl. Stadtratsbeschluss vom 17.09.2013; S.-Nr. 08-14 / V 12717) mit dem Referat für Bildung und Sport und dem Bayerischen Staatministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst abgestimmt. Das Staatliche Schulamt in der Landeshauptstadt München war in diese Vorgespräche einbezogen. Das Gesprächsergebnis mündete in eine schriftliche Leistungsvereinbarung, die Grundlage für den Stadtratsbeschluss und die Beauftragung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung durch die Landeshauptstadt München war.

Es bestand Konsens, dass bei der wissenschaftlichen Begleitung aufgrund der geringen Anzahl von Schulen und der sehr unterschiedlichen Fördermaßnahmen ein Vorgehen gewählt werden sollte, bei dem hauptsächlich Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung angewandt werden. Ein Schwerpunkt sollte in der Maßnahmendokumentation liegen, die hier eine sinnvolle methodische Herangehensweise darstellt. Ein qualitatives Vorgehen bietet die Möglichkeit, auf Spezifika einzelner Fördermaßnahmen und Schulstandorte einzugehen. Darin bestand angesichts der beiden neu eingeführten Förderinstrumente – Bedarfsorientierte Budgetierung und Staatlicher Integrationszuschlag – das besondere Erkenntnisinteresse der Auftraggeber. Im Folgenden ist eine Auswahl an Fragen, die mit dieser wissenschaftlichen Begleitung beantwortet werden sollen, aufgelistet:

- Was passiert mit den Stundenzuweisungen vor Ort?
- Wie wird bei der Umsetzung der Fördermaßnahmen vorgegangen?
- Welche Erfahrungen werden von den Schulen mit den über die Bedarfsorientierte Budgetierung und den Staatlichen Integrationszuschlag finanzierten Fördermaßnahmen gemacht? Wird die Zielgruppe der beiden Förderinstrumente (Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen) erreicht?
- Können die Schulen positive Effekte der umgesetzten Fördermaßnahmen feststellen?
- Zeigen sich diese positiven Effekte auch in den schulischen Leistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler?

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung können dann für eine Optimierung der Förderinstrumente genutzt werden.

Die Leistungsbeschreibung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung sieht vor, dass zur Kontaktaufnahme mit den Schulen und vor der eigentlichen Maßnahmendokumentation mit jeder Schulleitung ein Informationsgespräch geführt wird. In diesem sollten in erster Linie Informationen erfragt werden, die für die Instrumentenentwicklung benötigt werden.

5.1 Informationsgespräch mit der Schulleitung

Das ca. einstündige Informationsgespräch mit der Schulleitung wurde anhand eines eigens hierfür entwickelten Gesprächsleitfadens geführt, der entsprechend der Spezifika der beiden Förderinstrumente in zwei Versionen erstellt wurde:

- Gesprächsleitfaden für das Informationsgespräch Bedarfsorientierte Budgetierung
- Gesprächsleitfaden für das Informationsgespräch Staatlicher Integrationszuschlag (hier unter Berücksichtigung des von der Landeshauptstadt München flankierend bereitgestellten Förderinstrumentes Erweiterter Sachaufwand)

Der Leitfaden baut sich folgendermaßen auf: Um gegenüber den Schulleitungen die notwendige Transparenz zu schaffen, werden nach einer einleitenden Darstellung der Grundzüge der wissenschaftlichen Begleitung zunächst die Erwartungen der Schulleitungen an die wissenschaftliche Begleitung abgefragt. Im Zentrum des Gesprächs stehen Leitfragen, welche die Perspektive der Schule (und daher an die Schulleitung adressiert) auf die Umsetzung des Förderinstrumentes (entweder Bedarfsorientierte Budgetierung oder Staatlicher Integrationszuschlag) in den Vordergrund rücken. Abgefragt werden die von der Schule umgesetzten Fördermaßnahmen und die damit verfolgten Ziele unter Berücksichtigung der schulischen Ausgangslage für besondere Förderbedarfe. Das Informationsgespräch endet mit der Klärung organisatorischer Aspekte (z. B. Benennung einer Ansprechperson für das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, welche die Aktivitäten der Schule im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung vor Ort koordiniert) und einem kurzen Ausblick auf die weiteren Schritte der Datenerhebung.

Bei vorliegender Zustimmung der Schulleitung wurden während des Informationsgesprächs stichwortartig handschriftliche Notizen angefertigt, die später zu einem Gesprächsprotokoll ausgearbeitet wurden.¹² Teilweise hielten die Schulleitungen auch schulinterne Dokumente zu den umgesetzten Fördermaßnahmen bereit, die eine weitere Datengrundlage bilden. Die Informationsgespräche mit den 12 Schulleitungen fanden mit einer Ausnahme¹³ im April und Mai 2014 statt.

¹² Sowohl die Inhalte als auch der Einsatz des Gesprächsleitfadens in der beschriebenen Form wurden mit dem Datenschutzbeauftragten des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung abgestimmt. Eine datenschutzrechtliche Genehmigung durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst war insofern entbehrlich, als dass das Informationsgespräch in erster Linie der Entwicklung passgenauer Erhebungsinstrumente und nicht der eigentlichen Datenerhebung diene.

¹³ Mit einer Schule kam ein Termin in diesem Zeitraum nicht zustande. Das Informationsgespräch wurde hier aufgrund des Projektfortschritts in leicht abgewandelter Form zu Beginn des Schuljahres 2014/15 per Telefon durchgeführt.

5.2 Maßnahmendokumentation

Im Zentrum der Datenerhebung steht die Dokumentation der mit den Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag umgesetzten Fördermaßnahmen. Hierfür mussten verschiedene an die einzelnen Fördermaßnahmen angepasste Dokumentationsbögen entwickelt werden. In enger Abstimmung mit dem Steuerkreis¹⁴ zur wissenschaftlichen Begleitung wurde für jede Fördermaßnahme (Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching, Lehrerfortbildung, Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen¹⁵) ein passgenaues Instrumentarium entwickelt. In die Instrumentenentwicklung floss die Informationsgrundlage aus den Gesprächen mit den Schulleitungen ein. Die einzelnen Instrumente werden in den entsprechenden Ergebniskapiteln zu den Fördermaßnahmen vorgestellt. An dieser Stelle wird nur auf methodische Grundzüge der Instrumente eingegangen, die über alle Fördermaßnahmen hinweg gültig sind.

Kern des Instrumentariums ist ein *maßnahmenspezifischer Dokumentationsbogen* (Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching, Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen). Einzig für die Lehrerfortbildung wurde kein Dokumentationsbogen entwickelt, da eine andere Fragestellung für die wissenschaftliche Begleitung zugrunde liegt. Im Gegensatz zu den anderen Fördermaßnahmen geht es hier nicht um die Nutzung von Lehrerwochenstunden für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, sondern darum, inwieweit eine konkrete Lehrerfortbildung (Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“) geeignet ist, Schulentwicklungsprozesse mit inhaltlicher Nähe zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung anzuregen. Anstelle einer Maßnahmendokumentation wurde hier ein schriftliches Leitfadeninterview eingesetzt.

Alle maßnahmenspezifischen Dokumentationsbögen enthalten folgende Abfragen als Kernbestandteile: Neben der Anzahl der geförderten Schülerinnen und Schüler wird das Vorliegen von herkunftsbedingten Benachteiligungen eingeschätzt. Als herkunftsbedingte Benachteiligungen werden diejenigen Merkmale aufgegriffen, die von den Schulleitungen in den Informationsgesprächen immer wieder zur Charakterisierung der Schülerschaft mit ihren besonderen Herausforderungen herangezogen wurden (je nach Schulstandort mit unterschied-

¹⁴ Im Steuerkreis zur wissenschaftlichen Begleitung waren Vertreterinnen und Vertreter des Referats für Bildung und Sport in der Funktion als Projektleitung auf Auftraggeberseite, in beratender Funktion ein Vertreter des Städtischen Pädagogischen Instituts, eine Vertreterin des Staatlichen Schulamts in der Landeshauptstadt München (in Vertretung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) als Kooperationspartner der Landeshauptstadt München sowie das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung als Auftragnehmer vertreten. Im Steuerkreis wurden grundlegende Fragen zur wissenschaftlichen Begleitung zur Diskussion gestellt und Beschlüsse zur konkreten Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung gefasst.

¹⁵ Der thematische Schwerpunkt Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen umfasst sowohl die geteilten Deutschklassen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der beiden Gymnasien als auch die diversen Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen an den Grundschulen und den Mittelschulen. Aufgrund der Vielzahl an Maßnahmen zur Sprach- und Integrationsförderung konnte nicht für jede einzelne Fördermaßnahme eigens ein Dokumentationsbogen entwickelt werden, zumal es auch Überschneidungen zwischen den Fördermaßnahmen gibt. Stattdessen wurde ein umfangreicher Dokumentationsbogen für sämtliche Fördermaßnahmen in diesem thematischen Schwerpunkt entworfen. Je nach zu dokumentierender Fördermaßnahme ist nur der relevante Ausschnitt des Dokumentationsbogens zu bearbeiten.

lichen Akzentuierungen): Migrationshintergrund¹⁶, geringer sozioökonomischer Status¹⁷, psychosoziale Belastungen in der Familie, bildungsfernes Elternhaus¹⁸. Die Einschätzung wird anhand einer 5-stufigen Prozentskala vorgenommen („< 20%“, „20-40%“, „40-60%“, „60-80%“, „> 80%“). Eine feinere Abstufung ist aus Gründen des Datenschutzes nicht angeraten. Weitere relevante Benachteiligungen können als sonstige Belastungen angegeben werden. Mit dieser Abfrage soll geprüft werden, inwieweit die Zielgruppe der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. des Staatlichen Integrationszuschlags erreicht wird.

Ein weiteres Kernelement des Dokumentationsbogens ist die Abfrage der Förderziele, die anhand von Indikatoren zu konkretisieren sind. Über die angegebenen Indikatoren wird am Ende des Dokumentationsbogens der Erfolg der jeweiligen Fördermaßnahme eingeschätzt (ebenfalls anhand einer 5-stufigen Prozentskala, vgl. oben). Diese Abfrage erlaubt zu prüfen, inwieweit sich die Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. des Staatlichen Integrationszuschlags in den Förderzielen der einzelnen Lehrkräfte (bzw. des Sozialpädagogen bei der Maßnahme Sozialpädagogik an Schulen) wiederfinden bzw. inwieweit die Maßnahmen als erfolgreich erachtet werden können.

Aus der Perspektive der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags sind diese beiden Abfragen (herkunftsbedingte Benachteiligungen, Förderziele/Zielerreichung) die wesentlichsten Bestandteile des Dokumentationsbogens. Darüber hinausgehend werden weitere Aspekte der Fördermaßnahmen abgefragt: Förderanlass, Diagnostik, konkrete Förderung, Umfang der Förderung (Dauer, Intensität) usw.. Um die Einbettung der Fördermaßnahme in den Gesamtkontext schulischer Förderung zu erkunden, wird z. B. danach gefragt, welche begleitenden Maßnahmen (z. B. Gespräche mit Erziehungsberechtigten) mit der Förderung der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, ob aus der Förderung heraus Initiativen entstanden sind, weitere Fachkräfte (schulintern, schulextern) einzubeziehen bzw. welche weitergehende Förderung die Schülerinnen und Schüler über die konkrete Fördermaßnahme hinaus an der Schule erhalten.¹⁹ Die Abfragen im Dokumentationsbogen erfolgen standardisiert und aggregiert für sämtliche von einer Lehrkraft (bzw. dem Sozialpädagogen) geförderten Schülerinnen und Schüler. Am Ende des Dokumentationsbogens gibt eine offene Frage Raum für individuelle Anmerkungen zur näheren Charakterisie-

¹⁶ Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn eine Schülerin oder ein Schüler entweder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, im Ausland geboren wurde oder wenn in der Familie nicht Deutsch gesprochen wird.

¹⁷ Ein geringer sozioökonomischer Status liegt dann vor, wenn eine Schülerin oder ein Schüler aus einem Haushalt mit geringem Einkommen stammt, die Erziehungsberechtigten Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe beziehen oder teilhabeberechtigt sind.

¹⁸ Ein bildungsfernes Elternhaus liegt dann vor, wenn die Erziehungsberechtigten entweder über keinen bzw. lediglich einen niedrigen Bildungs- bzw. Ausbildungsabschluss verfügen.

¹⁹ Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als dass berichtete Effekte in diesen Fällen nicht ausschließlich auf die dokumentierte Fördermaßnahme zurückgeführt werden könnten.

rung der schulischen Leistungssituation der geförderten Schülerinnen und Schüler bzw. zur Fördermaßnahme²⁰ allgemein.

In den Dokumentationsbogen werden Indikatoren für den Maßnahmenerfolg abgefragt. Da sowohl über die Bedarfsorientierte Budgetierung als auch über den Staatlichen Integrationszuschlag die Bildungsergebnisse von benachteiligten Schülerinnen und Schülern verbessert werden sollen, werden in einem ergänzenden Dokumentationsbogen auch die Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler festgehalten. Dieser Dokumentationsbogen liegt in 4 schulartspezifischen Versionen vor: Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium. Er wird von der Schulleitung als Gesamtübersicht über alle geförderten Schülerinnen und Schüler einer Maßnahme (z. B. von sämtlichen Lern- und Sozialcoaches gecoachte Schülerinnen und Schüler) ausgefüllt.²¹ Kernelement dieses Dokumentationsbogens ist die Angabe der Notendurchschnitte²² in zentralen Fächern zu Beginn und zum Abschluss der Fördermaßnahme sowie einer vorliegenden Versetzungsgefährdung bei Beginn bzw. der erfolgten (Nicht-)Versetzung nach Abschluss der Fördermaßnahme. Auch in diesem Dokumentationsbogen geben offene Fragen Raum, die schulische Leistungssituation der geförderten Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu charakterisieren.

Bei zwei Fördermaßnahmen (Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching) lieferten die Informationsgespräche Hinweise für eine sinnvolle Erweiterung des Instrumentariums über den Dokumentationsbogen hinaus. Mit der Sozialpädagogik an Schulen und dem Lern- und Sozialcoaching wurden an den Schulen neue Fördermaßnahmen eingeführt, die schulweit wirksam werden sollen. Daher bietet sich in beiden Fällen eine Kurzbefragung des Kollegiums an. Gleichzeitig machte das Informationsgespräch deutlich, dass bei der Implementation von Sozialpädagogik an Schulen zahlreiche arbeitsorganisatorische Aspekte zu berücksichtigen sind (z. B. Zusammenarbeit mit anderen Beratungsfachkräften der Schule). Auch die Lern- und Sozialcoaches arbeiten im Team und müssen sich entsprechend organisieren (z. B. Fallzuweisung). Daher wurden sowohl dem Sozialpädagogen als auch den Lern- und Sozialcoaches zusätzlich zum Dokumentationsbogen Leitfragen zu organisatorischen Aspekten ihrer Tätigkeit vorgelegt, die als schriftliches Leitfadeninterview zu bearbeiten sind. Auch in den Leitfadeninterviews erlaubt eine offene Frage am Ende individuelle Ergänzungen.

Schließlich sieht die Arbeitsplatzbeschreibung des Sozialpädagogen neben der Einfallberatung von Schülerinnen und Schülern weitere Arbeitsbereiche vor (z. B. Projektangebote).

²⁰ Mit der offenen Frage am Ende der Instrumente sollte die Bereitschaft zum Ausfüllen bei den Lehrkräften (bzw. dem Sozialpädagogen) erhöht werden. Es wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Lehrkräfte möglicherweise ein anderes mentales Modell von Fördermaßnahmen haben und dieses möglicherweise nicht mit den in den Instrumenten verwendeten Kategorien vollständig abgedeckt werden kann.

²¹ Der ergänzende Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen wurde immer an die Schulleitung adressiert, da diese Zugang zu sämtlichen Leistungsergebnissen hat. Die durchführenden Lehrkräfte sind überwiegend nicht gleichzeitig Klassenleitungen; auch der Sozialpädagoge hat keine Einsicht in Schulnoten.

²² Aus Gründen des Datenschutzes können in dem ergänzenden Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen nur Notendurchschnitte abgefragt werden.

Auch Lern- und Sozialcoaches nutzen ihre Anrechnungsstunden teilweise über das Coaching von Schülerinnen und Schülern hinaus. Hierfür wurde ein weiterer Dokumentationsbogen konzipiert, in dem solche zusätzlichen Angebote aufgelistet werden.

Mit diesem Instrumentarium (schriftliche Leitfadeninterviews, Dokumentationsbogen, Onlinebefragung der Lehrkräfte) erfolgte die Datenerhebung zu den über die Bedarfsorientierte Budgetierung bzw. den Staatlichen Integrationszuschlag finanzierten Maßnahmen.

Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden die in den Informationsgesprächen mit den Schulleitungen erhaltenen Informationen systematisch genutzt. Auch die Anschlussfähigkeit an die Leistungsbeschreibung zur wissenschaftlichen Begleitung wurde fortwährend überprüft. Durch die gezielte Recherche von Literatur und einschlägigen Forschungsarbeiten wurde zudem eine theoretische Fundierung bzw. der Bezug zu existierenden Evaluationsdesigns hergestellt. Von den Schulen ausgearbeitete Konzeptpapiere zu den umgesetzten Fördermaßnahmen stellten eine weitere wichtige Informationsquelle für die Instrumentenentwicklung dar (insbesondere im Bereich des Staatlichen Integrationszuschlags).

Vorschläge für die konzeptuelle Ausgestaltung der in der Leistungsbeschreibung festgeschriebenen Rahmenvorgaben (z. B. bei der Instrumentenentwicklung) wurden vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung erarbeitet. Diese Vorschläge wurden im Steuerkreis zur wissenschaftlichen Begleitung eingehend diskutiert. In diesem Gremium wurde auch das letztgültige Instrumentarium abgestimmt. Der Steuerkreis erfüllte eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Konsensfindung bzgl. der Feinplanung und Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung.²³ Steuerkreissitzungen fanden als Statusgespräche während der gesamten Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung einmal im Quartal statt.

5.3 Begleitende Erhebungen

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung stehen die Dokumentation der Maßnahmen, die über die Bedarfsorientierte Budgetierung bzw. den Staatlichen Integrationszuschlag finanziert sind, und die Einschätzung ihrer Effekte. Die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung erhalten die zusätzlichen Stundenbudgets (bzw. den Erweiterten Sachaufwand), weil sie in der Bildungsstatistik auffällig sind (z. B. hohe Migrationsanteile, überdurchschnittliche Wiederholerquoten). Daher möchte die wissenschaftliche Begleitung – über ihren Kernauftrag hinaus – auch einen Blick in die Bildungsstatistik werfen und über ausgewählte Kennwerte berichten. Dafür wurde in den Amtlichen Schuldaten eine entsprechende Abfrage vorgenommen.

²³ Darüber hinaus gingen vom Steuerkreis Initiativen aus, über einen Informations- und Erfahrungsaustausch der an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligten Schulen den persönlichen Kontakt zwischen den Schulen herzustellen, um den gemeinsamen Austausch vor dem Hintergrund der Programmziele zu fördern. Dieses in erster Linie an der schulischen Praxis und interventionsorientierte Engagement des Steuerkreises tangiert die wissenschaftliche Begleitung jedoch nur am Rand.

Sofern Integrationsförderung über standortspezifische Schulfinanzierung greift und dem engen Zusammenhang von HerkunftsvARIABLEN und Bildungserfolg entgegenzuwirken vermag, müsste dies auch in der Amtlichen Schulstatistik seinen Niederschlag finden. Erwartet würden bessere Bildungsergebnisse auch an Schulstandorten mit einer schwierigeren Ausgangslage. Bei der Interpretation der Kennwerte aus der Amtlichen Schulstatistik muss jedoch berücksichtigt werden, ob sich Schülermerkmale (z. B. Migrationsanteile) oder das Gesamtbudget der über den Pflichtunterricht hinausgehenden schulischen Ressourcen, welche für die Förderung genutzt werden können, verändert haben. Die Bildungsdaten der 12 Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (die Schulen werden nach Schulart zusammengefasst) werden in Beziehung gesetzt zu Referenzwerten der jeweiligen Schulart in München.

5.4 Erhebungsdesign

In der nachfolgenden Abbildung ist das in den vorangegangenen Abschnitten beschriebene methodische Vorgehen graphisch und im Überblick dargestellt: Die Intervention umfasst die Förderung durch die Bedarfsorientierte Budgetierung (BoB) und den Staatlichen Integrationszuschlag (IZ) in Form von zusätzlichen Lehrerwochenstunden. Für die Grundschulen und Mittelschulen kommt das Erweiterte Sachaufwandsbudget als weiteres Förderinstrument hinzu. Sowohl die Bedarfsorientierte Budgetierung als auch der Staatliche Integrationszuschlag wurden mit Beginn des Schuljahres 2012/13 eingeführt. Der Erweiterte Sachaufwand stand für die Schuljahre 2013/14 und 2014/15 zur Verfügung. Die Antragstellung erfolgte jeweils zum Ende des vorangegangenen Schuljahres (zweites Schulhalbjahr).

In der wissenschaftlichen Begleitung wird ein Zeitraum von bis zu 5 Schuljahren berücksichtigt (bis einschließlich Schuljahr 2014/15). Die Informationsgespräche mit den Schulleitungen wurden in 2014 geführt. Der Schwerpunkt der Datenerhebung bezieht sich auf das Schuljahr 2014/15. Für dieses Schuljahr wurden die Fördermaßnahmen dokumentiert. Im Zentrum stand die Bearbeitung des Dokumentationsbogens zur Fördermaßnahme bzw. ergänzend die Dokumentation der Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler. Die Dokumentation weiterer Angebote (das betrifft die Sozialpädagogik an Schulen und im Falle einer Schule auch das Lern- und Sozialcoaching) bezog sich ebenfalls ausschließlich auf das Schuljahr 2014/15. Die schriftlichen Leitfadenterviews wurden zwar ebenfalls zum Ende des Schuljahres 2014/15 beantwortet, doch werden darin die gesammelten Erfahrungen seit Beginn der Fördermaßnahmen reflektiert. Dasselbe trifft auf die Kurzbefragung im Kollegium zu. Mit diesen Erhebungen wurden Effekte der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. des Staatlichen Integrationszuschlags auf Ebene der Fördermaßnahmen untersucht.

Mit den ergänzend durchgeführten, begleitenden Erhebungen vollzieht sich ein Perspektivwechsel von der Maßnahmen- auf die Schulebene (Systemebene). Über die Abfrage von Bildungsdaten aus der Amtlichen Schulstatistik sollen explorativ Vergleiche zwischen den Projektschulen und Referenzwerten angestellt werden. Ergänzend zur Abfrage der Bildungsdaten wurden die Schulleitungen gebeten, die herkunftsbedingten Benachteiligungen auf Schulebene einzuschätzen (mit derselben Abfrage wie in den Dokumentationsbögen) und die vorhandenen Ressourcen – über die Stundenzuweisungen für den Pflichtunterricht hinaus – aufzulisten. Mit den begleitenden Erhebungen wird der betrachtete Zeitraum bewusst

auf fünf Schuljahre ausgeweitet, um die Ausgangslage vor Start der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. des Staatlichen Integrationszuschlags miteinzubeziehen.

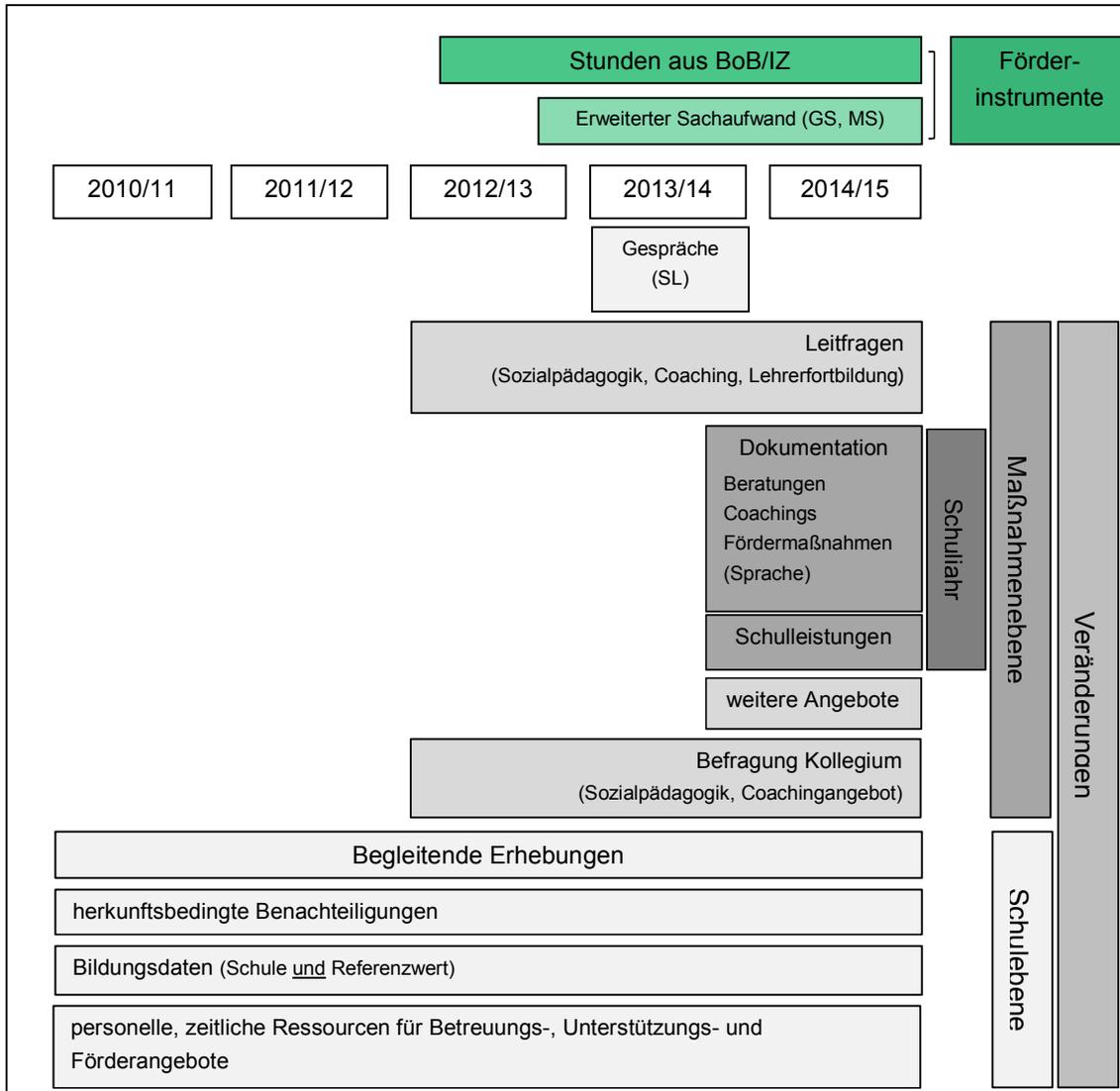


Abbildung 3: Erhebungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung

5.5 Durchführung der Erhebung

Nachdem sämtliche Erhebungsinstrumente ausgearbeitet waren, wurden diese zur datenschutzrechtlichen Prüfung beim Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst eingereicht. Die Genehmigung zur Datenerhebung erfolgte für den Geltungsbereich der Bedarfsorientierten Budgetierung mit KMS X.7-BO4106/468/22 vom 13.07.2015; für den Geltungsbereich des Staatlichen Integrationszuschlags wurde die schulrechtliche Genehmigung mit KMS X.7-BO4106/468/25 vom 11.08.2015 erteilt.

Auf der ersten Seite aller Erhebungsinstrumente finden sich Information über den Zweck der Datenerhebung und Hinweise zum Datenschutz. Eine Datenerhebung (Verschicken der genehmigten Instrumente) erfolgte nur auf Grundlage eines vorliegenden Einverständnisses der Lehrkräfte bzw. des Sozialpädagogen. Von den Schulleitungen war kein Einverständnis erforderlich.

Die Maßnahmendokumentation erfolgte rückwirkend bezogen auf das Schuljahr 2014/15. Der Personenkreis der Datenerhebung (Lehrkräfte, Sozialpädagoge, Schulleitungen) war über die laufende wissenschaftliche Begleitung und die anstehende Datenerhebung informiert. Soweit möglich wurden im Zuge der Instrumentenentwicklung Informationen an die Schulen kommuniziert, welches die zu dokumentierenden Aspekte sein werden, damit diese eine entsprechende Informationsgrundlage für die Datenerhebung bereithalten. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden sämtliche Erhebungsinstrumente in persönlichen Gesprächen an den Schulen vorgestellt, um Nachfragen zu ermöglichen und Unklarheiten zu beseitigen. Mit diesen Besprechungen sollte sichergestellt werden, dass die Daten eine möglichst hohe Qualität haben. Für die wissenschaftliche Begleitung stellte eine frühzeitige Einbeziehung der Beteiligten sowie ein transparenter und wertschätzender Kommunikationsstil gegenüber den Schulen einen wesentlichen Faktor für das Gelingen der Datenerhebung dar.

Die Instrumente wurden unmittelbar nach erteilter Genehmigung und bei vorliegendem Einverständnis als elektronisch bearbeitbare Word-Dokumente verschickt. Für die Befragung in den Kollegien zur Sozialpädagogik an Schulen bzw. zum Lern- und Sozialcoaching wurden Onlinebefragungen programmiert und nach vorliegender Genehmigung freigeschaltet. Bei den Grundschulen und Mittelschulen erfolgte der Versand der Instrumente mit Beginn des Schuljahres 2015/16. Die Rücksendung der ausgefüllten Instrumente wurde über das Bayerische Schulportal (OWA)²⁴ erbeten. Bei den städtischen Schulen (Bedarfsorientierte Budgetierung) wurde die Datenerhebung im Oktober 2015 abgeschlossen, bei den staatlichen Schulen (Staatlicher Integrationszuschlag) aufgrund des späteren Beginns der Datenerhebung im Verlauf des ersten Schulhalbjahres 2015/16.

²⁴ OWA ist ein Tool für den sicheren Datenaustausch zwischen Schulen und Schulverwaltung und wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung für den Datentransfer genutzt.

5.6 Datenauswertung

Die eingesetzten Instrumente lieferten unterschiedliche Arten von Daten, die für diesen Abschlussbericht ausgewertet wurden: Gesprächsnotizen aus den Informationsgesprächen, mitgegebene Dokumente, ausgefüllte Dokumentationsbogen, verbal ausformulierte Antworten auf vorgegebene Leitfragen, exportierte Datensätze der Onlinebefragungen, Daten aus der Bildungsstatistik.

Bei der Onlinebefragung und den Bildungsdaten liegen unmittelbar auswertbare Datensätze vor. Die Auswertung erfolgte primär deskriptiv (z. B. Mittelwertberechnung).

Die Dokumentationsbogen und Leitfadeninterviews wurden für die Datenauswertung in Excel aufbereitet.²⁵ Hierfür wurde für jedes Instrument (z. B. Leitfadeninterview zur Lehrerfortbildung) eine Übersichtsliste erstellt. Aufgrund des stringenten Aufbaus jedes einzelnen Instruments konnten die spaltenweisen Eintragungen inhaltlich unmittelbar einer Auswertungskategorie zugeordnet und im Abschlussbericht aggregiert berichtet werden. Die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen orientieren sich am Aufbau der Abfragen.

Die Gesprächsnotizen der Informationsgespräche und die von den Schulen erhaltenen Dokumente wurden für den Abschlussbericht ergänzend herangezogen. Die Informationsgespräche mit den Schulleitungen dienten primär der Informationsgewinnung für die Instrumentenentwicklung. Sie enthalten teilweise jedoch auch ergebnisorientierte Aussagen und Bewertungen aus der Schulleitungsperspektive, die im Abschlussbericht aufgegriffen werden.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den vier thematischen Schwerpunkten dargestellt: Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching, Lehrerfortbildung, Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen. Der Schwerpunkt Sprach- und Integrationsförderung ist in zwei Kapitel untergliedert, da in diesen sowohl Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung als auch aus dem Staatlichen Integrationszuschlag fließen. Dem Unterricht in geteilten Deutschklassen im Gymnasium liegt ein anderes Förderkonzept zugrunde als den von den Grundschulen und den Mittelschulen umgesetzten Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen, sodass eine getrennte Darstellung angezeigt ist.²⁶

²⁵ In einigen Fällen erübrigte sich eine Aufbereitung in Excel, z. B. bei der Sozialpädagogik an Schulen, da diese Fördermaßnahme nur von einem Sozialpädagogen dokumentiert wurde. Auch bei den Schulleistungen sind die Informationen bereits so komprimiert dokumentiert, dass sie unmittelbar aus den originalen Dokumentationsbogen in den Abschlussbericht übernommen werden konnten.

²⁶ Der Unterricht in geteilten Deutschklassen ist mit Blick auf den staatlichen Zuständigkeitsbereich eher vergleichbar mit dem Klassenteiler bei 25 Schülerinnen und Schülern, wenn der Migrationsanteil einer Klasse größer als 50 Prozent ist. Diese Teilungsmöglichkeit und damit der Unterricht in kleineren Klassen ist an den staatlichen Grundschulen und Mittelschulen – ganz unabhängig vom Staatlichen Integrationszuschlag – bereits gegeben. Der Staatliche Integrationszuschlag selbst ist ein Förderinstrument, welches darüber hinausgeht.

6 Sozialpädagogik an Schulen

6.1 Maßnahme

In einem der beiden Gymnasien wird die Bedarfsorientierte Budgetierung genutzt, um mit einem Teil des zusätzlichen Stundenbudgets Sozialpädagogik an der Schule zu finanzieren. Zum 01.03.2013 wurde ein Diplom-Sozialpädagoge in Vollzeit mit unbefristeter Festanstellung an der Schule eingestellt. Die Vollzeitstelle des Sozialpädagogen belastet das Stundenbudget der Bedarfsorientierten Budgetierung mit ca. 22,3 Lehrerwochenstunden einer Gymnasiallehrkraft. Die Arbeitsplatzbeschreibung des Referats für Bildung und Sport sieht für die Sozialpädagogik an Schulen 4 Arbeitsbereiche mit unterschiedlicher zeitlicher Gewichtung vor. Diese sind wie folgt benannt: Beratung und Hilfen (50% der Arbeitszeit), Angebote im Ganztagsbetrieb (35%), offene Betreuung (10%) und Gremienarbeit (5%). Auch wenn die Stelle über die Bedarfsorientierte Budgetierung finanziert ist, weist die Arbeitsplatzbeschreibung die Angebote der Sozialpädagogik an Schulen explizit für alle Schülerinnen und Schüler aus. Die individuelle schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern und der Ausgleich von sozialen Benachteiligungen sind in der Arbeitsplatzbeschreibung genannt, gleichzeitig wird das Interventionsspektrum jedoch weiter gefasst (u. a. Bearbeiten von Konflikten, Entwicklung von Selbständigkeit) und um präventive Angebote ergänzt. Der Fokus wird auf die Hilfe beim Lösen und Bewältigen von Problemsituationen sowie auf die Förderung des sozialen Zusammenlebens gelegt, um damit die Grundlage für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Sozialpädagogik an Schulen setzt damit an den Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen an.

6.2 Methodik

Im Zentrum der Datenerhebung zur Sozialpädagogik an Schulen steht die Dokumentation der durchgeführten Beratungen (vgl. Arbeitsbereich Beratung und Hilfen). Ergänzend dazu werden die Schulleistungen der beratenen Schülerinnen und Schüler dokumentiert. Für die über den Arbeitsbereich Beratung und Hilfen hinausgehenden Angebote der Sozialpädagogik an Schulen (vgl. Arbeitsbereich Angebote im Ganztagsbetrieb) steht ein eigener Dokumentationsbogen zur Verfügung. Der Dokumentation der Beratungen und der Aufstellung der Projektangebote sind Leitfragen zu arbeitsorganisatorischen Aspekten vorangestellt.²⁷ Mit der Befragung des Kollegiums zur Sozialpädagogik an Schulen wird im Instrumentarium eine bewertende Außenperspektive aufgegriffen. Gleichzeitig wird einer von der Schulleitung im Informationsgespräch geäußerten Erwartung an die wissenschaftliche Begleitung Rechnung getragen, Informationen über die Zusammenarbeit von Sozialpädagoge und Lehrkräftekollegium zu gewinnen.

²⁷ Bereits im Informationsgespräch mit der Schulleitung wurde deutlich, dass bei der Implementation des neuen Beratungs- und Unterstützungsangebots Schulsozialarbeit an der Schule zahlreiche organisatorische Aspekte zu berücksichtigen waren.

6.2.1 Die einzelnen Instrumente zur Sozialpädagogik an Schulen

Das Instrumentarium zur Sozialpädagogik an Schulen umfasst die Leitfragen zur Arbeitsorganisation, den Dokumentationsbogen, den ergänzenden Dokumentationsbogen für die Schulleistungen, den Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten und den Fragebogen für Lehrkräfte.

Leitfragen zur Arbeitsorganisation

Der 8-seitige Dokumentationsbogen umfasst 20 offene Leitfragen zur Arbeitsorganisation der Sozialpädagogik an Schulen in folgenden Bereichen: Arbeitsbereiche; Arbeitsverständnis; Anstellungssituation; Arbeitszeitorganisation; Kooperationen (Kollegium, außerschulische Einrichtungen, Beratungsteam); Qualitätssicherung; Besonderheiten der Sozialpädagogik an Schulen als sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld.

Dokumentationsbogen Sozialpädagogik an Schulen

Der 14-seitige Dokumentationsbogen umfasst 17, überwiegend geschlossene Abfragen zu den Beratungen durch die Sozialpädagogik an Schulen: Anzahl der beratenen Schülerinnen und Schüler; Kontaktaufnahme; Vorhandensein herkunftsbedingter Benachteiligungen; Beratungsanlässe; diagnostische Vorgehensweisen; sozialpädagogische Intervention (z. B. Dauer, Interventionsziele); Indikatoren für die Zielerreichung; Personengruppe, an die sich die Intervention richtet; Einbezug weiterer Fachkräfte in die Intervention; weitere Angaben zur Intervention (z. B. Erstellen eines Lern- und Hilfeplans); Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule; Beratungsabschluss; Grad der Zielerreichung (hier auch mit der Möglichkeit, die Situationen der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des Beratungsabschlusses genauer zu beschreiben); Follow-up zum Schuljahresende mit einer Einschätzung zur zeitlichen Stabilität der Zielerreichung (auch hier mit der Möglichkeit einer genaueren Beschreibung). Anhand dieses Bogens wurden die im Schuljahr 2014/15 durchgeführten Beratungen dokumentiert.

Dokumentationsbogen Schulleistungen

In enger Ergänzung zum Dokumentationsbogen Sozialpädagogik an Schulen ist der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen der beratenen Schülerinnen und Schülern zu sehen. Darin abgefragt werden die Schulleistungen (Schulnoten) in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zum Beratungsbeginn sowie im Jahresabschlusszeugnis. Darüber hinaus ist eine zum Zeitpunkt des Beratungsbeginns vorliegende Versetzungsgefährdung anzugeben sowie einzuschätzen, ob der Schüler bzw. die Schülerin den Leistungsanforderungen des Gymnasiums gewachsen ist. Zum Schuljahresende wird die erfolgte (Nicht-)Versetzung vermerkt. Sowohl für den Beratungsbeginn als auch für das Schuljahresende bietet der Dokumentationsbogen über eine offene Abfrage die Möglichkeit, die schulische Leistungssituation der beratenen Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu charakterisieren. Am Ende des Bogens wird schließlich zusammenfassend angegeben, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern die Reduzierung des

Zusammenhang von Benachteiligungen und Schulerfolg Ziel der Beratung war. Der Dokumentationsbogen wurde für das Schuljahr 2014/15 ausgefüllt.

Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten der Sozialpädagogik an Schulen

Der Bogen bietet ein Raster für die standardisierte Aufstellung weiterer Angebote der Sozialpädagogik an Schulen, die über die Einzelfallberatung hinausgehen (z. B. Projektangebote). Angegeben werden Arbeitstitel; zeitlicher Umfang; Zeitraum, in dem das Angebot gemacht wurde; sowie eine kurze Begründung, weshalb das Angebot an der Schule bereitgestellt wird. Dokumentiert wurden die Angebote im Schuljahr 2014/15.

Fragebogen für Lehrkräfte zur Sozialpädagogik an Schulen²⁸

Der Kurzfragebogen für Lehrkräfte zur Sozialpädagogik an Schulen umfasst insgesamt 37 Items und ist in zwei Teile untergliedert: Der erste Teil (14 Items) richtet sich an alle Lehrkräfte der Schule und fragt u. a. den Stellenwert der Sozialpädagogik für die Schule, die Kenntnis des Aufgabenbereichs und eine allgemeine Bewertung der Sozialpädagogik an Schulen ab. Der zweite Teil (21 Items) richtet sich an Lehrkräfte, die bereits bzgl. einer Schülerin bzw. eines Schülers (u. U. auch mehrerer Schülerinnen und Schüler) Kontakt zur Sozialpädagogik an Schulen hatten. Im zweiten Teil des Fragebogens interessiert die konkrete Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen und die Bilanzierung dieser Zusammenarbeit. Daneben werden wahrgenommene Wirkungen der Sozialpädagogik an Schulen abgefragt: Neben primären Effekten (z. B. tieferes Verständnis der Problemlage) interessieren weitergehende Effekte (z. B. Verhaltensänderungen).²⁹

Wirkungen der Sozialpädagogik an Schulen können die Schülerinnen und Schüler, die Klassengemeinschaft sowie die Lehrkraft selbst betreffen. Bei der Fragebogenkonstruktion wurde die Anschlussfähigkeit zu bestehenden Evaluationsfragebogen zur Schulsozialarbeit³⁰ über die abgefragten Themenbereiche sichergestellt. Neben der Auswahl und Anpassung von Fragen aus bestehenden Instrumenten (z. B. Lehrkräftebefragung zur Schulsozialarbeit) wurden einige Items, die speziell auf die bedarfsorientierte Budgetierung zugeschnitten sind,

²⁸ Mit der Befragung ist die Zielstellung verbunden, eine bewertende Außenperspektive in die wissenschaftliche Begleitung aufzunehmen. Angesichts des breit angelegten Untersuchungsdesigns wurde aus Datenschutzgesichtspunkten die Befragung des Lehrkräftekollegiums präferiert. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Sozialpädagoge selbst der Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten inhaltlich einen noch höheren Stellenwert beimessen würde. Dies wäre jedoch mit einem wesentlich höheren datenschutzrechtlichen Umsetzungsaufwand verbunden gewesen.

²⁹ Als theoretischer Rahmen wird hier auf das Vier-Ebenen-Modell zur Bildungsevaluation von Kirkpatrick verwiesen: Neben leicht zu erfassenden Wirkungen (z. B. Akzeptanz als unmittelbare Reaktion auf eine Maßnahme, vgl. Teil 1 des Fragebogens) werden auf den nachfolgenden Stufen zwei bis vier weitergehende und tiefgreifende Maßnahmeneffekte (Lernen als Zugewinn von Fähigkeiten, Transfer durch Verhaltensänderungen, Effekte für die Organisation insgesamt) konzeptionell gefasst (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

³⁰ Sozialpädagogik an Schulen ist die Begrifflichkeit, die vom Referat für Bildung und Sport für die in ihrem Zuständigkeitsbereich tätigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen reserviert ist. Dieser Terminus steht innerhalb der Landeshauptstadt München in Abgrenzung zur Schulsozialarbeit, welche die über das städtische Sozialreferat finanzierten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (z. B. an staatlichen Münchner Schulen) bezeichnet. Im fachlichen Diskurs wird diese Unterscheidung nicht getroffen, sondern mit Schulsozialarbeit werden allgemein die an Schulen tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte gekennzeichnet.

entwickelt und in das Befragungsinstrument integriert.³¹ Da ein möglichst konfliktfreies Zusammenleben an der Schule ein wesentliches Erfolgsmerkmal von Sozialpädagogik an Schulen darstellt (s. o.), wurde eine bewährte Skala zum Klassenklima³² (Ditton & Merz, 2000) in Teil 2 des Fragebogens aufgenommen. Der Fragebogen wurde als Onlinebefragung³³ bereitgestellt. Die Fragen werden auf einer Skala von 0 („trifft nicht zu“) bis 10 („trifft völlig zu“) beantwortet.

6.2.2 Durchführung der Erhebung

Die Maßnahme Sozialpädagogik an Schulen wurde von einem Sozialpädagogen im Zeitraum Juli bis Oktober 2015 dokumentiert. Alle vorgesehenen Instrumente wurden vollständig ausgefüllt. Der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen wurde von der Schulleitung vervollständigt. Die Befragung des Kollegiums fand im selben Zeitraum statt. Den Onlinefragebogen haben 41 Lehrkräfte bearbeitet, was bei einem 85 Personen³⁴ umfassenden Lehrkräftekollegium einer Beteiligung von 48,2 Prozent entspricht.

³¹z. B. „Zentraler Aufgabenschwerpunkt der Schulsozialarbeit an unserer Schule sollte meiner Ansicht nach der Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern sein.“ Zur Begrifflichkeit Schulsozialarbeit vgl. auch die vorangegangene Fußnote: Die begriffliche Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik an Schulen und Schulsozialarbeit innerhalb der Landeshauptstadt München wurde erst in der Abschlussphase der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommen. Im Abschlussbericht wird daher von „Sozialpädagogik an Schulen“ gesprochen, wohingegen die Formulierungen in den Erhebungsinstrumenten selbst noch anderslautend sind.

³² Die Skala „Positives Sozialklima in der Klasse“ stammt aus einem Befragungsinstrumentarium, das im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts QuaSSU (Qualitätssicherung in Schule und Unterricht) entwickelt wurde und über die Forschungsdatenbank des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung frei zugänglich ist unter http://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/instrument/3502_43 [abgerufen am 22.06.2016]. Die Skala besteht aus vier Items, davon ist eines umgepolt. Die interne Konsistenz der Skala ist hinreichend abgesichert (Cronbachs Alpha .87). Bei der Übernahme der Skala wurden die Itemformulierungen minimal angepasst.

³³ Zur Durchführung der Befragung wurde das Onlinebefragungssystem des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (LimeSurvey 1.91) genutzt.

³⁴ Auskunft des Referats für Bildung und Sport vom 18.11.2015. Der Sozialpädagoge selbst ist zwar Mitglied des Kollegiums, die Schulstatistik führt ihn jedoch beim nicht lehrenden Personal auf.

6.3 Ergebnisse

6.3.1 Sozialpädagogik an Schulen aus der Perspektive der Schulleitung

Angesichts eines hohen Beratungsbedarfs³⁵ wurde vom Lehrkräftekollegium schon seit längerem der Wunsch nach Sozialpädagogik für die Schule geäußert. Das Bestreben, Sozialpädagogik an der Schule einzurichten, wurde von der Schulleitung unterstützt, ein entsprechender Antrag vom Referat für Bildung und Sport zunächst jedoch abgelehnt. Erst die bedarfsorientierte Budgetierung eröffnete die Möglichkeit, Sozialpädagogik an Schulen zu implementieren. Die Anfangsphase der Einrichtung von Sozialpädagogik an der Schule war durch die Reorganisation von Arbeitsabläufen gekennzeichnet: Das an der Schule bereits existierende Team der Beratungsfachkräfte wurde mit der Einstellung eines Sozialpädagogen um zusätzliche Kompetenzen erweitert, sodass Zuständigkeiten neu festgelegt und auch rechtliche Abklärungen (z. B. Verschwiegenheitspflicht der Sozialpädagogik an Schulen) getroffen werden mussten. Hierfür wurde bereits wenige Wochen nach Einstellung des Sozialpädagogen ein externer Supervisor an die Schule geholt. Ergebnis der Supervision war ein neu aufgestelltes Beratungsteam, welches für die Schülerinnen und Schüler festlegt, welche Person für welche Fragen bzw. Problemlagen der richtige Ansprechpartner bzw. die richtige Ansprechpartnerin ist.³⁶ Die Schulleitung nimmt nach wie vor unregelmäßig am Jour Fixe des Beratungsteams teil, sieht ihre eigene Rolle jedoch primär in der Anfangsphase der Implementation (Sozialpädagogik für die Schule ermöglichen, anfängliche Reorganisation des Beratungsteams begleiten). Die Bewertung der Sozialpädagogik an Schulen durch die Schulleitung fällt positiv aus: Durch den professionellen Hintergrund des Sozialpädagogen werden andere Perspektiven auf pädagogische Problemlagen eingebracht, welche spezifisch schulpädagogische Sichtweisen erweitern, sodass Lehrkräfte profitieren können. Da der Sozialpädagoge im Gegensatz zu den anderen Beratungsfachkräften der Schule keine Noten vergibt, wird er von den Schülerinnen und Schülern anders wahrgenommen. Die Schulleitung sieht dies als einen großen Vorteil. Eine weitere Stärke der Sozialpädagogik an Schulen liegt im Aufbau externer Kooperationen, was von Lehrkräften nicht zu leisten wäre. Die Sozialpädagogik an Schulen sollte grundsätzlich alle Jahrgangsstufen bedienen, konzentrierte sich in der Anfangsphase jedoch primär auf die Unterstufe und Mittelstufe. Hier wünscht sich die Schulleitung insbesondere Unterstützung bei schullaufbahnbezogener Beratung, um notwendige Schulartwechsel frühzeitig anzubahnen und von Seiten der Schule gut zu begleiten.

³⁵ Die Schulleitung weist insbesondere auf schwierige familiäre Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie auf eine Zunahme psychischer Erkrankungen in der Schülerschaft hin.

³⁶ Das Ergebnis dieses Klärungsprozesses wurde für die Schülerinnen und Schüler anschaulich visualisiert: Ausgehend von der Schülerfrage „Wer unterstützt mich?“ sind die für die unterschiedlichen Schüleranliegen an der Schule vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in einem Schaubild dargestellt.

6.3.2 Fragen zur Arbeitsorganisation der Sozialpädagogik an Schulen (Perspektive des Sozialpädagogen)

Arbeitsbereiche

Der Abgleich zwischen Stellenbeschreibung und konkreter Ausgestaltung der Stelle zeigt viele Überschneidungen, macht aber auch weitergehende Differenzierungen durch den Praktiker deutlich. Insbesondere bei den vorgesehenen Angeboten im Ganztagsbetrieb wird ein fehlender fachlicher Bezug zur sozialen Arbeit bemängelt. Dieser Arbeitsbereich wird vielmehr als Gruppen- und Projektarbeit redefiniert. Nachmittägliche Angebote mit reinem Freizeitcharakter werden stattdessen dem Bereich der offenen Betreuung zugeordnet. Beim Arbeitsvorgang Gremienarbeit wird der Aspekt der Vernetzung (Öffnung der Schule in den Sozialraum, gemeinwesenorientierte Netzwerkarbeit) besonders hervorgehoben. Als weiteren, über die Arbeitsplatzbeschreibung hinausgehenden Arbeitsbereich der Sozialpädagogik an Schulen sieht der Sozialpädagoge seine Mitwirkung in der Schulentwicklung: Hier kann die Sozialpädagogik an Schulen Impulse in Richtung eines veränderten Lehr- und Bildungsverständnisses geben (z. B. beim Ganztagskonzept der Schule). Entsprechend haben sich in der Praxis Verschiebungen bzgl. der Tätigkeitsschwerpunkte ergeben: Beratung und Einzelfallhilfe (40%), Gruppen- und Projektarbeit (25%), Mitarbeit an der Schulentwicklung (15%), Offene Mittagsbetreuung (10%), Gremien- und Vernetzungsarbeit (10%).³⁷

Arbeitsverständnis

Die Frage der fachlichen Umsetzung wurde in Anlehnung an die vier, in der Arbeitsplatzbeschreibung vorgesehenen Arbeitsbereiche beantwortet:

Die *Beratung und Einzelfallhilfe* richtet sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler. Ausgangspunkt ist deren Verständnis der Problemlage. In der Intervention werden die fallverursachenden Bedingungen herausgearbeitet und an den Bewältigungsressourcen der Schülerinnen und Schüler angesetzt. Je nach Erfolgswahrscheinlichkeit stehen unterschiedliche Settings zur Verfügung (z. B. Einzelberatung, Gruppenberatung). Sofern die eigenen Angebote nicht ausreichen, werden außerschulische Fachkräfte frühzeitig in die Einzelfallhilfe einbezogen. Aus den aus mehreren Einzelfällen gewonnenen Erfahrungswerten werden Konsequenzen für die eigene Arbeit und die innere Schulentwicklung abgeleitet.

Die *Gruppen- und Projektarbeit* umfasst Angebote mit einem spezifisch sozialen Bildungsansatz (z. B. Konfliktlösung, Diskussion jugendrelevanter Themen). Sie erfolgt idealerweise in enger Kooperation mit Lehrkräften und eingebettet in ein übergreifendes Gesamtkonzept

³⁷ Dies sind die Begrifflichkeiten, welche der Sozialpädagoge selbst heranzieht. In diesem Zusammenhang wird auf eine theoretisch fundierte Ausdifferenzierung der Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit (zum Terminus Schulsozialarbeit s. o.) verwiesen (vgl. Spies & Pötter 2011): Diese ordnet die unterschiedlichen Arbeitsfelder (z. B. Beratung/Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit) in drei, sich partiell überlappende Arbeitsbereiche (Verbesserung der Bildungsbedingungen, individuelle Orientierung und Hilfe, Förderung des sozialen Lernens) ein und definiert die Kompetenzverteilungen zwischen Schule und Schulsozialarbeit (sozialpädagogische Zuständigkeit, schulische Zuständigkeit, schulische Zuständigkeit mit sozialpädagogischem Fach- und Methodeninput).

ganzheitlicher Bildung (z. B. Schulzeitcurriculum mit abgestimmten Angeboten in Unter-, Mittel- und Oberstufe).

Offene Mittagsbetreuung wird als non-formales Freizeitangebot verstanden, das sich an den Strukturmaximen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Freiwilligkeit, Beteiligung) orientiert.³⁸ Offene Betreuungsformen erfüllen eine wichtige Bildungsfunktion im Hinblick auf soziales Lernen, demokratisches Bewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung. Sie bereichern die Schule als Lebensraum und erhöhen dadurch Lernfreude und Leistungsbereitschaft. Zudem ermöglichen sie, unabhängig von Problemsituationen, den Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Sozialpädagogik an Schulen.

Die *Gremien- und Vernetzungsarbeit* richtet sich sowohl nach innen (Mitarbeit in schulischen Gremien) als auch nach außen (Anbindung an Angebote der Jugendhilfe). Für die Mitarbeit in schulischen Gremien sind der Bezug zur Zielgruppe und zum Arbeitsbereich der Sozialpädagogik an Schule Voraussetzung. Die Sozialpädagogik an Schulen bringt den Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen ein, deckt problemverursachende Strukturen auf und ist an der Entwicklung nachhaltiger Verbesserungen für die Schülerinnen und Schüler beteiligt. Bei der externen Vernetzung stehen die Öffnung der Schule für Angebote von außen und eine stärkere Verankerung der Schule im Gemeinwesen im Vordergrund.

Der Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung ist bereits im professionellen Selbstverständnis der Sozialpädagogik an Schulen angelegt, da sie den Abbau sozialer Benachteiligungen fokussiert. Auch wenn sich die Angebote grundsätzlich an alle Schülerinnen und Schüler richten, so wird das Augenmerk auf solche mit sozialen Risikofaktoren (z. B. Migrationshintergrund, Armut) gelegt. Dies sind die Hauptadressaten der Bedarfsorientierten Budgetierung. Zur Erreichung der Programmziele kann die Sozialpädagogik an Schulen einen Beitrag leisten: Dieser orientiert sich an sozialpädagogischen Handlungsmaximen wie der Fokussierung auf das Kind bzw. den Jugendlichen, Ressourcenorientierung, Lebensweltbezug und subjektiver Erleichterungsgewinn, d. h. eine subjektiv wahrgenommene Verbesserung der Situation. Damit die Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung erreicht werden, bedarf es einer gleichberechtigten Kooperation zwischen der Sozialpädagogik an Schulen und den anderen schulischen Akteuren. In einem sorgfältig abgestimmten Gesamtkonzept muss die Schule deutlich machen, dass sie die Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung als ihre eigenen Ziele übernommen hat. Die Abgrenzung eines „problematischen“ sozialpädagogischen von einem „normalen“ schulischen Arbeitsbereich ist hingegen nicht zielführend.

³⁸ Mit diesem Verständnis verbunden ist eine klare Abgrenzung gegenüber einer reinen Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern während bestimmter Zeiten.

Leitfragen zur Anstellungssituation

Durch die besondere Anstellungssituation³⁹ (Direktanstellung beim Referat für Bildung und Sport) ist der Sozialpädagoge festes Mitglied des Kollegiums. Dies erleichtert den Zugang zu schulinternen Informationen und Prozessen und ist dem Austausch im Kollegium förderlich. Die Sonderstellung des Sozialpädagogen im Kollegium ist jedoch auch mit Nachteilen verbunden: Es handelt sich um eine Stelle bzw. um eine einzige Person, es gibt keine Fachschaft. Das Fehlen eines fachlichen Austausches an der Schule führt teilweise zum Erleben von Einzelkämpfertum und das Vermitteln einer anderen Perspektive ist zuweilen schwierig. Eine professionspezifische Fachaufsicht im Referat für Bildung und Sport ist nicht vorhanden, sodass im Konfliktfall von dort keine Rückendeckung eingeholt werden kann.

Arbeitszeitorganisation

Für die zeitliche Integration der Angebote der Sozialpädagogik an Schulen in den Schulalltag ist Flexibilität wichtig und gewährleistet: Beratungszeiten können z. B. während der Unterrichtszeiten der Schülerinnen und Schüler vereinbart werden. Für die Beratungen steht der Sozialpädagogik an Schulen ein eigenes Zimmer mit ansprechender, nichtschulischer Atmosphäre zu Verfügung, in dem Beratungsgespräche ungestört geführt werden können. Das Vorhandensein eines eigenen Raumes erleichtert auch den Schülerinnen und Schülern den Zugang: In den Pausen und am Nachmittag kann die Sozialpädagogik an Schulen dort aufgesucht werden.

Kooperationen

Die Sozialpädagogik an Schulen ist durch zahlreiche Kooperationen gekennzeichnet: Die *Lehrkräfte des Kollegiums* gehen in erster Linie bei Disziplinproblemen auf die Sozialpädagogik an Schulen zu. Wesentlich seltener sind Sorgen um Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt für die Kontaktaufnahme: In diesem Fall wollen die Lehrkräfte die Hintergründe abgeklärt wissen bzw. sind auf der Suche nach geeigneten Hilfsangeboten. Bei schwierigen Klassensituationen wird die Sozialpädagogik an Schulen ebenfalls hinzugezogen. Dass Lehrkräfte für sich selbst im Umgang mit pädagogischen Situationen Rat suchen, d. h. um eine fachliche Einschätzung von außen bitten, kommt selten vor. In Zusammenhang mit der Gruppen- und Projektarbeit ergibt sich eine weitere Schnittstelle zum Kollegium: Die Kooperation mit Lehrkräften bei der Konzeption und Umsetzung stellt sicher, dass neue Angebote der Sozialpädagogik an Schulen auf bereits vorhandene Angebote der Schule abgestimmt sind. Absprachen mit Lehrkräften werden im persönlichen Gespräch (Büro der Sozialpädagogik an Schulen, Lehrerzimmer), telefonisch oder per E-Mail getroffen. Im Hinblick auf das Kooperationsverständnis der Lehrkräfte ist zu unterscheiden zwischen solchen, welche die Sozialpädagogik an Schulen gezielt im Büro aufsuchen und eine gemeinsame Interventionsstrategie entwickeln wollen und Lehrkräften, die Schülerinnen und Schüler bei Disziplinprob-

³⁹ Die Zuständigkeit für Schulsozialarbeit – im Gegensatz zur Sozialpädagogik an Schulen – liegt in der Regel beim örtlichen Jugendhilfeträger (zur begrifflichen Unterscheidung s. o.).

lemen lediglich an die Sozialpädagogik an Schulen abgeben möchten, an einer Fallbesprechung jedoch nicht interessiert sind. Letztere überwiegen im Verhältnis 3:1. Ein weiterer Teil des Kollegiums agiert autonom und würde ein Hinzuziehen der Sozialpädagogik an Schulen nicht in Betracht ziehen.

Zu zahlreichen *außerschulischen Einrichtungen*⁴⁰ (psychosoziale Fachdienste, andere Schulen) hat die Sozialpädagogik an Schulen Kooperationen aufgebaut. Zudem arbeitet der Sozialpädagoge in diversen *Gremien*⁴¹ mit. Zielsetzungen für den Aufbau von Kooperationen zu außerschulischen Einrichtungen sind das Kennenlernen der Strukturen und Ansprechpartner, die Klärung der Vorgehensweisen und der Aufbau einer schnellen Kommunikationsstruktur. Bestehende Kooperationen bieten die Möglichkeit einer zusätzlichen Falleinschätzung, der direkten Weitervermittlung (z. B. bei Jugendhilfemaßnahmen), des Rückgriffs auf externe Hilfsangebote (z. B. Elterngruppen, offene Jungen-/Mädchengruppen) bzw. den Austausch darüber, wo weitere Hilfsmöglichkeiten zu finden sind (z. B. öffentliche Zuschüsse). Die Öffnung der Schule und ihre Vernetzung im Stadtteil werden auf diese Weise vorangebracht (z. B. auch durch die Nutzung außerschulischer Räumlichkeiten für Projekte, die gemeinsam mit Kooperationspartnern durchgeführt werden). Die Kooperation mit Schulen dient der Gestaltung gelingender Übergänge zwischen den Schularten. Ziel der Gremienarbeit ist ebenfalls die Vernetzung innerhalb des Stadtteils bzw. innerhalb der Landeshauptstadt. Durch die Mitarbeit in themenspezifischen Gremien zu Jugend, Familie und Schule erhält die Sozialpädagogik an Schulen sowohl Impulse für ihre eigene Arbeit (z. B. für die Weiterentwicklung des Schulkonzepts) und kann ihrerseits Impulse zur Weiterentwicklung ganzheitlicher Bildungsansätze geben. Die Mitarbeit in Gremien dient auch der Kontaktanbahnung für eine weitergehende Kooperation. Kooperationen, die über die Schule hinausreichen, werden erleichtert durch die Zeit- und Handlungsspielräume, über welche der Sozialpädagoge verfügt: Außerschulische Termine können eigenständig geplant und flexibel wahrgenommen werden, allerdings wird auf Seiten der Kooperationspartner vorausgesetzt, dass sie auf schulische Gegebenheiten (z. B. fester Stundenplan) Rücksicht nehmen. Die zuverlässige Erreichbarkeit auf beiden Seiten, programmatische Offenheit bzw. Bereitschaft, Ressourcen bereitzustellen, werden als weitere Bedingungen einer gelingenden Kooperation erachtet. Eine dogmatische Fixierung auf eigene Annahmen (z. B. Jugendhilfe an Gymnasien ist weniger dringend), lange Wartezeiten und die Kostenpflichtigkeit bestimmter Angebote wirken sich demgegenüber erschwerend auf die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen aus.

Die Idee hinter dem *Beratungsteam* besteht darin, alle Beratungsfachkräfte der Schule zu bündeln und das Beratungsteam durch regelmäßige Treffen innerhalb der Schule strukturell zu institutionalisieren. In der Praxis hat sich jedoch eine Binnenstruktur herauskristallisiert, die eine Unterscheidung in ein großes und ein kleines Beratungsteam sinnvoll erscheinen lässt. Das „kleine Beratungsteam“ (Sozialpädagogik an Schulen, Schulpsychologie, Lern-

⁴⁰ Im Einzelnen zu nennen sind: Sozialbürgerhäuser, Erziehungsberatungsstellen, Ambulante Erziehungshilfen, Jugendhäuser/Jugendtreffs, Jugendpolizei, jugend- und jungenspezifische Einrichtungen/Initiativen, Grundschulen, Realschulen, Bildungslokal.

⁴¹ Im Einzelnen zu nennen sind: REGSAM (Regionales Netzwerk für Soziale Arbeit in München), Facharbeitskreis Jugend im Stadtteilbezirk 11, Planungswerkstatt, Netzwerk Jungenarbeit.

coaching, Unterstufenbetreuung) trifft sich wöchentlich für zwei Schulstunden (Teamzeit). Die wöchentlichen Treffen dienen der Informationsweitergabe, der Fallverteilung, in Ansätzen auch der gemeinsamen Fallarbeit sowie der Konzeptentwicklung (z. B. zur Wiederholerbetreuung). Die Möglichkeit, entsprechend ausgewiesene Teamzeiten für die Zusammenarbeit zu nutzen, sowie der Informationsaustausch im „kleinen Beratungsteam“ erleichtern die Kooperation. Unterschiedliche Beratungsansätze zwischen Sozialpädagogik an Schulen und Lerncoaching sowie Schulpsychologie und Unterstufenbetreuung⁴² erschweren eine zielorientierte Zusammenarbeit und die Nutzung von Synergien. Bisher mangelt es an Offenheit gegenüber anderen Beratungsansätzen, sodass unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Eine wirkliche Klärung der Zuständigkeiten und der Zusammenarbeit ist noch nicht gelungen. Im Gegensatz zum „kleinen Beratungsteam“ trifft sich das „große Beratungsteam“ im ca. zwei-monatigen Turnus: Ihm gehören zusätzlich zu den o. g. Personengruppen die Beratungslehrkräfte und die Mittelstufenbetreuung an. Auf Einladung nehmen die Mädchen- bzw. der Jungenbeauftragte, die Streitschlichterbetreuung und die Schulleitung teil. Im „großen Beratungsteam“ werden die verschiedenen Beratungsangebote der Schule aufeinander abgestimmt und stufenübergreifende Förderkonzepte entwickelt.

Qualitätssicherung

Zur Qualitätssicherung wurden vom Sozialpädagogen verschiedene Dokumentationssysteme in Eigenregie entwickelt (Anamnesebogen, Dokumentationsbogen für Beratungsgespräche, Reflexionsbogen, Ablagesystem). Ein jährlich beim Referat für Bildung und Sport einzureichender Tätigkeitsbericht dient der Rechenschaftslegung gegenüber dem Dienstherrn und damit ebenfalls der Qualitätssicherung. Schließlich steuert die Sozialpädagogik an Schulen zum Jahresbericht der Schule eine Jahreschronik bei. Alternativ arbeitet sie ein Schwerpunktthema aus, das im Jahresbericht veröffentlicht wird.

Zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität werden geeignete Fortbildungen des Städtischen Pädagogischen Instituts genutzt. Von dort werden Zuschüsse zu Fortbildungen externer Anbieter gewährt. Eine Supervisionsgruppe für die in der Sozialpädagogik an Schulen tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte des Referats für Bildung und Sport existiert seit dem Schuljahr 2014/15: Die Gruppe trifft sich im Verlauf eines Schuljahres achtmal. Darüber hinausgehend finden überregionale Treffen des Netzwerks Schulsozialarbeit⁴³ an Realschulen und Gymnasien statt.

Über das bereits Vorhandene hinausgehend wäre zur Sicherstellung einer hohen fachlichen Qualität der Sozialpädagogik an Schulen insbesondere eine im Referat für Bildung und Sport verortete Fachaufsicht wünschenswert, die professionsspezifische Belange (z. B. Fortbildungen) koordiniert, fachliche Standards festlegt, in fachlicher Hinsicht berät und in Konfliktfällen

⁴² Während Sozialpädagogik an Schulen und Lerncoaching einen präventiv-emanzipatorischen Beratungsansatz verfolgen, arbeiten Schulpsychologie und Unterstufenbetreuung nach einem hierarchisch-interventiven Ansatz, der auf die Einordnung in das System Schule zielt.

⁴³ zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik an Schulen und Schulsozialarbeit s. o.

vermittelt. Daneben zeigt der Sozialpädagoge weitere Optimierungsmöglichkeiten auf, die jedoch ausschließlich die konkrete Situation an der Schule betreffen.⁴⁴

Besonderheiten der Sozialpädagogik an Schulen als sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld

Das Schulsystem hat eine hohe biographische Relevanz, Karrieren und Lebensverläufe werden durch Schule entscheidend mitgeprägt. Vor diesem Hintergrund wirkt Sozialpädagogik an Schulen als Vermittlungsinstanz zwischen Bildungs- und Hilfesystem, sie versteht sich als Sozialisationsbrücke zwischen Lern- und Lebensraum. Die erfolgreiche Umsetzung von sozialpädagogischen Angeboten an Schulen kann nur gelingen, wenn tradierte Schulkonzepte in Richtung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses verändert werden, in dessen Zentrum die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Bildungsindividuen stehen. Kenntnisse in der Jugendberatung (inklusive Spezialkenntnisse z. B. in der Suchtberatung oder in der Beratung von Migrantinnen und Migranten) sowie der Strukturen und Angebote der Jugendhilfe sind für eine erfolgreiche sozialpädagogische Tätigkeit in der Schule unerlässlich. Darüber hinaus sind eine hinreichende Selbst- und Berufserfahrung vonnöten, um als sozialpädagogische Fachkraft in der Schule bestehen zu können. Das Angebotsspektrum der Sozialpädagogik an Schulen richtet sich nicht nur an Schülerinnen und Schüler, sondern auch an Erziehungsberechtigte bzw. Lehrkräfte (Kollegiale Beratung). In der Umsetzung sollte ein methodenpluraler Ansatz verfolgt werden. Um Sozialpädagogik an Schulen erfolgreich einzuführen, sollte dies als eigenständiges Schulentwicklungsprojekt angegangen werden, dessen Planung und Umsetzung in der Verantwortung der Schulleitung bzw. einer Steuergruppe liegt. Bereits vor der Einstellung einer sozialpädagogischen Fachkraft sind an der Schule hinreichende Planungs- und Abstimmungsprozesse erforderlich: Ausgehend von einer sorgfältigen Situationsanalyse sind die Problemfelder der Schule zu identifizieren und auf dieser Grundlage zu entscheiden, ob Sozialpädagogik an Schulen zur Problemlösung⁴⁵ beitragen kann. Um eine fundierte Entscheidung treffen zu können, muss sich die Schule über Prinzipien und Arbeitsweisen sozialer Arbeit im Klaren sein; entsprechende Kenntnisse sind ggf. von Fachleuten einzuholen. Gerade in der Anfangsphase der Einführung von Sozialpädagogik an Schulen ist ein fundiertes Projektmanagement von Bedeutung.

⁴⁴ In diesem Zusammenhang zu nennen sind: eine Supervisionsmöglichkeit für das „kleine Beratungsteam“; ein geeigneter Raum ohne Schulcharakter für die Gruppen- und Projektarbeit; ein eigener Verwaltungsrechner im Büro der Schulsozialarbeit.

⁴⁵ Als Beispiel wird vom Sozialpädagogen Folgendes genannt: Stellt eine Schule als Hauptproblemfeld z. B. eine Disziplin- und Leistungsproblematik fest, sollte diese nicht mit Sozialpädagogik an Schulen, sondern durch Unterrichtsentwicklung angegangen werden. Sozialpädagogik an Schulen kann aufgrund ihrer eigenen Berufsethik nicht für Disziplinierungszwecke eingesetzt werden.

6.3.3 Beratung und Einzelfallhilfe

Im Schuljahr 2014/15 wurden im Rahmen der Sozialpädagogik an Schulen insgesamt 41 Schülerinnen und Schüler beraten; nicht mitgezählt sind Beratungsfälle aus dem vorangegangenen Schuljahr, die in 2014/15 fortgeführt wurden. Die Kontaktaufnahme zum Sozialpädagogen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: In ca. einem Drittel der Fälle ging die Initiative zur Kontaktaufnahme von Lehrkräften aus (n=13), sehr häufig auch von Mitgliedern des Beratungsteams der Schule (n=10). In 7 Fällen gingen Schülerinnen und Schüler aus eigener Initiative auf den Sozialpädagogen zu, in 6 Fällen erfolgte die Aufnahme einer Beratung auf Initiative des Sozialpädagogen selbst. Weniger häufig war die Initiierung der Beratung durch die Erziehungsberechtigten (n=3) und die Schulleitung (n=2).

Bei der Frage, welche Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Sozialpädagogik an Schulen beraten wurden, zeigt sich, dass bei über 80 Prozent der beratenen Schülerinnen und Schüler herkunftsbedingte Benachteiligungen vorliegen. Dies ist ein wesentlicher Indikator dafür, dass die Zielgruppe der Bedarfsorientierten Budgetierung erreicht wird. Als herkunftsbedingte Benachteiligungen zählen in diesem Zusammenhang der Migrationshintergrund („>80%“) sowie weitere Belastungsfaktoren wie geringer sozioökonomischer Status der Erziehungsberechtigten, psychosoziale Belastungen in der Familie oder ein bildungsfernes Elternhaus (jeweils „20-40%“ bezogen auf die Gesamtzahl der Beratungen). Unter sonstigen Benachteiligungen wurden verschiedene psychosoziale Belastungen in der Familie näher spezifiziert⁴⁶ sowie auf das Vorhandensein einer Krankheit, Behinderung bzw. eines diagnostizierten Störungsbildes verwiesen („20-40%“).

Beratungsanlässe

Anlass für die Aufnahme einer Beratung war in mehr als einem Drittel der Fälle das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit (n=15). Schulische Probleme waren ebenfalls in nennenswertem Umfang der Anlass für eine Beratung (n=8). Weniger häufig wurden Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern (n=5) bzw. mit Lehrkräften (n=4) oder akute Krisen (ebenfalls n=4) als Beratungsanlässe genannt. Sonstige Beratungsanlässe (n=5), welche fünf Schülerinnen und Schüler betreffen, werden im Dokumentationsbogen nicht näher erfasst. Zur diagnostischen Abklärung (Klärung der Ausgangssituation, ggf. Verlaufsdagnostik) wurde insbesondere die sozialpädagogische Diagnose gewählt (n=23), weitaus weniger häufig Mediation (n=7), Akteneinsicht (n=7) bzw. das Gespräch mit Erziehungsberechtigten oder Lehrkräften (jeweils n=6).⁴⁷

⁴⁶ Als Belastungsfaktoren wurden vom Sozialpädagogen weiter spezifiziert: alleinerziehende Erziehungsberechtigte, berufliche Belastungen der Erziehungsberechtigten (jeweils „20-40%“), Ehekonflikte bis hin zu gewaltsamen Übergriffen sowie eine hohe Anzahl mitzuversorgender, insbesondere noch jüngerer Geschwister (jeweils „< 20%“).

⁴⁷ Die Summe der angegebenen diagnostischen Abklärungen übersteigt die Anzahl der Beratungsfälle, sodass bei einer Schülerin bzw. einem Schüler teilweise auch mehrere Herangehensweisen gewählt wurden, um die Problemstellung für die Intervention herauszuarbeiten bzw. den Interventionsverlauf zu überwachen (Verlaufsdagnostik).

Die sozialpädagogischen Interventionen waren überwiegend zeitlich befristet: In mehr als der Hälfte der Beratungsfälle dauerte die Beratung weniger als einen Monat (n=24), ein bis drei Monate dauerte die Beratung bei 13 Schülerinnen und Schülern. Längere Beratungen über einen Zeitraum von drei Monaten hinaus waren selten (n=3). In nur einem Fall überstieg die Interventionsdauer einen Zeitraum von einem halben Jahr. Entsprechend gering war die Anzahl der Beratungstermine: Bei 24 Schülerinnen und Schülern fanden 5 oder weniger Beratungstermine statt, in 9 Fällen gab es nur einem einzigen Termin. Mehr als 5 Beratungstermine waren hingegen seltener (n=6); mehr als 10 Beratungstermine wurden nur in zwei Fällen vereinbart.

Die einzelnen Beratungstermine dauerten durchschnittlich 45 Minuten, kürzere Termine 20 Minuten, längere u. U. bis zu zwei Zeitstunden. Da 6 der im Schuljahr 2014/15 begonnenen Beratungen im nachfolgenden Schuljahr fortgeführt werden, ist davon auszugehen, dass die berichteten Zahlen den tatsächlichen Beratungsumfang leicht unterschätzen. Von den 35 im Schuljahr 2014/15 abgeschlossenen Beratungen wurde der überwiegende Teil planmäßig beendet (n=25), in 10 Fällen wurde die Beratung vorzeitig abgebrochen. Beratungsabbrüche wurden häufiger von Schülerseite als vom Sozialpädagogen veranlasst. Die Beratungen wurden direkt mit den Schülerinnen und Schülern geführt, häufig verbunden mit einer begleitenden Beratung von Lehrkräften (n=19 Beratungen) bzw. Gesprächen mit Erziehungsberechtigten (n=18 Gespräche). In die Beratungen wurden teilweise weitere Fachkräfte einbezogen, sowohl aus dem schulinternen Beratungsteam (Lerncoach, Schulpsychologe/in, Beratungslehrkraft, Stufenbetreuer/in) als auch von diversen, schulexternen Stellen (Stellen für die Jungenarbeit, andere Schulen, Jugendhilfe/Bezirkssozialarbeit, Psychotherapeutische Praxen/Therapieeinrichtungen). In zwei Fällen wurde zusätzlich zur Beratung ein Motivationsstraining durchgeführt.

Beratungsziele und Erfolgsindikatoren

Bei den mit der sozialpädagogischen Intervention verfolgten Zielen ist die Frage zu stellen, inwieweit die konkreten Zielsetzungen der Sozialpädagogik an Schulen sich mit den übergeordneten Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung decken: Als Ziele wurden am häufigsten die „*Problem- und Konfliktbewältigung*“ (n=16) genannt, gefolgt von einer angestrebten „*Verhaltensmodifikation*“ (n=12) und dem Erreichen einer „*schulischen Verbesserung*“ (n=11). Dies deckt sich mit den oben dargestellten Beratungsanlässen. Das Erreichen einer schulischen Verbesserung wurde als eines der drei häufigsten Interventionsziele genannt. Die „*Klärung eigener Ziele*“ des Schülers bzw. der Schülerin (n=7), die „*Verbesserung der häuslichen Situation*“ (n=4) sowie weitere Ziele (n=3), die im Dokumentationsbogen nicht weiter spezifiziert erfasst werden, kamen gegenüber den vorgenannten Zielen weniger häufig vor.⁴⁸

Zur Einschätzung der Zielerreichung sollten für die o. g. 5 Interventionsziele jeweils bis zu drei, mindestens jedoch ein Indikator angegeben werden, anhand dessen der Grad der Zielerreichung zum Zeitpunkt des Beratungsendes bzw. zum Schuljahresende 2014/15 (Follow-

⁴⁸ Auch hier übersteigt die Zahl der angegebenen Ziele die Anzahl der Beratungsfälle (n=41), sodass für einen Teil der beratenen Schülerinnen und Schüler mehr als eines der genannten Ziele relevant war.

up) festgemacht werden kann. Für jedes Ziel wurden vom Sozialpädagogen jeweils drei Indikatoren angegeben; berichtet wird der jeweils an erster Stelle genannte Indikator, anhand dessen die Zielerreichung eingeschätzt wird. Für das Ziel „*Problem- und Konfliktbewältigung*“ wurde als Erfolgsindikator das „*subjektive Erleichterungsempfinden*“ der Schülerin bzw. des Schülers genannt. Der Erfolg hinsichtlich des Interventionsziels „*Verhaltensmodifikation*“ bemisst sich an der Verringerung der Anzahl der auftretenden Konflikte („*weniger Konflikte*“). Das Erreichen einer „*schulischen Verbesserung*“ wird daran überprüft, ob die beratenen Schülerinnen und Schüler über „*neue Lernstrategien*“ verfügen. Für das vierte Ziel „*Klärung eigener Ziele*“ gibt die erlebte „*Motivation*“ des Schülers bzw. der Schülerin, ausgedrückt durch Spaß und Freude an der Schule, über die Zielerreichung Auskunft. Das Ziel einer „*Verbesserung der häuslichen Situation*“ wird schließlich über eine „*größere Ausgeglichenheit*“ erreicht.

Zielerreichung

Der Grad der Zielerreichung zum Zeitpunkt des Beratungsabschlusses stellt sich je nach Interventionsziel bzw. zugeordnetem Indikator unterschiedlich dar: Ein „*subjektives Erleichterungsempfinden*“ der Schülerinnen und Schüler bei zu bewältigenden Problemen und Konflikten (Ziel 1) hat sich aus der Perspektive der Sozialpädagogik an Schulen bei 40 bis 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler eingestellt. War eine Verhaltensmodifikation das Ziel der sozialpädagogischen Intervention (Ziel 2), so konnten die Konflikte lediglich in 20 bis 40 Prozent der Fälle reduziert werden (Indikator: „*weniger Konflikte*“). In noch geringerem Umfang konnten die weiteren Ziele im Rahmen der Beratung erreicht werden: Dass Schülerinnen und Schüler über „*neue Lernstrategien*“ verfügen (Ziel 3: schulische Verbesserung), ein höheres Maß an „*Motivation (Spaß/Freude)*“ aufweisen (Ziel 4: Klärung eigener Ziele) und bei den Schülerinnen und Schülern eine „*größere Ausgeglichenheit*“ zu verzeichnen ist (Ziel 5: Verbesserung der häuslichen Situation), wurde lediglich in weniger als 20 Prozent der Fälle erreicht. Die zum Abschluss der Beratung festgestellten Effekte waren über das Schuljahr hinweg stabil, bei der Motivation und der größeren Ausgeglichenheit war nach Abschluss der Beratung sogar noch eine Steigerung der Zielerreichung zu verzeichnen (zum Schuljahresende „20-40%“, bei Beratungsabschluss „< 20%“).⁴⁹ Der Zeitabstand zwischen Beratungsende und Follow-up-Einschätzung (Schuljahresende) war teilweise kurz (in 10 Fällen weniger als 1 Monat, 1-3 Monate in 9 Fällen), bei knapp der Hälfte der Beratungen umfasste er jedoch einen Zeitraum von über drei Monaten (3-6 Monate in 9 Fällen, über 6 Monate in 8 Fällen).

⁴⁹ Der Grad der Zielerreichung beim Beratungsabschluss bzw. dessen zeitliche Stabilität bis zum Schuljahresende konnte nur für die 35 im Laufe des Schuljahres 2014/15 abgeschlossenen Beratungen eingeschätzt werden.

Entwicklung der Schulleistungen

Neben der Einschätzung der Zielerreichung anhand von Indikatoren wird im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung die Entwicklung der Schulleistungen der beratenen Schülerinnen und Schüler betrachtet. Die Bedarfsorientierte Budgetierung verfolgt das Ziel, den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit herkunftsbedingten Benachteiligungen zu verbessern. Dieser bemisst sich in formaler Hinsicht vorrangig an Schulnoten und dem Erreichen des Klassenziels. Verglichen werden die schulischen Leistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zu Beginn der Beratung (operationalisiert durch die Schulnoten des Vorjahreszeugnisses) mit den Noten im Abschlusszeugnis des Schuljahres 2014/15. Die nachfolgende Tabelle stellt die Ergebnisse zusammenfassend dar.

Tabelle 7: Entwicklung der Schulnoten der beratenen Schülerinnen und Schüler (Sozialpädagogik an Schulen)⁵⁰

	Notendurchschnitt		Veränderung des Notendurchschnitts vom Vorjahreszeugnis zum Abschlusszeugnis 2014/15
	Vorjahreszeugnis	Abschlusszeugnis 2014/15	
Deutsch	3,58 (n=39)	3,75 (n=40)	-0,17
Mathematik	3,35 (n=39)	3,70 (n=40)	-0,35
Erste Fremdsprache	3,78 (n=33)	3,97 (n=40)	-0,19

Beim Vergleich der Notendurchschnitte am Ende des Schuljahres 2014/15 mit denjenigen des Vorjahres fällt auf, dass in keinem der drei Fächer eine Verbesserung zu verzeichnen ist, die Notendurchschnitte sind vielmehr weitestgehend stabil. Die leicht negative Tendenz kann u. U. dadurch relativiert werden, dass die Beratung bei einigen Schülerinnen und Schülern zum Schuljahresende 2014/15 noch nicht beendet ist. Bei den beratenen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 5 wurden zudem Zeugnisnoten aus zwei Schularten (Grundschule, Gymnasium) berücksichtigt, was möglicherweise zu Verzerrungen führt.⁵¹

Bei Betrachtung der schulischen Entwicklung der beratenen Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Erreichen des Klassenziels zeigt sich, dass zu Beratungsbeginn 17 Schülerinnen und Schüler versetzungsgefährdet waren, am Schuljahresende wurden 13 dieser Schülerinnen und Schüler nicht versetzt, bei 4 Schülerinnen und Schüler konnte eine drohende Versetzungsgefährdung abgewendet werden.

Alle beratenen Schülerinnen und Schüler waren in der Einschätzung der Schulleitung den Leistungsanforderungen des Gymnasiums kognitiv gewachsen, bei 7 Schülerinnen und

⁵⁰ Zu den unterschiedlichen Gruppengrößen ist Folgendes anzumerken: Unter den 41 beratenen Schülerinnen und Schülern befand sich ein Gastschüler, der nicht benotet wurde. Zudem war ein Schüler langfristig erkrankt, sodass keine Schulnoten aus dem Vorjahr vorhanden waren. Sechs der beratenen Schülerinnen und Schüler besuchten die Jahrgangsstufe 5: Hier wurden als Ausgangsbasis die Schulnoten des Übertrittzeugnisses der Grundschule herangezogen; damit entfällt die erste Fremdsprache. Für die Berechnung der Notendurchschnitte im Abschlusszeugnis konnten bis auf den einen Gastschüler alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

⁵¹ In Zusammenhang mit der Fördermaßnahme „Unterricht in geteilten Deutschklassen“ wird von derselben Schulleitung explizit auf eine durch diesen Umstand hervorgerufene Verzerrung in der Darstellung der Schulleistungen hingewiesen.

Schülern war es jedoch aufgrund ihrer sozialen Rahmenbedingungen schwierig, diesen Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Bei 39 Schülerinnen und Schülern und damit bei fast allen zielten die Bemühungen der Schule auf eine Reduktion des Zusammenhangs von herkunftsbedingten Benachteiligungen und schulischem Erfolg.

6.3.4 Gruppen- und Projektarbeit

Im Verlauf des Schuljahres 2014/15 wurden 7 Angebote der Sozialpädagogik an Schulen in Kooperation mit schulinternen Fachkräften sowie externen Stellen realisiert. Inwieweit die Umsetzung dieser Angebote in Bezug zu den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung steht, kann anhand des ausgefüllten Dokumentationsbogens nur unzureichend beurteilt werden, da dies zwar abgefragt, aber nicht angegeben wurde, weshalb diese Angebote an der Schule bereitgestellt wurden. Daher ist in der nachfolgenden Übersicht lediglich eine Aufstellung der im Schuljahr 2014/15 durchgeführten Angebote wiedergegeben.

Tabelle 8: Übersicht der Angebote der Gruppen- und Projektarbeit

<i>Angebot der Sozialpädagogik an Schulen</i>	Zeitungsumfang
Kurzbeschreibung	
<i>Workshoptag</i>	
Workshoptag für eine Klasse der Jahrgangsstufe 6 zum Ausprobieren kreativer Fähigkeiten und Freizeitaktivitäten in Kooperation mit dem Jugendhaus Schwabing	Oktober 2014 (6 Stunden)
<i>„Zammgrauft“</i>	
Gewaltpräventionsprogramm für alle Klassen der Jahrgangsstufe 7 in Kooperation mit der Jugendpolizei	Februar/März 2015 (18 Stunden)
<i>„So sind Mädels – so sind Jungs“</i>	
Sexualpädagogischer Workshop für eine Klasse der Jahrgangsstufe 6 zu Fragen der Rollenidentität in Kooperation mit dem Jugendhaus Schwabing	Februar/März 2015 (15 Stunden)
<i>„Sauba Bleim“</i>	
Suchtpräventiver Projekttag für eine Klasse der Jahrgangsstufe 9 in Kooperation mit der schulinternen Suchtbeauftragten	März 2015 (7 Stunden)
<i>„Liebe ist bunt“</i>	
Sexualpädagogischer Projekttag für die Jahrgangsstufe 9 zu Fragen sexueller Identität in Kooperation mit der schulinternen Sexualpädagogikbeauftragten	April/Mai 2015 (14 Stunden)
<i>„Coolness- Training“</i>	
Zweitägiger Workshop für gewaltbereite Schüler der Jahrgangsstufe 5 in Kooperation mit dem Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation (INKOMM)	Juni 2015 (14 Stunden)
<i>„Kickfair“</i>	
Workshop zum Straßenfußballansatz für die Streitschlichtergruppe in Kooperation mit der schulinternen Streitschlichterbeauftragten und der Initiativgruppe Querpass Zukunft	Juni/Juli 2015 (7 Stunden)

6.3.5 Sozialpädagogik an Schulen aus Sicht des Lehrkräftekollegiums

Befragungsergebnisse: Teil 1 des Fragebogens

In der nachfolgenden Abbildung sind die Mittelwerte für die 14 Fragen, die sich an alle Lehrkräfte richten (unabhängig davon, ob bereits bzgl. eines Schülers bzw. einer Schülerin direkter Kontakt zur Sozialpädagogik an Schulen bestand), in Form eines Balkendiagramms abgetragen. Zu der Formulierung der Fragen ist anzumerken, dass anstelle von „Sozialpädagogik an Schulen“ in den Instrumenten von „Schulsozialarbeit“ gesprochen wird (vgl. auch den Abschnitt 6.2.1: Die einzelnen Instrumente zur Sozialpädagogik an Schulen). Der Terminus „Schulsozialarbeit“ war während der wissenschaftlichen Begleitung gebräuchlich, wurde für den Abschlussbericht jedoch in „Sozialpädagogik an Schulen“ geändert. Das Referat für Bildung und Sport vollzieht hierdurch eine begriffliche Präzisierung: Mit „Sozialpädagogik an Schulen“ wird die Arbeit von Sozialpädagoginnen und –pädagogen des Bildungsreferats beschrieben; der Arbeitsbereich von Sozialpädagoginnen und –pädagogen des Sozialreferats wird weiterhin als „Schulsozialarbeit“ bezeichnet.

Alle Fragen sind positiv formuliert, sodass höhere Mittelwerte als größere Zustimmung des Kollegiums zum entsprechenden Sachverhalt interpretiert werden können. Die Fragen sind im Wortlaut wiedergegeben, in Klammer sind der Mittelwert und die Standardabweichung angegeben.⁵² Zur Einordnung der Mittelwerte ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass sich bei völliger Gleichverteilung der Antworten bei einer Skala von 0 bis 10 ein theoretisch zu erwartender Mittelwert von $M=5$ ergeben würde, d. h. Mittelwerte, die darüber liegen, sind als tendenziell positive Antworten zu interpretieren, wohingegen Mittelwerte darunter tendenziell eher weniger Zustimmung darstellen. Wie die Abbildung zeigt, variiert der Grad der Zustimmung je nach Frage.

Die allermeisten Fragen erhalten mehrheitlich Zustimmung, nur zwei Fragen erhalten vergleichsweise wenig Zustimmung: Dies sind die beiden Fragen nach der Vermittlungsfunktion der Sozialpädagogik an Schulen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern einerseits bzw. zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten (Eltern) andererseits. Gleichzeitig gehören diese beiden Fragen zu denjenigen mit der größten Streuung. Das bedeutet, dass es hier vergleichsweise wenig Übereinstimmung unter den befragten Lehrkräften gibt, wie diese Fragen einzuschätzen sind. Sehr hohe Zustimmung erfährt die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Sozialpädagogik an Schulen zur Ergänzung des Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebots der Schule, mehr noch mit Blick auf die persönliche Bedeutsamkeit aus der Perspektive der einzelnen Lehrkraft. Die Festanstellung des Sozialpädagogen, der damit ins Kollegium eingebunden ist (s. o. den Abschnitt zur Anstellungssituation), wurde von den Lehrkräften ebenfalls sehr positiv eingeschätzt. Dies geht mit einer hohen Akzeptanz der Sozialpädagogik an Schulen als festen Bestandteil der Schule einher.

⁵² Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Antworten. Sie gibt an, in welchem Wertebereich (+/- eine Standardabweichung (SD)) die Mehrheit der Befragten (knapp 70 Prozent) ihre Antworten gegeben haben.

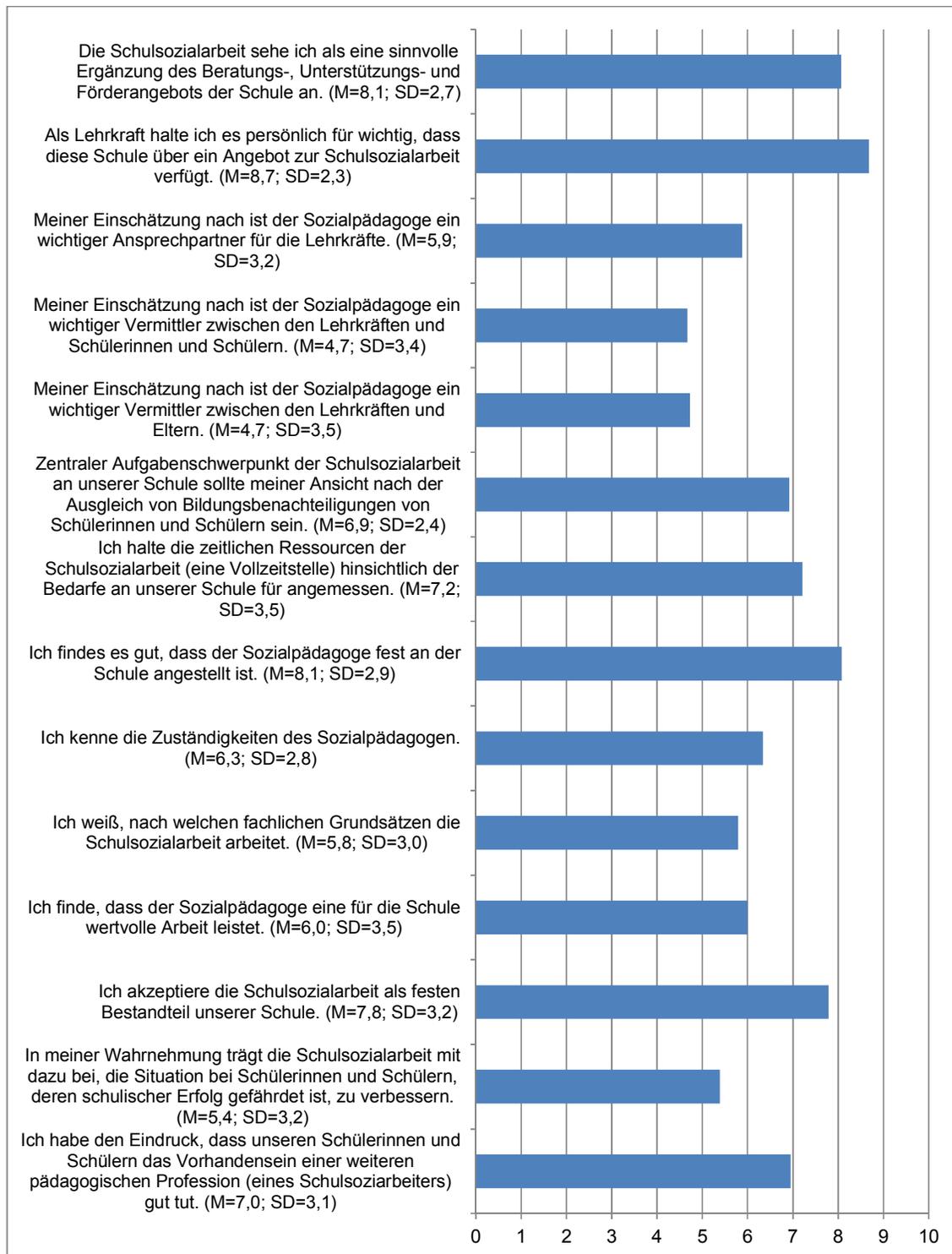


Abbildung 4: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung – Teil 1 (Antwortskala „0/trifft nicht zu“ bis „10/trifft völlig zu“)

Mit Blick auf die Programmziele der bedarfsorientierten Budgetierung ist die ebenfalls vergleichsweise hohe Zustimmung zu der Aussage, dass der zentrale Aufgabenschwerpunkt der Sozialpädagogik an Schulen im Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen liegen sollte, hervorzuheben. Zielgruppe und Auftrag der Sozialpädagogik an Schulen vor dem Hinter-

grund der Bedarfsorientierten Budgetierung sind im Bewusstsein der Lehrkräfte verankert. Auch wird von den Lehrkräften wahrgenommen, dass das Vorhandensein einer weiteren pädagogischen Profession den Schülerinnen und Schülern gut tut.

Befragungsergebnisse: Teil 2 des Fragebogens

Der zweite Teil des Onlinefragebogens wurde nur von Lehrkräften bearbeitet, die bereits bzgl. einer Schülerin bzw. eines Schülers Kontakt zur Sozialpädagogik an Schulen hatten: Dies waren 31 Lehrkräfte, d. h. etwas mehr als Dreiviertel der Befragten. Häufig bestand bereits bzgl. mehrerer Schülerinnen und Schüler Kontakt zur Sozialpädagogik an Schulen ($M=6,55$, $SD=6,91$). Der hohe Wert bei der Standardabweichung (SD) weist auf eine große Streuung hin: Diese reicht vom Kontakt bzgl. nur einer Schülerin bzw. eines Schülers, häufiger aber bzgl. mehrerer Schülerinnen und Schüler (bis zu 5 Schülerinnen und Schüler ist gängig) bis hin zu mehr als 8 Schülerinnen und Schülern, was jedoch wieder eher die Ausnahme darstellt. In der nachfolgenden Abbildung sind die Mittelwerte der 7 Fragen abgetragen, welche die konkrete Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen thematisieren. Vergleichsweise hohe Zustimmung erhalten die ersten drei Fragen nach der Erreichbarkeit des Sozialpädagogen, zur Terminvereinbarung und zur inhaltlichen Vorbereitung des Sozialpädagogen. Die restlichen Fragen, die weniger Zustimmung erfahren, weisen eine etwas höhere Streuung auf.

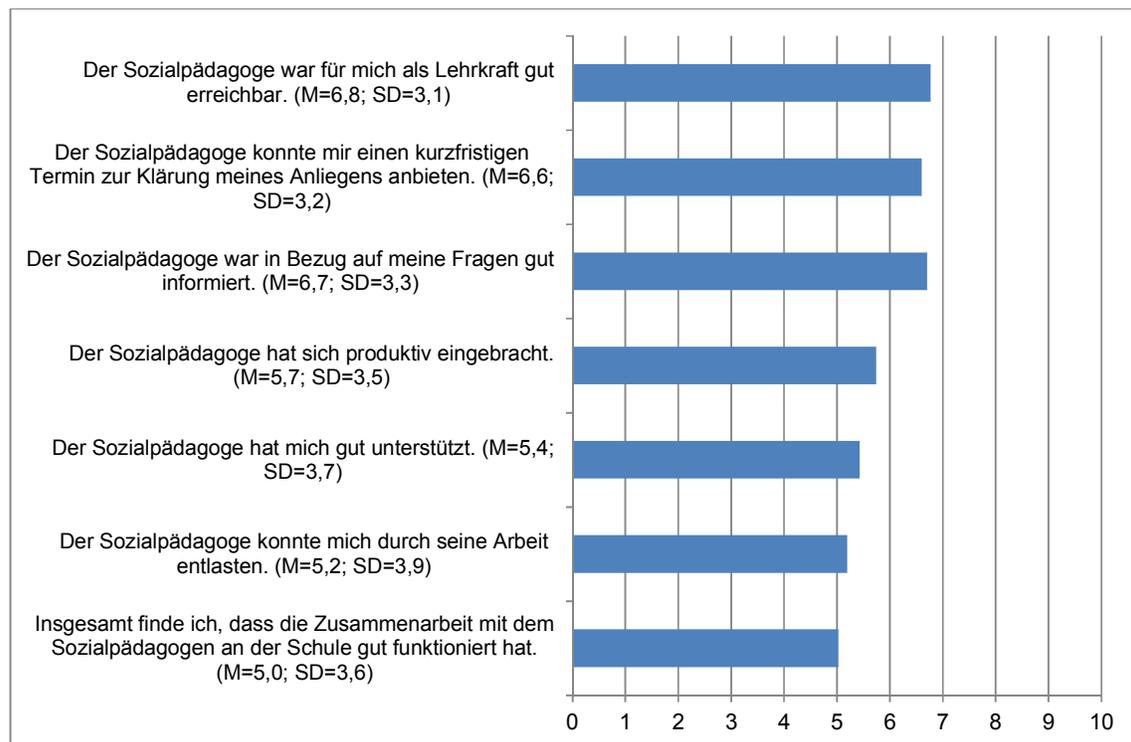


Abbildung 5: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung – Teil 2: Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen (Antwortskala „0/trifft nicht zu“ bis „10/trifft völlig zu“)

In einer weiteren Abbildung sind die restlichen Befragungsergebnisse zur Sozialpädagogik an Schulen dargestellt.

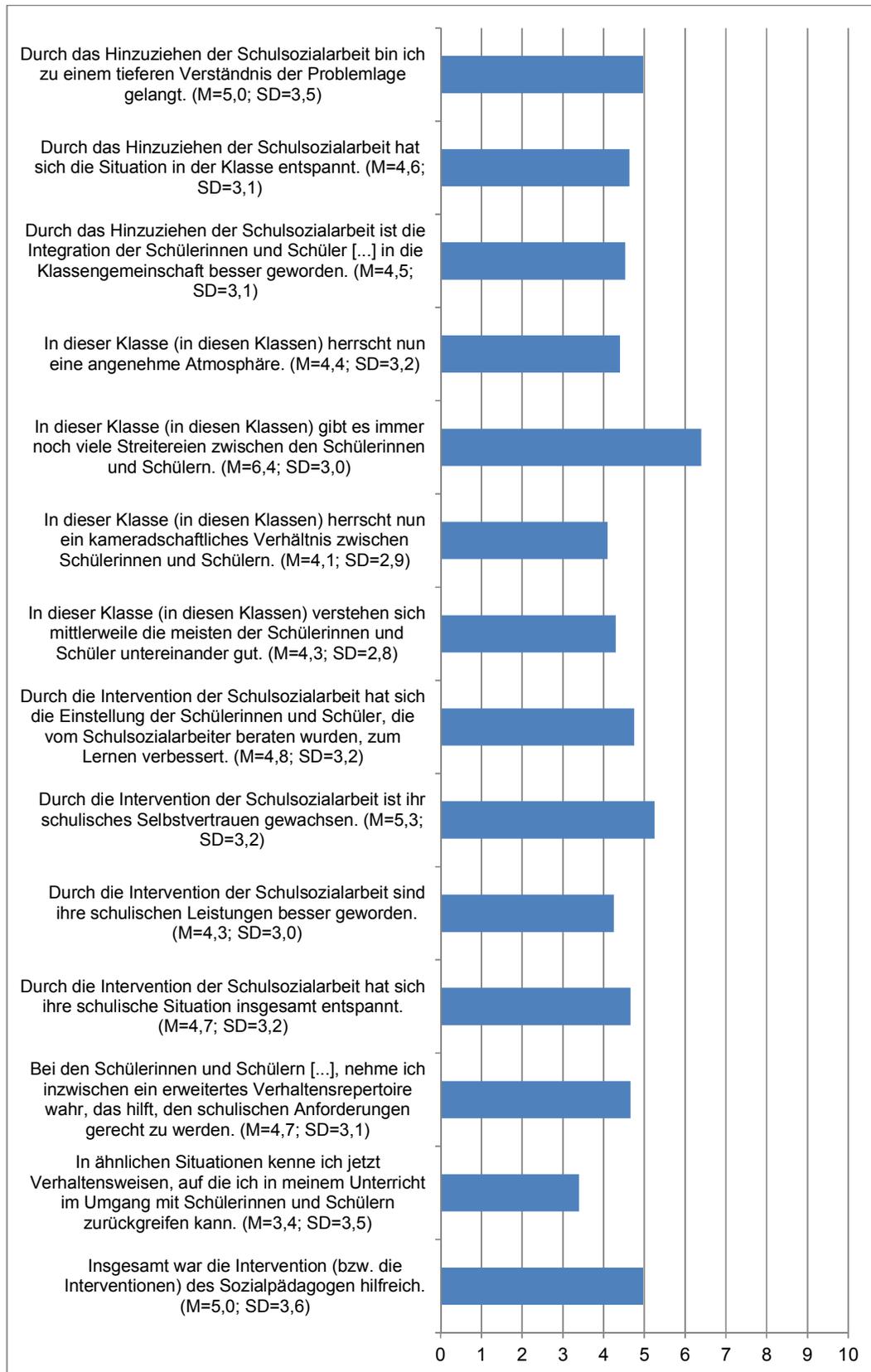


Abbildung 6: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung – Teil 2: Wahrgenommene Effekte der Sozialpädagogik an Schulen (Antwortskala „0/trifft nicht zu“ bis „10/trifft völlig zu“)

Die Fragen 3 und 12 können aufgrund ihrer Länge in der Abbildung nur in verkürzter Form wiedergegeben werden. Im vollständigen Wortlaut waren diese beiden Fragen wie folgt formuliert: „Durch das Hinzuziehen der Schulsozialarbeit ist die Integration der Schülerinnen und Schüler, die vom Schulsozialarbeiter beraten wurden, in die Klassengemeinschaft besser geworden.“ „Bei den Schülerinnen und Schülern, die vom Schulsozialarbeiter beraten wurden, nehme ich inzwischen ein erweitertes Verhaltensrepertoire wahr, das hilft, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.“

Die Items fragen nach diversen Effekten der Sozialpädagogik an Schulen, welche von den befragten Lehrkräften mit Kontakt zum Sozialpädagogen wahrgenommen werden. Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Abbildungen fällt auf, dass die verschiedenen Aussagen bis auf eine Ausnahme eher ein mittleres Maß an Zustimmung erfahren: Lediglich mit Blick auf das schulische Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler wird infolge der Intervention der Sozialpädagogik an Schulen ein tendenziell positiver Effekt wahrgenommen. Zur Frage 5 („In dieser Klasse/In diesen Klassen gibt es immer noch viele Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern.“) ist anzumerken, dass sie als einziges Item im Fragebogen negativ formuliert ist und somit ein längerer Balken einen ungünstigeren Effekt indiziert. Die Frage ist Bestandteil der übernommenen Skala „Positives Sozialklima in der Klasse“ (Ditton & Merz, 2000), zu der auch die Fragen 4, 6 und 7 gehören, welche mit die niedrigsten Mittelwerte aufweisen und damit in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte mit die geringste Zustimmung erfahren. Ähnlich geringe Zustimmung erhält die Aussage, dass die schulischen Leistungen durch die Intervention der Sozialpädagogik an Schulen besser geworden sind. Mit Blick auf die Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung ist darauf besonders hinzuweisen. Mit Abstand am geringsten schätzen die Lehrkräfte ihren eigenen Lerntransfer ein („In ähnlichen Situationen kenne ich jetzt Verhaltensweisen, auf die ich in meinem Unterricht im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zurückgreifen kann.“), jedoch mit einer vergleichsweise hohen Streuung verbunden, d. h. die Frage wird von den Lehrkräften eher uneinheitlich beantwortet.

6.4 Diskussion

Mit dem für die wissenschaftliche Begleitung entwickelten Instrumentarium wurde die Zielsetzung verfolgt, eine möglichst breite Datengrundlage zur Einführung von Sozialpädagogik an Schulen im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung zu erhalten. Es wurden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt (Schulleitung, Sozialpädagoge und Lehrkräftekollegium), die in ihren Aussagen und Einschätzungen häufig konvergieren. Beim Sozialpädagogen stieß das Instrumentarium auf eine hohe Akzeptanz: Insbesondere die Leitfragen zur Arbeitsorganisation boten die Möglichkeit, die Maßnahme Sozialpädagogik an Schulen – über die eher geschlossenen Abfragen in den anderen Instrumenten hinaus – umfassend zu beschreiben.

Es wird ein differenziertes Bild von der Sozialpädagogik an Schulen gezeichnet: Die Kernkompetenzen (z. B. im Hinblick auf die Vernetzung der Schule) werden ebenso herausgearbeitet wie die Potentiale, die sich durch die multiprofessionelle Herangehensweise für die Schule bieten. Beides wird von der Schulleitung betont. Die Dokumentation des Sozialpädagogen lässt deutlich werden, dass an eine gelingende Kooperation mit Lehrkräften, mit externen Stellen und auch im Beratungsteam hohe Anforderungen geknüpft sind: Hier sind die Möglichkeiten, die mit der Einführung von Sozialpädagogik an Schulen verknüpft sind, noch nicht ausgeschöpft. Das reflektierte Professionsverständnis des Sozialpädagogen, das in der Beschreibung des Arbeitsbereichs, seines Arbeitsverständnisses oder im Hinblick auf die Qualitätssicherung seiner Tätigkeit deutlich wird, ist eine gute Grundlage, die Wirksamkeit der Sozialpädagogik an Schulen weiter zu steigern.

Die mit der bedarfsorientierten Budgetierung intendierte Zielgruppe wird erreicht, die erzielten Erfolge sind bislang jedoch nur in Ansätzen erkennbar: In der Einschätzung der Zielerreichung anhand selbstgewählter Indikatoren, die noch unabhängig von Schulnoten und formalem Bildungserfolg auf die Wirksamkeit einer Maßnahme hinweisen, werden die angestrebten Ziele bei vielen Schülerinnen und Schülern nur ansatzweise erreicht. Die befragten Lehrkräfte nehmen die Effekte der Sozialpädagogik an Schulen auf die beratenen Schülerinnen und Schüler, das Klassenklima bzw. ihr eigenes Problemverständnis und Verhaltensrepertoire ebenfalls nur ansatzweise wahr. Sozialpädagogik an Schulen setzt primär an den Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen in der Schule an, ihren Niederschlag in den Schulnoten kann sie daher nur indirekt finden. Eine Stabilisierung der schulischen Leistungsergebnisse kann bei diesen Schülerinnen und Schülern bereits als Erfolg gewertet werden, zumal einige Versetzungsgefährdungen abgewendet werden konnten. Die Beratungen durch die Sozialpädagogik an Schulen sind häufig punktuell, sodass durchschlagende Veränderungen in den schulischen Leistungen allein hierdurch nicht erwartet werden können. Weitere, von der Schule bereitgestellte Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote wirken ebenfalls auf die beratenen Schülerinnen ein, indem sie sie über den Pflichtunterricht hinaus fördern und damit eine schwierigere Ausgangslage für schulischen Erfolg zu kompensieren versuchen. Von den 41 beratenen Schülerinnen und Schülern besucht der überwiegende Teil

ein Ganztagsangebot⁵³ der Schule (n=28), mehrheitlich in gebundener Form (n=20), 8 Schülerinnen und Schüler besuchen den offenen Ganzttag. Parallel zur Sozialpädagogik an Schulen wurden 7 Schülerinnen und Schüler durch Lerncoaching an der Schule gefördert. Wirkungen im Hinblick auf den Schulerfolg benachteiligter Schülerinnen und Schülern sind daher nicht isoliert bezogen auf eine Maßnahme zu betrachten, sondern im Zusammenwirken aller Betreuungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, die sich an eine bestimmte Schülerin bzw. einen bestimmten Schüler richten.

Die erfolgreiche Einführung von Sozialpädagogik an Schulen ist ein komplexer Prozess, der ggf. externe Begleitung benötigt. Mit Blick auf die Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung auf weitere städtische Schulen können die Erfahrungen dieser Pilotschule herangezogen werden. Abschließend kann festgehalten werden, dass Sozialpädagogik an Schulen aus Sicht der Schule erst durch die Bedarfsorientierte Budgetierung möglich wurde (Ermöglichungsfunktion der Bedarfsorientierten Budgetierung). Das Kollegium erkennt darin eine hohe Sinnhaftigkeit für die Schule und die Akzeptanz der Maßnahme ist entsprechend hoch.

⁵³ Aus der Forschung zur Ganzttagsschule ist beispielsweise bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen von einer ganztägigen Beschulung profitieren können (vgl. StEG-Konsortium 2016).

7 Lern- und Sozialcoaching

7.1 Maßnahme

An drei städtischen Schulen werden Mittel der Bedarfsorientierten Budgetierung genutzt, um Lern- und Sozialcoaching durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte anbieten zu können. Im Schuljahr 2014/15 wurden von diesen Schulen dafür Äquivalente von 20 bis 24 Lehrerwochenstunden eingesetzt.⁵⁴ Je nach Schule verteilen sich diese Stunden an zwei Schulen auf 4-5 Coaches, an der dritten Schule auf eine höhere Anzahl von 10 Lern- und Sozialcoaches. Ziel des Lern- und Sozialcoachings ist es, Lern- und Motivationsprobleme zu klären und durch ein passgenaues Individualisierungsangebot den schulischen Erfolg von häufig versetzungsgefährdeten bzw. durch Disziplinarfälle auffällig gewordenen Schülerinnen und Schülern zu sichern. Je nach Ausgangslage sind ggf. auch Lösungen für Themen des Sozialverhaltens und der Beziehungsgestaltung zu suchen. Im Coachingprozess werden die Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten für ihre eigenen Lösungswege gesehen. Ziel des Lern- und Sozialcoachings ist es, das Selbstwirksamkeitserleben der coachten Schülerinnen und Schüler zu stärken bzw. zu erhöhen. Für die Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach ist zunächst eine entsprechende Ausbildung am Städtischen Pädagogischen Institut vorgesehen.⁵⁵ Im ersten Jahr der Bedarfsorientierten Budgetierung (Schuljahr 2012/13) wurde ein Teil des Stundenbudgets für die vorbereitende Fortbildung eingesetzt.

7.2 Methodik

Daten und Informationen zum Lern- und Sozialcoaching werden auf unterschiedlichste Art und Weise gewonnen. Die Entwicklung der Instrumente für das Lern- und Sozialcoaching erfolgte dabei in enger Anlehnung an das bereits zuvor entwickelte Instrumentarium für die Sozialpädagogik an Schulen (vgl. Abschnitt 6.2). Grundlegende Informationen zur Implementation des Lern- und Sozialcoachings konnten bereits im der Haupterhebung vorgeschalteten Informationsgespräch mit der Schulleitung gewonnen werden. Die Dokumentation der im Schuljahr 2014/15 durchgeführten Lern- und Sozialcoachings erfolgte mittels einer standar-

⁵⁴ Die beiden städtischen Realschulen erhielten für das Lern- und Sozialcoaching im Schuljahr 2014/15 je 35 Lehrerwochenstunden, setzen einen Teil dieser Stunden jedoch für andere Förderangebote ein (Ermöglichen von Doppelbesetzungen für Teamteaching bzw. eine Aufstockung der schulpsychologischen Kapazitäten). Diese Fördermaßnahmen sind jedoch nicht Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung und werden daher nicht weiter betrachtet. Beim städtischen Gymnasium werden die Stunden zwischen den beiden Fördermaßnahmen „Lern- und Sozialcoaching“ und „Unterricht in geteilten Deutschklassen“ aufgeteilt.

⁵⁵ Als Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme einer Coachingtätigkeit war eine Fortbildung zu „Coaching von Schülerinnen und Schülern/Systemisches Lerncoaching“ zu belegen. Das Fortbildungskonzept orientiert sich an den Grundsätzen der humanistischen Gesprächstherapie nach Carl Rogers sowie dem ressourcen- und lösungsorientierten systemischen Ansatz von Insoo Kim Berg und Steve de Shazer. Es wurden zwei Fortbildungsreihen angeboten (die eine in Kooperation mit Dozenten der Universität Kiel), die sich in ihrem zeitlichen Umfang unterscheiden.

disierten, aggregierten Maßnahmendokumentation. Der Dokumentationsbogen wurde durch jeden Coach einzeln bearbeitet. Um einen Überblick über mögliche Veränderungen hinsichtlich der schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wurden deren Schulleistungen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres in aggregierter Form für alle Coachingfälle einer Schule dokumentiert. Weitere Angebote, die im Rahmen des für das Lern- und Sozialcoaching genutzten Stundenbudgets durchgeführt wurden, dokumentierten die Coaches an den beteiligten Schulen gemeinsam.⁵⁶ Zur Beschreibung von allgemeinen organisatorischen Aspekten der Durchführung des Lern- und Sozialcoachings an den Schulen wurden zwei schriftliche Leitfadeninterviews vorgegeben. Eines umfasste personenbezogene Aspekte der Coachingtätigkeit (z. B. Vorqualifikation, Ausbildung, Motivation der Coaches) und wurde von den Coaches jeweils individuell bearbeitet, das andere von den Coaches einer Schule gemeinsam (z. B. mit Fragen bzgl. der Zusammenarbeit im Coachingteam). Mittels eines kurzen Onlinefragebogens wurden die Lehrkräfte der drei Kollegien zu ihren Überzeugungen und Einstellungen zum Lern- und Sozialcoaching sowie zu dessen wahrgenommenen Auswirkungen, Folgen und Ergebnissen befragt.

7.2.1 Die einzelnen Instrumente zum Lern- und Sozialcoaching

Das Instrumentarium zum Lern- und Sozialcoaching umfasst die Leitfragen zur Organisation, den Dokumentationsbogen, den ergänzenden Dokumentationsbogen für die Schulleistungen, den Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten und den Fragebogen für Lehrkräfte.

Leitfragen zur Organisation des Lern- und Sozialcoachings

Ein Teil der Leitfragen ist für die individuelle Bearbeitung durch die Coaches vorgesehen, wohingegen Fragen, die das Coachingteam betreffen, von den Coaches einer Schule gemeinsam beantwortet werden.

Der 5-seitige Leitfaden für das individuelle schriftliche Interview umfasst 11 Fragen zu folgenden Themenbereichen: Qualifikation und Motivation zur Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach; Doppelrolle als Coach und als Lehrkraft; zeitlicher Umfang der Coachingtätigkeit; Kompetenzentwicklung; Bilanzierung der Tätigkeit als Coach.

Das gemeinsam von allen Coaches der Schule zu bearbeitende schriftliche Interview mit 12 offenen Fragen nimmt folgende Themen in den Blick: Arbeitsverständnis; Coachingsetting; Arbeitszeitorganisation; Zusammenarbeit im Coachingteam; Kooperation mit Beratungsfachkräften der Schule; Qualitätssicherung.

Dokumentationsbogen Lern- und Sozialcoaching

Der 14-seitige Dokumentationsbogen umfasst 17, überwiegend geschlossene Abfragen zu den durchgeführten Lern- und Sozialcoachings: Anzahl der gecoachten Schülerinnen und Schüler; Initiative zur Aufnahme eines Coachings; herkunftsbedingte Benachteiligungen der

⁵⁶ Hiervon macht eine Schule Gebrauch, an der die Coaches – über das Lern- und Sozialcoaching von Schülerinnen und Schülern hinaus – im Rahmen des Stundenbudgets Projektangebote (analog zur Sozialpädagogik an Schulen) durchführen.

gecoachten Schülerinnen und Schüler; Coachinganlässe; Vorgehensweisen zur Klärung der Ausgangssituation; Durchführung der Coachings (z. B. Einzelcoaching versus Gruppencoaching; Lerncoaching versus Sozialcoaching; Coachingdauer; Coachingziele); Indikatoren für die Zielerreichung; begleitende Maßnahmen zum Coaching; Einbezug weiterer Fachkräfte; weitere Angaben zum Coaching (z. B. Coachingvertrag); Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote durch die gecoachten Schülerinnen und Schüler; Coachingabschluss; Grad der Zielerreichung; Follow-up (zum Schuljahresende) zur Überprüfung der zeitlichen Stabilität der Zielerreichung. Anhand des Dokumentationsbogens wurden die im Schuljahr 2014/15 durchgeführten Coachings dokumentiert.

Dokumentationsbogen Schulleistungen

In enger Ergänzung zum Dokumentationsbogen Lern- und Sozialcoaching ist auch hier der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler zu sehen. Darin abgefragt werden die Schulleistungen (Schulnoten) in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zum Beginn des Coachings sowie zum Schuljahresende. Darüber hinaus ist eine zum Zeitpunkt des Coachingbeginns vorliegende Versetzungsgefährdung anzugeben sowie einzuschätzen, ob der Schüler bzw. die Schülerin den Leistungsanforderungen der Schulart (Realschule bzw. Gymnasium) gewachsen ist. Zum Schuljahresende wird die erfolgte (Nicht-)Versetzung vermerkt. Sowohl für den Coachingbeginn als auch für das Schuljahresende bietet der Dokumentationsbogen über eine offene Abfrage die Möglichkeit, die schulische Leistungssituation der gecoachten Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu beschreiben. Am Ende des Bogens wird schließlich in aggregierter Form erhoben, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern eine Reduzierung des Zusammenhangs von herkunftsbedingten Benachteiligungen und schulischem Erfolg Ziel des Lern- und Sozialcoachings war. Der Dokumentationsbogen wurde für das Schuljahr 2014/15 ausgefüllt.

Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten der Lern- und Sozialcoaches

Der Bogen bietet ein Raster für die standardisierte Aufstellung weiterer Angebote der Lern- und Sozialcoaches, welche über das Coaching einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. Gruppencoachings hinaus im Rahmen ihres Stundenbudgets durchgeführt werden (z. B. Projektangebote). Zu diesen Angeboten sollten der Arbeitstitel, der Zeitumfang, der Zeitraum und eine kurze Beschreibung, weshalb dieses Angebot an der Schule bereitgestellt wird, dokumentiert werden. Dokumentiert wurden die Angebote der Lern- und Sozialcoaches im Schuljahr 2014/15.

Fragebogen für Lehrkräfte zum Lern- und Sozialcoaching

Der standardisierte Kurzfragebogen für Lehrkräfte zum Lern- und Sozialcoaching umfasst insgesamt 19 Items in Form von geschlossenen Fragen und ist in zwei Teile untergliedert: Der erste Teil (10 Items) richtet sich an alle Lehrkräfte der Schule und fragt u. a. den Stellenwert des Lern- und Sozialcoachings für die Schule, die Kenntnis des Aufgabenbereichs und eine allgemeine Bewertung zur Akzeptanz des Lern- und Sozialcoachings ab. Der zwei-

te Teil (9 Items) richtet sich an Lehrkräfte, die bereits bzgl. einer Schülerin bzw. eines Schülers (u. U. auch bzgl. mehrerer Schülerinnen und Schüler) Kontakt zum Lern- und Sozialcoaching hatten. Im zweiten Teil des Fragebogens interessieren die wahrgenommenen Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Coachings auf das Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Bei der Fragebogenkonstruktion wurden u. a. Anregungen aus einem existierenden, standardisierten Befragungsinstrument zur Einschätzung des Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern aufgegriffen (Petermann & Petermann, 2013). Der Fragebogen wurde – für jede der drei Schulen gesondert – als Onlinebefragung bereitgestellt. Bei beiden Befragungsteilen sollten die Lehrkräfte eine Reihe von Einzelaussagen im Hinblick darauf einschätzen, wie sehr die jeweilige Aussage aus ihrer Sicht zutrifft. Die Antwortskala ist 11-stufig und reicht von „0 = trifft nicht zu“ bis „10 = trifft völlig zu“.

7.2.2 Durchführung der Erhebung

Die Maßnahme Lern- und Sozialcoaching wurde von 18 Coaches⁵⁷ im Zeitraum Juli bis Oktober 2015 dokumentiert. Von allen 18 Coaches lag das schriftliche Einverständnis zur Datenerhebung vor (bei einem Coach mit Ausnahme des Dokumentationsbogens). Zurückgesendet wurden 13 bearbeitete Leitfadeninterviews der einzelnen Coaches, drei Leitfadeninterviews der Coachingteams und 16 Dokumentationsbogen zum Lern- und Sozialcoaching. An den jeweiligen Datenerhebungen beteiligten sich damit gut zwei Drittel aller Lern- und Sozialcoaches. An zwei Schulen nahmen die Lern- und Sozialcoaches vollzählig an den Datenerhebungen teil, an der dritten Schule ca. die Hälfte. Die Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler wurden von allen drei Schulleitungen bereitgestellt. Der Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten im Rahmen des Lern- und Sozialcoachings war nur für eine Schule relevant, die mit den Stunden aus der bedarfsorientierten Budgetierung über das Coaching von Schülerinnen und Schülern hinaus weitere Angebote macht. An den Befragungen in den drei Kollegien beteiligten sich insgesamt 130 Lehrkräfte. Die Beteiligung in den Kollegien war unterschiedlich stark ausgeprägt (Rücklaufquoten: 40,0 bzw. 63,8 bis zu 92,2 Prozent). An jeder Schule nahmen für eine sinnvolle Auswertung ausreichend viele Lehrkräfte teil. Die Onlinebefragungen fanden parallel zur Maßnahmendokumentation durch die Coaches statt.

⁵⁷ An einer Schule stand ein Coach aufgrund eines Sabbatjahres im Schuljahr 2014/15 für die Datenerhebung nicht zur Verfügung.

7.3 Ergebnisse

7.3.1 Lern- und Sozialcoaching aus der Perspektive der Schulleitung

Im Informationsgespräch wurden von den Schulleitungen – neben Themen, welche die Maßnahmendokumentation durch die Coaches tangieren (z. B. Fragen der Zusammenarbeit im Coachingteam einer Schule) und in den nachfolgenden Abschnitten ergebnisbezogen berichtet werden – auch Aspekte der Implementation des Lern- und Sozialcoachings im Rahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung an der Schule angesprochen, die speziell aus der Schulleitungsperspektive relevant sind. Diese werden im Folgenden kurz umrissen: Für alle drei Schulstandorte gab es letztlich eine klare Präferenz, mit den Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung ein Angebot an Lern- und Sozialcoaching bereitzustellen. An einer Schule existierten bereits vor Start der Bedarfsorientierten Budgetierung zum Schuljahr 2012/13 Anfänge eines begrenzten Coachingangebots, welches jedoch im Zuge der Stundenzuweisungen aus der Bedarfsorientierten Budgetierung kräftig ausgeweitet werden konnte. Für die beiden Realschulstandorte war das Lern- und Sozialcoaching mit Start der Bedarfsorientierten Budgetierung ein neues Unterstützungsangebot. Die Schulleitungen betonen angesichts der in der Schülerschaft vorhandenen Förderbedarfe die Gleichrangigkeit der beiden Coachingschwerpunkte, Lerncoaching einerseits und Sozialcoaching andererseits. Sofern an der Schule sozialpädagogische Fachkräfte tätig waren bzw. seither hinzugekommen sind, wurden auch Schwerpunktverlagerungen in Richtung Lerncoaching vorgenommen.

Mit der Entscheidung für das Lern- und Sozialcoaching mussten die drei Schulleitungen gegenüber dem Referat für Bildung und Sport zeitnah zum Schuljahr 2012/13 jeweils 4 Lehrkräfte benennen, welche die Coachingausbildung am Städtischen Pädagogischen Institut absolvieren und parallel dazu an der Schule mit der Coachingausübung beginnen. Bei der Auswahl stand für die Schulleitungen im Vordergrund, dass es sich um Lehrkräfte handelt, die sich über ihre Unterrichtsverpflichtung hinaus an der Schule engagieren und sich selbst nicht ausschließlich als Fachlehrkräfte, sondern ebenfalls als Pädagoginnen und Pädagogen definieren. Je nach Schulstandort wurde z. T. auch darauf geachtet, dass innerhalb der 4 Coaches ein ausgewogenes Verhältnis bzgl. Geschlecht und Dienstalter herrscht. Seither gab es in der Zusammensetzung der Coachingteams einige personelle Veränderungen (z. B. erhöhte eine Schule die Anzahl auf 10 Coaches, um in der Terminvergabe an die Schülerinnen und Schüler flexibler zu sein), sodass sich auch Lehrkräfte bei der Schulleitung auf „Coachingpositionen“ bewerben konnten. Diese Lehrkräfte verfügen häufig über spezielle Vorqualifikationen (z. B. als Beratungslehrkraft). Es ist jedoch nicht bekannt, dass sie ebenfalls eine einschlägige Coachingausbildung absolviert haben. An allen drei Schulstandorten hat sich eine Art Koordinationsfunktion innerhalb des Coachingteams etabliert, die auch die Schnittstelle zur Schulleitung bildet.

Die Schulleitungen sehen ihre Rolle bei der Implementation des Lern- und Sozialcoachings in der Unterstützung des Aufbaus eines funktionierenden „Coaching-Systems“⁵⁸ an der Schule sowie in der Klärung und Abgrenzung der Zuständigkeiten der verschiedenen schulischen Unterstützungsangebote und deren schulinterne Kommunikation. Dies umfasst ggf. auch mit einem gewissen zeitlichen Abstand notwendige Nachjustierungen. Zudem sehen es die Schulleitungen als ihre Aufgabe an, die Coaches in ihrer weiteren Professionalisierung durch Informationen zu geeigneten Fortbildungsangeboten zu unterstützen. In diesem Zusammenhang werden einschlägige Supervisionsangebote des Städtischen Pädagogischen Instituts, welche für Lern- und Sozialcoaches zugänglich sind, als zielführend erachtet. Mit Beginn der Bedarfsorientierten Budgetierung standen solche Supervisionsangebote für Lern- und Sozialcoaches noch nicht zur Verfügung, zwischenzeitlich werden entsprechende Überlegungen am Städtischen Pädagogischen Institut angestellt. Die Schulleitungen nehmen das Spannungsfeld in der Rollenklärung der Coaches wahr, die neben dem neuen Aufgabenbereich Coaching an der Schule weiterhin mit eigener Unterrichtsverpflichtung als Lehrkräfte tätig sind. Dieser Rollenkonflikt wird in der Regel dadurch entschärft, dass eine Trennung von Unterstützung (durch das Coaching) und Benotung bzw. Disziplinierung vorgenommen wird: Bei Schulabsentismus beispielsweise werden die Fehlzeiten im Coaching thematisiert, wohingegen notwendige disziplinarische Maßnahmen durch die Schulleitung eingeleitet werden.

Mit dem Angebot eines Lern- und Sozialcoachings sind für die Schulleitungen insbesondere die Zielsetzungen verbunden, Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern im Lernen und im sozialen Bereich abzubauen, ihre Leistungsmotivation zu steigern und Lehrkräfte in der Erziehungsarbeit zu entlasten. Im Zuge des implementierten Coachingangebots nehmen die Schulleitungen bereits erste Effekte bzgl. der Reduktion von Disziplinarfällen (Aspekt Sozialcoaching) und auch eine Senkung der Wiederholerquote (Aspekt Lerncoaching) wahr. Während am Gymnasium eine Warteliste für das Coaching geführt werden muss, scheint an den beiden Realschulstandorten ein Umfang von ca. 20 Lehrerwochenstunden für das Lern- und Sozialcoachingangebot ausreichend zu sein. Darüberhinausgehende Stundenkontingente aus der Bedarfsorientierten Budgetierung werden herangezogen, um damit andere Förderangebote der Schule auszubauen (Teamteaching, Schulpsychologie). In den Kollegien ist das schulische Angebot eines Lern- und Sozialcoachings nach einigen Jahren Laufzeit inzwischen bekannt.

⁵⁸ Ein schriftlich ausgearbeiteter Aufgabenkatalog, der eine Aufgabenumschreibung des Lern- und Sozialcoachings umfasst sowie ein weiteres Konzeptpapier zur Verfahrensweise, welches den prototypischen Ablauf eines Coachings beschreibt, wurden an einem Schulstandort im Informationsgespräch mitgegeben. Beide Papiere wurden in der Lehrerkonferenz vorgestellt, diskutiert und verabschiedet. An einem anderen Schulstandort werden den Erziehungsberechtigten, deren Kinder das Klassenziel nicht erreicht haben bzw. versetzungsgefährdet sind, routinemäßig angeschrieben und damit verbunden das Angebot eines Schülercoachings unterbreitet. Beide Beispiele liefern exemplarisch Hinweise auf vorgenommene Formalisierungen im Zuge der Implementation des Lern- und Sozialcoachings.

7.3.2 Fragen zur Organisation des Lern- und Sozialcoachings (Perspektive der Coaches)

Mit zwei Leitfadeninterviews wurden die Coaches zur Organisation des Lern- und Sozialcoachings befragt. Sie wurden gebeten, zu vorgegebenen Leitfragen schriftlich Stellung zu nehmen, in dem einen Instrument individuell, in dem anderen Instrument gemeinsam als Coachingteam der Schule. Die einzelnen Fragen können bestimmten Inhaltsbereichen zugeordnet werden. Entsprechend dieser Inhaltsbereiche sind die Ergebnisse der schriftlichen Leitfadeninterviews im Folgenden dargestellt

Qualifikation und Motivation zur Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach

Die Lern- und Sozialcoaches bringen ganz unterschiedliche *Vorerfahrungen* mit. Diese reichen bis hin zum Abschluss einer Ausbildung bzw. eines Erweiterungsstudiums als Beratungslehrkraft oder eines Studiums der Schulpsychologie. Die Hälfte der Lern- und Sozialcoaches, die an der Datenerhebung teilgenommen haben, verfügt über eine Vorqualifikation als Beratungslehrkraft oder in der Schulpsychologie. Die anderen Coaches bringen vielfältige Vorerfahrung aus ihrer Tätigkeit als Lehrkraft mit, häufig gepaart mit Zusatzausbildungen (z. B. in Mediation).

Fast alle Lern- und Sozialcoaches verfügen über spezifische Zusatzqualifikationen für die Tätigkeit als Coach. Die *Ausbildungen zum Lern- und Sozialcoach* sind zum Teil von unterschiedlicher Dauer und umfassen Ausbildungszeiten von wenigen einzelnen Tagen bis hin zum Durchlaufen verschiedener mehrtägiger Module über ein bis zwei Jahre. Die meisten Coaches, die als Vorerfahrungen eine Ausbildung als Beratungslehrkraft oder in der Schulpsychologie angeben, haben häufig keine weitere Zusatzausbildung absolviert. Diese Coaches gaben überwiegend an, dass die Coachingausbildung ein Teil des Studiums darstellte. Die genannten Ausbildungsinhalte sind einander sehr ähnlich, unabhängig davon, wo spezifische Coachingkompetenzen erworben wurden. Von fast allen Coaches wird als ein wesentlicher Ausbildungsinhalt die Gesprächsführung genannt. Sehr häufig werden außerdem Inhalte wie der Coachingprozess, systemische Aspekte des Coachings sowie motivationspsychologische Aspekte und Prozesse angeführt. Trotz der Vielfalt der Ausbildungswege zeigt sich damit eine große Übereinstimmung bei den Inhalten der Ausbildung als Coach.

Als persönliche *Motivation* für die Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach wurden in absteigender Reihenfolge der Häufigkeit folgende Punkte angegeben: eigener Antrieb und Freude an der Tätigkeit als Coach, Anfrage durch die Schulleitung, wahrgenommener Bedarf in der Schule, Verbesserung des Beratungsangebotes an der Schule. Deutlich überwiegen „idealistische“ Motive gefolgt von der Notwendigkeit, sich zu engagieren. Sehr deutlich wird, dass alle Befragten freiwillig als Lern- und Sozialcoaches in der Schule aktiv sind. Keiner der Befragten gab beispielsweise an, durch die Schulleitung verpflichtet worden zu sein.

Bei den *Zielen*, die die jeweiligen Lern- und Sozialcoaches mit ihrer Tätigkeit verbinden, zeigt sich eine relativ große Übereinstimmung. Alle Coaches nennen mehrere Ziele. Zentrales Ziel ist die Leistungsverbesserung bei Schülerinnen und Schülern, deren Bildungserfolg gefährdet ist. Dieses Ziel wird von fast allen Lehrkräften genannt. In diesen Zusammenhang sind auch Ziele einzuordnen, die sich auf das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses und

die Verringerung der Wiederholerquoten beziehen. Die Freude am Lernen zu steigern, stellt ebenfalls ein wichtiges Ziel für die Coachingtätigkeit dar. Jenseits der auf die Leistung und das Lernen bezogenen Ziele spielen aber auch Aspekte des Sozialcoachings eine wichtige Rolle. Hier wird in absteigender Reihenfolge der Häufigkeit Folgendes genannt: Steigerung der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr eigenes Sozialverhalten zu reflektieren; Steigerung der Zufriedenheit; Verringerung von Disziplinproblemen; individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler; Abbau von herkunftsbedingten Benachteiligungen.

Der Bezug des Lern- und Sozialcoachings zu den übergeordneten Zielen der bedarfsorientierten Budgetierung wird von den Coaches deutlich gesehen. Als wesentliche Ziele werden hier genannt: Herstellung einer Chancenverbesserung/Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen; Ausgleich dieser Benachteiligungen sowie Berücksichtigung der Problemlage und der Integrationsarbeit der Schule. Der bedarfsorientierten Budgetierung wird durch die Coaches wesentliche Bedeutung zum Erreichen dieser Ziele zugesprochen. Der Einsatz der zusätzlichen Stunden wird als sinnvoll und richtig betrachtet.

Doppelrolle als Coach und als Lehrkraft

Die Lehrkräfte, die als Lern- und Sozialcoaches tätig sind, nehmen eine Doppelrolle ein: Einerseits sind sie mit Anrechnungsstunden für die Coachingtätigkeit ausgestattet, andererseits erfüllen sie nach wie vor ihre Unterrichtsverpflichtung als Lehrkraft. Dies kann zu einem Spannungsfeld führen, sodass von den Coaches eine entsprechende Rollenklärung erforderlich ist, um im Coaching professionell agieren zu können. Mit dieser Doppelrolle sind in der Perspektive der Coaches jedoch nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile verbunden. Als ein wesentlicher Vorteil wird angeführt, dass durch die Coachingtätigkeit ein Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts ermöglicht wird. Der fehlende Notendruck in der Tätigkeit als Coach wird ebenfalls als Vorteil betrachtet. Dies erlaubt den leichteren Aufbau von Vertrauen zu den Schülerinnen und Schülern. Die bessere Kenntnis der Situation der Schülerinnen und Schüler wird als Vorteil dafür begriffen, im Unterricht individueller auf sie eingehen zu können. Einige Coaches geben an, dass die Kenntnis der Situation auch zu einer Steigerung der Objektivität führen kann und ein individuelles Fördern der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Allerdings können auch Rollenkonflikte auftreten, die als nachteilig betrachtet werden. Als Lehrkraft müssen Schülerinnen und Schüler bewertet und diszipliniert werden, als Coach steht die Rolle als Vertrauensperson im Vordergrund. Eine vielfach praktizierte Möglichkeit, diesen Rollenkonflikt zu vermeiden, wird darin gesehen, nur Schülerinnen und Schüler coachen, welche die Coaches nicht selbst unterrichten. Auch Schülerinnen und Schüler haben z. T. Schwierigkeiten, die beiden Rollen „Coach“ und „Lehrkraft“ voneinander zu trennen. Ein Coach gibt an, in solchen Fällen ein Coaching abzulehnen.

Zeitlicher Umfang der Coachingtätigkeit

Der zeitliche Umfang der Coachingtätigkeit beträgt für die einzelnen Coaches zwischen zwei und 6 Anrechnungstunden. Diese Spannweite ergibt sich aufgrund der je nach Schulstandort unterschiedlichen Anzahl von Lern- und Sozialcoaches (4-5 Coaches bzw. 10 Coaches am dritten Schulstandort). An jeder der drei Schulen wird eine vergleichbare Anzahl von ca. 20 Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung für das Lern- und Sozialcoaching eingesetzt.

Kompetenzentwicklung

Die größte Rolle (n=6 Nennungen), um die eigene Professionalität für die Coachingtätigkeit weiterzuentwickeln, spielen die Besprechungen und der Austausch im Coachingteam der Schule. An einer Schule werden diese Besprechungen im Stundenplan berücksichtigt. Fünf Coaches geben an, regelmäßig ein Supervisionsangebot zu nutzen. Drei Coaches nennen Fortbildungen des Städtischen Pädagogischen Instituts als weitere Möglichkeit zum Erwerb vertiefender Kompetenzen. Genannt wird außerdem der Austausch mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und der Schulsozialarbeit an der Schule. Als problematisch wird von zwei Coaches angeführt, dass die Ausbildung zum Coach sowie weitere Fortbildungen nicht kostenfrei waren.⁵⁹

Bilanzierung der Tätigkeit als Coach

Eine Bilanzierung der Tätigkeit erfolgt u. a. im Hinblick dahingehend, welche besonderen Kenntnisse und Qualifikationen die Lern- und Sozialcoaches als notwendig erachten. Eine Vielzahl unterschiedlicher Kenntnisse und Qualifikationen werden angeführt. Als Voraussetzungen werden – mit absteigender Häufigkeit – genannt: Menschenkenntnis und Erfahrung, Kenntnisse des systemischen Coachings, Gesprächsführung, Schulrecht, Unterstützung durch die Schulleitung, Menschenführung. Als Bedarfe im Hinblick auf die weitere Kompetenzentwicklung im Coaching ließen sich identifizieren: Möglichkeit zur Supervision, adäquater Umgang mit Schulleistungsschwierigkeiten sowie Kenntnisse in der Durchführung und Anwendung von Tests.

Eine Bilanzierung der Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach wurde außerdem im Hinblick auf das Erreichen der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung vorgenommen. Insgesamt fallen Darstellung und Interpretation der hier gemachten Angaben schwer, da sich diese häufig nur indirekt auf die Frage beziehen. Vier Lern- und Sozialcoaches machten bei dieser Frage gar keine Angaben. Dies ist umso auffälliger, wenn man berücksichtigt, dass bei allen anderen Fragen im schriftlichen Leitfadenterview in der Regel alle Lern- und Sozialcoaches antworteten. Drei Coaches betonen die generelle Wichtigkeit des Lern- und Sozialcoachings. Sie stellen jedoch nicht dar, welchen Stellenwert das Lern- und Sozialcoaching für die Erreichung der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung hat. Zwei Coaches bilanzieren eine

⁵⁹ In der Vergangenheit waren einzelne Coachingsausbildungen mit einer Eigenbeteiligung der Lehrkräfte in der Größenordnung von ca. 250 € verbunden. Inzwischen können sämtliche Ausbildungsreihen von städtischen Lehrkräften kostenfrei belegt werden.

verbesserte Unterrichtssituation, jedoch ohne genauer darzustellen, was sie damit meinen. Zwei weitere Coaches stellen fest, dass es seit Einführung des Lern- und Sozialcoachings weniger Disziplinarfälle an der Schule gibt. Des Weiteren wird durch einzelne Coaches geäußert, dass sich das Umfeld verbessert hat, eine Veränderung in der Einstellung gegenüber Lehrkräften zu beobachten ist und das Coaching als Erweiterung des Angebots im Rahmen der Schulentwicklung gesehen wird. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die Antworten auf die Frage „In welcher Weise kann das Lern- und Sozialcoaching zur Erreichung der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung beitragen?“ eher nahelegen, dass dieser Zusammenhang entweder schwer darzustellen oder eher gering ausgeprägt ist.

Die Ergebnisse zu den nachfolgenden Inhaltsbereichen stammen aus dem schriftlichen Leitfadeninterview, das von den Coachingteams einer Schule gemeinsam bearbeitet wurde.

Arbeitsverständnis

Zum Inhaltsbereich „Arbeitsverständnis“ wurden drei Fragen gestellt. Sie sollten u. a. dazu dienen, das gemeinsame Grundverständnis von Coaching und die fachliche Herangehensweise beim Lern- und Sozialcoaching an den einzelnen Schulen festzuhalten und mögliche Unterschiede im Grundverständnis zwischen den Schulen sichtbar zu machen. Die sehr stichwortartigen und kurzen Antworten erlauben nur eine sehr reduzierte Interpretation: In einer Schule wird vom Coachingteam die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten hervorgehoben. Darüber hinaus werden lediglich Hinweise zur Organisation des Coachings und zu Verantwortlichkeiten gegeben. An den anderen beiden Schulen wird einmal sehr allgemein formuliert, dass die Situation für Schülerinnen und Schüler sowie für die Schule verbessert werden soll. Das Coachingteam der dritten Schule stellt außerdem heraus, dass die gecoachten Schülerinnen und Schüler freiwillig am Coaching teilnehmen. Von keinem der Teams wird ein detailliertes Grundverständnis von Coaching beschrieben. Dies muss nicht bedeuten, dass es ein solches Grundverständnis nicht gibt, es kann möglicherweise auch eher implizit vorhanden sein und geteilt werden, jedoch weist die eher unvollständige Beantwortung dieser Frage darauf hin, dass in den Schulen keine Verständigung über ein ausformuliertes Grundverständnis stattgefunden hat.

Bei der Frage, welche Rolle die Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung im Kontext des Arbeitsverständnisses im Coachingteam spielen, fallen die Antworten ähnlich knapp aus. Ein Coachingteam nennt lediglich die Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund und/oder Migrationshintergrund), ein anderes Team weist auf den hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hin und stellt fest, dass die Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung eine wichtige Rolle spielen. Das dritte Team verweist auf die Antworten, welche die Coaches beim schriftlichen Interview auf Individualebene gegeben haben. Auch bei der Frage nach der Rolle der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung ergibt sich der Eindruck, dass diese in der Gruppe weitgehend nicht reflektiert wurden oder das Ergebnis der Reflexion nicht einfach verfügbar ist und daher nicht ausformuliert wurde.

Bei der Frage „In welcher Weise kann das Lern- und Sozialcoaching zur Erreichung der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung beitragen?“ fallen die Antworten recht unterschiedlich

aus. Während von einem Coachingteam der Ausgleich von herkunftsbedingten Benachteiligungen explizit angesprochen wird, fehlt der Bezug zu den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung bei den anderen beiden Coachingteams. Zumindest an einer der drei Schulen, in welchen Lern- und Sozialcoaching im Rahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung angeboten wird, scheint ein – wenn auch eher rudimentäres – gemeinsames Verständnis darüber zu bestehen, in welcher Weise das Coaching der Erreichung der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung dienen kann.

Coachingsetting

Die Lern- und Sozialcoachings werden überwiegend als Einzelcoachings durchgeführt. Zwei der Schulen bieten das Lern- und Sozialcoaching außerdem auch als Gruppencoaching an.

Arbeitszeitorganisation

Die Coachings werden in den Schulen sehr unterschiedlich durchgeführt. Während sie in einer Schule meist während des Mittagsblocks zwischen 13.00 Uhr bis 14.30 Uhr (Studierzeiten) stattfinden, vereinbaren die Coaches an den beiden anderen Schulen die Termine mit den Schülerinnen und Schülern variabel. Eine dieser Schulen bietet gleichzeitig feste wöchentliche Sprechstunden der Coaches an. Ein Team merkt an, dass es im Schulalltag schwierig ist, individuelle Absprachen zwischen Coach und Schülerinnen und Schülern zu treffen, da insbesondere bei Ganztagsklassen das Coaching parallel zum Unterricht durchgeführt werden muss. Da Coachingbedarf und Defizite bei den Schulleistungen häufig miteinander einhergehen, können für die Schule Zielkonflikte entstehen. Die gecoachten Schülerinnen und Schüler scheinen ihrerseits nur wenig motiviert zu sein, Coachingtermine außerhalb der Unterrichtszeit wahrzunehmen. Andere Interessen der Schülerinnen und Schüler (Jobs, Freizeit, Familie) kollidieren mit Coachingterminen außerhalb der Unterrichtszeit, die dadurch häufiger nicht eingehalten werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme am Coaching ist an dieser Schule dadurch ebenfalls berührt: Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Coaching scheint an dieser Schule nicht immer gänzlich freiwillig zu sein, sodass auch hinsichtlich der Motivation, die Coachingtermine wahrzunehmen, Probleme entstehen können. An dieser Schule gibt es zu diesem Sachverhalt ein reflektiertes Problembewusstsein.

An allen drei Schulen können Schülerinnen und Schüler, die Erziehungsberechtigten oder auch die Lehrkräfte die Lern- und Sozialcoaches direkt kontaktieren. Die Coaches sind in der Regel an jedem Schultag in den Pausen und während der wöchentlichen Sprechstunden (sofern angeboten) erreichbar. Die Wartezeiten, bis ein Coaching wahrgenommen werden kann, fallen in den Schulen unterschiedlich aus. An einer der Schulen wird eine Warteliste geführt, die im Lauf des Schuljahres länger wird. An dieser Schule sind die Warteliste und die Verteilung der zu coachenden Schülerinnen und Schüler auf die Coaches Thema in regelmäßigen Besprechungen. In einer anderen Schule wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitung vorgenommen. An dieser Schule existiert eine lange Warteliste. An der dritten Schule gibt es nur zeitweilig und eher selten eine Warteliste.

Zusammenarbeit im Coachingteam

Die Absprachen unter den Lern- und Sozialcoaches finden in zwei Schulen ohne festgelegte Besprechungszeiten statt. In einer dieser Schulen gibt es zumindest gelegentlich – z. B. zum Schuljahresbeginn – ein Gespräch. In der dritten Schule gibt es im Zwei-Wochen-Turnus ein halbstündiges Gespräch mit allen Coaches. Die Teilnahme an diesem Gespräch ist auch offen für die Schulleitung sowie den Schulpsychologen und die Sozialpädagogin. Wichtige Themen, die unter den Coaches besprochen werden, sind die Bewältigung des Coachingbedarfs und die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Coaches. Die Fallsupervision spielt an zwei Schulen eine Rolle, die Ziele des Lern- und Sozialcoachings werden an einer Schule regelmäßig thematisiert.

Kooperation mit Beratungsfachkräften der Schule

Die Kooperation mit anderen Beratungsfachkräften an der Schule ist eher gering ausgeprägt. Lediglich an einer Schule werden diese in die regelmäßige Besprechung der Coaches integriert. Bei Bedarf nehmen dann der Schulpsychologe, die Sozialpädagogin und die Schulleitung an der Besprechung teil. An den anderen beiden Schulen findet keine systematische Kooperation zwischen Lern- und Sozialcoaches und anderen Beratungsfachkräften der Schule statt. Die fachlichen Zuständigkeiten zwischen Lern- und Sozialcoaches und anderen Beratungsfachkräften der Schule sind klar geregelt: An einer der Schulen wird das Sozialcoaching weitestgehend von Sozialpädagogen übernommen, an einer anderen Schule sind die Tätigkeiten der Lern- und Sozialcoaches und die Tätigkeiten der Beratungsfachkraft klar voneinander getrennt.

Qualitätssicherung

Die angewandten Qualitätssicherungsmaßnahmen fallen von Schule zu Schule ganz unterschiedlich aus. An einer der beteiligten Schulen gibt es keine systematische Qualitätssicherung. An zwei Schulen jedoch gibt es – wenn auch unterschiedlich gestaltete – Qualitätssicherungsmaßnahmen: In einer dieser Schulen wird eine individuelle Falldokumentation betrieben. Sie liegt in der Verantwortung der einzelnen Coaches; eine bestimmte, für alle Coaches der Schule gültige Form scheint nicht vorgeschrieben zu sein. Von dieser Schule wird die Kollegensupervision als weitere Maßnahme zur Qualitätssicherung genannt. An der anderen Schule ist die Qualitätssicherung in eine regelmäßige Besprechung integriert. Außerdem wird eine schulinterne Statistik zur Evaluation geführt sowie Rückmeldung durch Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen eingeholt.

7.3.3 Lern- und Sozialcoaching von Schülerinnen und Schülern⁶⁰

Anzahl der durchgeführten Coachings

Im Schuljahr 2014/15 wurden von 16 Coaches insgesamt 175 Schülerinnen und Schüler ge-coacht. Die Spanne pro Coach reicht von 5 bis 40 Schülerinnen und Schüler. Die Initiative zum Coaching ging im Durchschnitt in der Hälfte der Fälle von den Schülerinnen und Schülern aus. Von Coach zu Coach sind die Werte hierzu unterschiedlich: Die Spanne reicht von 20 bis 100 Prozent. Im Durchschnitt ging die Initiative in nur 5 Prozent der Fälle (Spanne von 0 bis 20 Prozent) von den Lehrkräften aus. Auf die Initiative der Schulleitung gingen ca. 15 Prozent der Coachings zurück (Spanne von 0 bis 80 Prozent). Nur in einzelnen Fällen ging die Initiative von den Erziehungsberechtigten, den Beratungsfachkräften und in keinem einzigen Fall von anderen externen Stellen aus. Es scheint außerdem einzelne Fälle zu geben, in welchen die Initiative für ein Coaching von mehreren Seiten gleichermaßen ausging.

Herkunftsbedingte Benachteiligungen bei den gecoachten Schülerinnen und Schülern

Die Coaches machten überwiegend folgende Angaben zum Vorliegen von herkunftsbedingten Benachteiligungen bei den gecoachten Schülerinnen und Schülern:

- Bei 20 bis 40 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler liegen keine herkunftsbedingten Benachteiligungen vor. Einige wenige Coaches geben an, dass dies sogar für weniger als 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler zutrifft.
- 60 bis 80 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. Einige wenige Coaches geben höhere bzw. geringere Werte an.
- 60 bis 80 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler stammen aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status. Auch hier geben nur wenige Coaches höhere bzw. niedrigere Werte an.
- Bei den psychosozialen Belastungen in der Familie fällt das Bild uneinheitlicher aus: Die Coaches geben Anteile von weniger als 20 Prozent bis hin zu 60 bis 80 Prozent an.
- 60 bis 80 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler stammen aus einem bildungsfernen Elternhaus. Nur einzelne Coaches berichten höhere bzw. geringere Anteile.
- Nur in Einzelfällen wurde angegeben, dass bei 20 bis 40 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler weitere sonstige herkunftsbedingte Benachteiligungen vorliegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Lern- und Sozialcoaching im Sinne der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung an die „richtigen“ Schülerinnen und

⁶⁰ Die berichteten Ergebnisse (Summen und Durchschnittswerte) beziehen sich auf die 16 Dokumentationen bzw. auf die Anzahl der dort gemachten Angaben. Diese kann unter 16 liegen, da der Dokumentationsbogen nicht von allen Coaches vollständig ausgefüllt wurde. Hochrechnungen auf alle 18 Lern- und Sozialcoaches werden bei lückenhaften Angaben nicht vorgenommen.

Schüler wendet. In der überwiegenden Mehrzahl liegen bei den gecoachten Schülerinnen und Schülern herkunftsbedingte Benachteiligungen vor.

Coachinganlässe

Zur Erfassung der Coachinganlässe wurden die Lern- und Sozialcoaches gebeten, die 5 häufigsten Anlässe, die zur Aufnahme eines Lern- und Sozialcoachings geführt haben, zu nennen. Zusätzlich sollte angegeben werden, wie häufig diese Coachinganlässe vorkamen. Schlechte Leistungen der Schülerinnen und Schüler standen als Anlass für die Aufnahme eines Coachings im Vordergrund. Sie machten den größten Teil der Coachinganlässe aus. Mit einigem Abstand wurden Probleme in den Bereichen Organisationsfähigkeit und Lernprobleme genannt. Ein ähnlich großer Anteil der Coachinganlässe bezieht sich auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, Verhaltensprobleme und Probleme mit Lehrkräften. Sprachprobleme stellten ebenfalls immer wieder den Anlass für das Coaching dar. Auf eine weitergehende Quantifizierung muss verzichtet werden, da die Coaches zum Teil ihre Angaben – wie im Dokumentationsbogen vorgesehen – als absolute Häufigkeiten (Anzahl), zum Teil jedoch als relative Häufigkeiten (Prozentwerte) machten.

Vorgehensweisen zur Klärung der Ausgangssituation

Neben den Coachinganlässen sind die Vorgehensweisen zur Klärung der Ausgangssituation der gecoachten Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung. Wie bei den „Coachinganlässen“ machten die Coaches die gewünschten Angaben auch hier uneinheitlich, teilweise als absolute Häufigkeiten (Anzahl) und teilweise als relative Häufigkeiten (Prozentwerte). Aus diesem Grund kann keine detaillierte quantitative Auswertung vorgenommen werden. Problematisch erscheint darüber hinaus, dass die meisten Nennungen eher Coachinganlässe darstellen als Vorgehensweisen. Insgesamt aber lassen die Angaben folgende Rückschlüsse zu: Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern hatten zur Klärung der Ausgangssituation die größte Bedeutung. Die Anwendung unterschiedlicher Strategien der Gesprächsführung spielte in einem relativ großen Anteil der Gespräche mit den gecoachten Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle. Dieses Vorgehen diente der Sammlung diagnostischer Informationen über die Ausgangslage des Coachings. Gleichzeitig und teilweise ergänzend wurden aber auch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen über die Situation der gecoachten Schülerinnen und Schüler geführt. Einige Coaches setzten Befragungsbogen ein, deren Ergebnisse sie mit den gecoachten Schülerinnen und Schülern besprechen. In Einzelfällen wurden auch Gespräche mit Erziehungsberechtigten geführt. Gemeinsam scheint allen Vorgehensweisen zu sein, dass sie in jedem Fall einen gewissen Grad an Systematik besitzen, der jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Durchführung der Coachings

Zur Beschreibung, wie die Coachings durchgeführt werden, wurden die Coaches u. a. gefragt, wie viele Schülerinnen und Schüler sie in Einzelcoachings bzw. in Gruppencoachings betreut haben. Obwohl die Daten nicht ganz vollständig und auch nicht völlig widerspruchsfrei sind, konnten die entsprechenden Anteile berechnet werden: Ganz überwiegend wurden Einzelcoachings durchgeführt. Im Durchschnitt sind es ca. 85 Prozent Einzelcoachings. Die Spanne beträgt 17 bis 100 Prozent. 12 der 16 Coaches geben an, sämtliche Coachings als Einzelcoaching durchzuführen. Umgekehrt verhält es sich mit den Gruppencoachings: Nur ca. 15 Prozent der Coachings wurden als Gruppencoaching durchgeführt, die Spanne reicht von 0 bis 85 Prozent. Beim Großteil der Coachings handelte es sich um Lerncoachings: Im Durchschnitt wurden zu ca. 80 Prozent Lerncoachings durchgeführt und nur zu ca. 20 Prozent Sozialcoachings.

Die Coachings erstreckten sich über verschieden lange Zeiträume:

- über einen Zeitraum von weniger als einen Monat erstreckten sich ca. 10 Prozent der Coachings
- über einen Zeitraum von ein bis drei Monaten erstreckten sich ca. 20 Prozent der Coachings
- über einen Zeitraum von drei bis 6 Monaten erstreckten sich ca. 25 Prozent der Coachings
- über einen Zeitraum von mehr als 6 Monaten erstreckten sich ca. 45 Prozent der Coachings

Die Coachings umfassten eine unterschiedliche Anzahl von Coachingterminen:

- lediglich einen Termin umfassten ca. 5 Prozent der Coachings
- 1-5 Termine umfassten ca. 10 Prozent der Coachings
- 5-10 Termine umfassten ca. 15 Prozent der Coachings
- 10-20 Termine umfassten ca. 30 Prozent der Coachings
- mehr als 20 Termine umfassten ca. 40 Prozent der Coachings

Die einzelnen Coachingtermine dauerten im Durchschnitt ca. 35-40 Minuten, die Spanne reicht von 15 bis 90 Minuten. Die überwiegende Mehrzahl der Coachings jedoch hatte die durchschnittliche Dauer.

Begleitende Maßnahmen zum Coaching, Einbezug weiterer Fachkräfte

In das Coaching wurden häufig andere Lehrkräfte miteinbezogen. Begleitende Gespräche mit Erziehungsberechtigten fanden hingegen eher selten statt. Begleitende Gespräche mit anderen Personengruppen wurden in der Regel unter Einbeziehung schulpsychologischer und sozialpädagogischer Fachkräfte geführt. An einer Schule fanden solche Gespräche häufiger auch im Kontakt mit dem Jugendamt bzw. mit Jugendhilfeeinrichtungen statt. Die Einbeziehung schulinterner Beratungsfachkräfte wurde in fast allen Schulen als fallbezogene Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie mit den Beratungs-

Lehrkräften realisiert. An zwei Schulen gab es eine fallbezogene Zusammenarbeit der Coaches mit externen Partnern (Berufsinformationszentrum, Sozialbürgerhaus, Jugendamt). Coachingverträge mit den Schülerinnen und Schülern wurden nur vereinzelt von insgesamt 6 Coaches geschlossen, jedoch an allen drei Schulstandorten. Die Angaben zur Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule durch die gecoachten Schülerinnen und Schüler sind sehr lückenhaft. Einige Coaches geben an, dass die von ihnen gecoachten Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote der Schule nutzen.

Coachingziele und Erfolgsindikatoren

Die Lern- und Sozialcoaches wurden gebeten, die 5 häufigsten Coachingziele zu nennen. Diese sollten in der Reihenfolge absteigender Häufigkeit aufgelistet werden.

Coachingziel 1: Passend zu den Informationen zur Durchführung der Coachings (in erster Linie wurden Lerncoachings durchgeführt) wurde von fast allen Coaches an erster Stelle die *Verbesserung der schulischen Leistungen* der gecoachten Schülerinnen und Schüler genannt. Die Coaches nannten zu diesem Ziel passende Indikatoren für die Zielerreichung (z. B. Verbesserung der Schulnoten, Erreichen des Klassenziels). Eine hohe Stimmigkeit kann hier festgestellt werden.

Nur in Einzelfällen wurden als erstes Ziel des Coachings genannt: Verbesserung der Arbeitsorganisation/Selbstorganisation, Verringerung von Disziplinschwierigkeiten und Verbesserung der Einstellung zur Schule.

Coachingziele 2 bis 5: Eine eindeutige Schwerpunktsetzung lässt sich bei den Nennungen nicht erkennen. Es wurden Ziele angegeben in den Bereichen (in absteigender Reihenfolge)

- Arbeitsorganisation/Selbstorganisation
- Motivation/Verbesserung der Arbeitshaltung
- Sozialverhalten
- Selbstreflexion
- Integration in den Klassenverband
- Psychische Stabilität und Gesundheit
- Lernmethoden
- Verbesserung der Einstellung zur Schule/Verbesserung des Verhältnisses zu den Lehrkräften
- Leistungssteigerung
- Verringerung von Disziplinproblemen

Sehr viele Coaches geben drei Coachingziele an, ein großer Anteil der Coaches konnte auch ein viertes Coachingziel angeben. Ein fünftes Coachingziel wurde jedoch nur noch von sehr wenigen Lern- und Sozialcoaches genannt. Die angegebenen Indikatoren zur Zielerreichung sind in der Regel inhaltlich passend und sinnvoll. Je abstrakter das genannte Ziel, desto weniger eindeutig fallen auch die Indikatoren aus. Bei sehr konkreten Zielen wurden allerdings fast immer auch klar definierte und beobachtbare Indikatoren genannt.

Zielerreichung

Der größte Teil der Coachings wurde planmäßig abgeschlossen: Die Coaches geben an, dass im Durchschnitt ca. 75 Prozent der Coachings planmäßig beendet wurden (bei einer Spanne von 20 bis 100 Prozent). Nur wenige Coachings wurden abgebrochen (ca. 20 Prozent bei einer Spanne von 0 bis 60 Prozent). Die Ziele des Coachings scheinen in einer Vielzahl von Fällen – jedoch nicht in allen – erreicht worden zu sein. Die überwiegende Mehrzahl von Coaches gibt an, dass das erste Coachingziel (Verbesserung der schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler) in 60 bis 80 Prozent der Fälle erreicht werden konnte. Die Spanne bei diesen Angaben reicht von „40-60%“ bis „60–80%“. Auch im Follow-up zum Schuljahresende zeigt sich, dass die Mehrzahl der Coaches das wesentlichste Coachingziel (Ziel 1) in 60 bis 80 Prozent der Fälle als erreicht betrachtet. Jedoch sinkt der Anteil der Coaches, welche die Kategorie „60-80%“ angekreuzt haben. Die Spanne der Angaben reicht von „20-40%“ bis „> 80%“. Die Coachingziele 2 bis 5 umfassen ein breites Spektrum an Zielen (s. o.). Eine detaillierte Auswertung der Angaben zur Erreichung der Ziele wird daher nicht vorgenommen.

Entwicklung der Schulleistungen

Die von den Schulleitungen gemachten Angaben zu den schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler sind nicht vollständig plausibel. Daher wird im Folgenden nur eine eher grobe Einschätzung der Entwicklung der schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler vorgenommen:

- Die schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler scheinen sich im Verlauf des Coachings positiv zu entwickeln. Der Notendurchschnitt der gecoachten Schülerinnen und Schüler verbesserte sich im Fach Deutsch um etwa 0,3 Notenstufen, im Fach Mathematik um ca. 0,2 Notenstufen und in der ersten Fremdsprache um ca. 0,4 Notenstufen.
- Die Versetzung scheint durch das Coaching eher gesichert werden zu können: Vor dem Coaching betrug der Anteil der gecoachten Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung gefährdet ist, knapp 75 Prozent. Zum Schuljahresende wurden aber lediglich 30 Prozent der gecoachten Schülerinnen und Schüler nicht versetzt.

Eine „Kontrollgruppe“, der diese Zahlen gegenübergestellt werden könnten, existiert nicht. Entsprechend zurückhaltend sollten die Ergebnisse interpretiert werden.

7.3.4 Weitere Angebote im Rahmen des Lern- und Sozialcoachings

Über das Coaching von einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. Schülergruppen hinaus wurden von den Coaches an einer Schule weitere Angebote im Rahmen des Stundenbudgets für das Lern- und Sozialcoaching gemacht. Die folgende Aufstellung stellt diese Angebote für das Schuljahr 2014/15 dar.

Tabelle 9: Übersicht über die weiteren Angebote im Rahmen des Lern- und Sozialcoachings

Kurzbeschreibung	Zeitungsumfang
<i>Kleingruppen Mathematik</i> Leistungsverbesserung	45 min/Woche
„Zammgraut“ Projekt zur Gewaltprävention in der 7. Jahrgangsstufe	1 Tag/Schuljahr
„Klicksalat“ Projekt zum Medientraining (Verhinderung von Cybermobbing bzw. Sensibilisierung für eigene Daten und das Verhalten im Netz)	1 Tag/Schuljahr
„Jugend gegen AIDS“ Projekt zur Aufklärung und Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten in der 8. Jahrgangsstufe	mehrere Tage/ Schuljahr

Augenscheinlich ist, dass das Projekt Kleingruppen Mathematik thematisch, organisatorisch und hinsichtlich des damit verfolgten Zieles eine größere Nähe zum Lerncoaching hat. Die anderen drei Projekte dagegen sind thematisch, organisatorisch und in Bezug auf ihre Ziele mehr auf den Schwerpunkt Sozialcoaching ausgerichtet. Inwiefern die aufgeführten Projekte darüber hinausgehend die Zielsetzungen der Bedarfsorientierten Budgetierung aufgreifen, kann aus der Dokumentation des Coachingteams nicht erschlossen werden.

7.3.5 Lern- und Sozialcoaching aus Sicht des Lehrkräftekollegiums

Befragungsergebnisse: Teil 1 des Fragebogens (Überzeugungen und Einstellungen zum Lern- und Sozialcoaching)

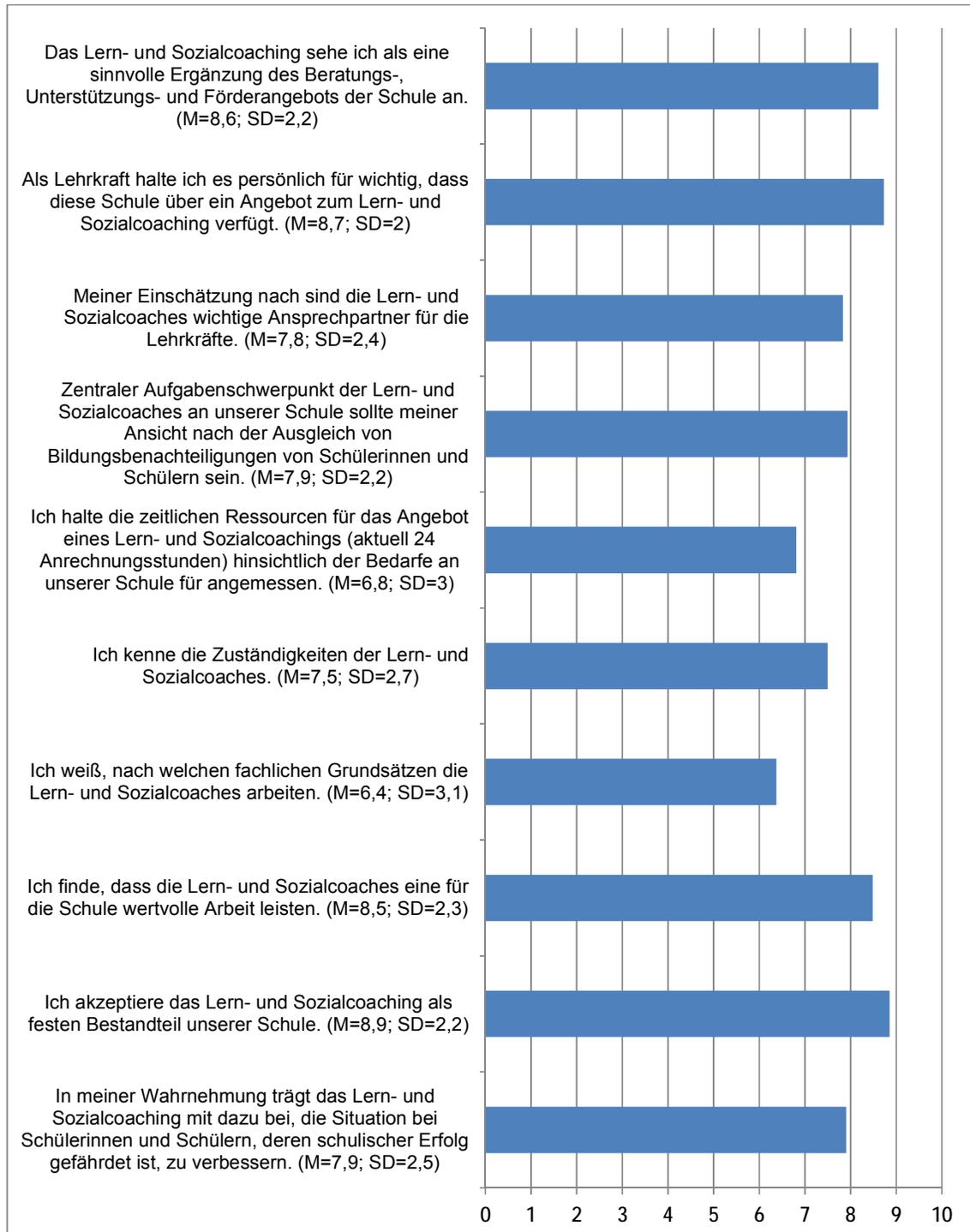


Abbildung 7: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung – Teil 1: Überzeugungen und Einstellungen zum Lern- und Sozialcoaching (Antwortskala „0/trifft nicht zu“ bis „10/trifft völlig zu“)

In der Abbildung sind die Mittelwerte für die 10 Teilaspekte des ersten Teils der Befragung in einem Balkendiagramm dargestellt. Alle Aussagen sind positiv formuliert, sodass höhere Mittelwerte als größere Zustimmung des Kollegiums zum entsprechenden Sachverhalt interpretiert werden können. Die Fragen sind im Wortlaut wiedergegeben; in Klammer sind der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) angegeben.⁶¹

Befragungsergebnisse: Teil 2 des Fragebogens (Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Lern- und Sozialcoachings)

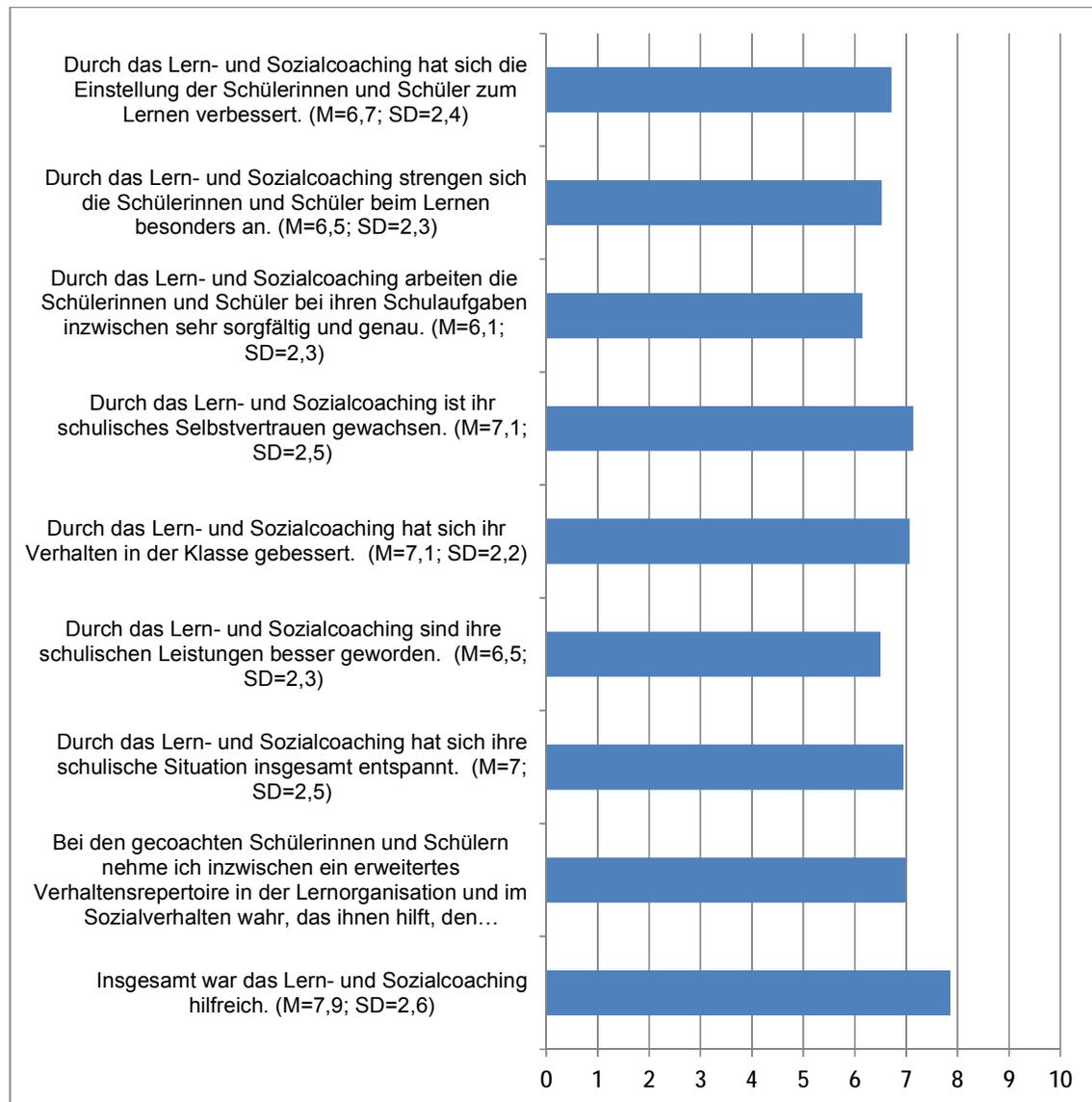


Abbildung 8: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung –Teil 2: Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Lern- und Sozialcoachings (Antwortskala „0/trifft nicht zu“ bis „10/trifft völlig zu“)

Die vorletzte Frage kann aufgrund ihrer Länge in der Abbildung nur in verkürzter Form wiedergegeben werden. Im vollständigen Wortlaut ist diese Frage wie folgt formuliert: „Bei den

⁶¹ Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Antworten. Sie gibt an, in welchem Wertebereich (+/- eine Standardabweichung (SD)) die Mehrheit der Befragten (knapp 70%) ihr Kreuz gesetzt hat.

gecoachten Schülerinnen und Schülern nehme ich inzwischen ein erweitertes Verhaltensrepertoire in der Lernorganisation und im Sozialverhalten wahr, das ihnen hilft, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.“

In der Abbildung sind die Mittelwerte für die 9 Teilaspekte des zweiten Teils der Befragung grafisch dargestellt. Alle Aussagen sind positiv formuliert, sodass höhere Mittelwerte als größere Zustimmung des Kollegiums zum entsprechenden Sachverhalt interpretiert werden können. Die Fragen sind im Wortlaut wiedergegeben; in Klammer sind der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) angegeben. Die Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Lern- und Sozialcoachings wurden ebenfalls eher positiv eingeschätzt. Die positiven Einschätzungen fallen jedoch im Vergleich zu den Überzeugungen und Einstellungen zum Lern- und Sozialcoaching etwas weniger deutlich aus.

Unterschiede zwischen den Schulen

An der Befragung zum Lern- und Sozialcoaching nahmen die Lehrkräfte der drei Schulen teil, an denen im Rahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung Lern- und Sozialcoaching angeboten wird. Bei einer nach Schulen getrennten Auswertung konnten einige Unterschiede zwischen den Schulen festgestellt werden. Diese betreffen einzelne Fragen aus beiden Befragungsteilen. Unterschiede bei den generellen Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Lern- und Sozialcoaching werden in Tabelle 10 dargestellt, Unterschiede bei den Einschätzungen der Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Lern- und Sozialcoachings in Tabelle 11. Die Mittelwerte der einzelnen Schulen werden in den folgenden Tabellen nur angegeben, wenn diese sich signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 10: Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Lern und Sozialcoaching: Unterschiede zwischen den Schulen

Teilaspekt	Mittelwert und Standardabweichung alle Schulen	Mittelwert Schule 1	Mittelwert Schule 2	Mittelwert Schule 3
Das Lern- und Sozialcoaching sehe ich als eine sinnvolle Ergänzung des Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebots der Schule an.	M=8,6 (SD=2,2)	7,43	9,00	8,79
Als Lehrkraft halte ich es persönlich für wichtig, dass diese Schule über ein Angebot zum Lern- und Sozialcoaching verfügt.	M=8,7 (SD=2)	7,63	9,10	8,89
Meiner Einschätzung nach sind die Lern- und Sozialcoaches wichtige Ansprechpartner für die Lehrkräfte.	M=7,8 (SD=2,4)	nicht signifikant		
Zentraler Aufgabenschwerpunkt der Lern- und Sozialcoaches an unserer Schule sollte meiner Ansicht nach der Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern sein.	M=7,9 (SD=2,2)	7,90	8,22	6,79
Ich halte die zeitlichen Ressourcen für das Angebot eines Lern- und Sozialcoachings (aktuell 24 Anrechnungsstunden) hinsichtlich der Bedarfe an unserer Schule für angemessen.	M=6,8 (SD=3)	6,00	7,39	5,74
Ich kenne die Zuständigkeiten der Lern- und Sozialcoaches.	M=7,5 (SD=2,7)	nicht signifikant		
Ich weiß, nach welchen fachlichen Grundsätzen die Lern- und Sozialcoaches arbeiten.	M=6,4 (SD=3,1)	nicht signifikant		
Ich finde, dass die Lern- und Sozialcoaches eine für die Schule wertvolle Arbeit leisten.	M=8,5 (SD=2,3)	7,37	8,83	8,79
Ich akzeptiere das Lern- und Sozialcoaching als festen Bestandteil unserer Schule.	M=8,9 (SD=2,2)	7,67	9,18	9,37
In meiner Wahrnehmung trägt das Lern- und Sozialcoaching mit dazu bei, die Situation bei Schülerinnen und Schülern, deren schulischer Erfolg gefährdet ist, zu verbessern.	M=7,9 (SD=2,5)	7,10	8,33	7,39

Tabelle 11: Auswirkungen, Folgen und Ergebnisse des Lern- und Sozialcoachings: Unterschiede zwischen den Schulen

Teilaspekt	Mittelwert und Standardabweichung alle Schulen	Mittelwert Schule 1	Mittelwert Schule 2	Mittelwert Schule 3
Durch das Lern- und Sozialcoaching hat sich die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lernen verbessert.	M=6,7 (SD=2,4)			nicht signifikant
Durch das Lern- und Sozialcoaching strengen sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernen besonders an.	M=6,5 (SD=2,3)			nicht signifikant
Durch das Lern- und Sozialcoaching arbeiten die Schülerinnen und Schüler bei ihren Schulaufgaben inzwischen sehr sorgfältig und genau.	M=6,1 (SD=2,3)	5,70	6,66	4,57
Durch das Lern- und Sozialcoaching ist ihr schulisches Selbstvertrauen gewachsen.	M=7,1 (SD=2,5)	6,48	7,70	5,64
Durch das Lern- und Sozialcoaching hat sich ihr Verhalten in der Klasse gebessert.	M=7,1 (SD=2,2)			nicht signifikant
Durch das Lern- und Sozialcoaching sind ihre schulischen Leistungen besser geworden.	M=6,5 (SD=2,3)			nicht signifikant
Durch das Lern- und Sozialcoaching hat sich ihre schulische Situation insgesamt entspannt.	M=7 (SD=2,5)			nicht signifikant
Bei den gecoachten Schülerinnen und Schülern nehme ich inzwischen ein erweitertes Verhaltensrepertoire in der Lernorganisation und im Sozialverhalten wahr, das ihnen hilft, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.	M=7 (SD=2,4)			nicht signifikant
Insgesamt war das Lern- und Sozialcoaching hilfreich.	M=7,9 (SD=2,6)			nicht signifikant

7.4 Diskussion

Zentral für eine Einordnung des Lern- und Sozialcoachings, wie es an drei Schulen im Rahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung realisiert wird, sind Fragen, die das Lern- und Sozialcoaching als Ganzes in den Blick nehmen. Im Folgenden sollen Fragen beantwortet werden, mittels derer eine Einordnung des Lern- und Sozialcoachings möglich wird.

Verfolgen die Schulen mit dem Lern- und Sozialcoaching die Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung? Diese Frage kann einerseits klar mit „ja“ beantwortet werden: An allen drei Schulen wird ein enger inhaltlicher Bezug zu den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung hergestellt. Dies lässt sich auf allen Ebenen feststellen. Sowohl Schulleitungen als auch die Coachingteams, die Coaches und die Lehrkräfte der Schulen sprechen dem Gesamtvorhaben große Wichtigkeit zu. Der Einsatz der zusätzlichen Stunden wird als sinnvoll und richtig betrachtet. Andererseits scheint es den Teams und den einzelnen Coaches eher schwer zu fallen, die Umsetzung der Ziele konkret zu beschreiben. Die Frage „In welcher Weise kann das Lern- und Sozialcoaching zur Erreichung der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung beitragen?“ wurde von fast allen Coaches nur sehr knapp oder gar nicht beantwortet. Keines der Teams der drei Schulen verfügt über ein ausformuliertes gemeinsames Grundverständnis von Coaching. Gleichzeitig erscheint die Umsetzung des Lern- und Sozialcoachings an den Schulen sehr stimmig und konsistent. Möglicherweise ist ein solches Grundverständnis implizit vorhanden und wurde aufgrund hoher Übereinstimmung in den Teams nicht eigens verhandelt und ausformuliert.

Orientieren sich die Lern- und Sozialcoaches individuell an den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung? In allen drei Schulen stellen die Coaches einen engen inhaltlichen Bezug zu den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung her. Die Coaches nennen explizit Ziele für ihre Arbeit, die denen des Gesamtvorhabens entsprechen: Die „Chancenverbesserung/Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler, die herkunftsbedingte Benachteiligungen haben“ und der „Ausgleich von Benachteiligungen“ stellen die zentralen Ziele der Coaches dar. Dem Gesamtvorhaben Bedarfsorientierte Budgetierung wird durch die Coaches wesentliche Bedeutung zugesprochen.

Wird das Coaching systematisch und schülerorientiert an der Schule organisiert und auf die individuelle Problemlage ausgerichtet durchgeführt? Insgesamt werden die Coachings in den Schulen sehr unterschiedlich durchgeführt. Überwiegend wird das Coaching als Einzelcoaching angeboten, zwei der drei Schulen bieten das Lern- und Sozialcoaching außerdem in geringerem Umfang auch als Gruppencoaching an. Alle Coaches bringen Vorerfahrungen für eine Tätigkeit als Lern- und Sozialcoach mit, doch die vorgesehene Ausbildung zum Schülercoaching des Städtischen Pädagogischen Instituts haben nicht alle, im Schuljahr 2014/15 tätigen Coaches durchlaufen. Dies ist u. a. auf personelle Veränderungen bei den Coaches seit dem Schuljahr 2012/13 (Start der Bedarfsorientierten Budgetierung) zurückzuführen. Das Lern- und Sozialcoaching findet an den Schulen organisiert und entsprechend gemeinsamer Absprachen statt. Fallsupervision wird an zwei Schulen durchgeführt. Die Ziele des Lern- und Sozialcoachings werden an einer Schule regelmäßig thematisiert. In das Coaching werden häufig andere Lehrkräfte miteinbezogen. Begleitende Gespräche mit Er-

ziehungsberechtigten finden eher selten statt. Beides erscheint sehr passend und sinnvoll vor dem Hintergrund der Ziele, die für die Coachings angegeben werden. Gemeinsam scheint den Vorgehensweisen an allen drei Schulen zu sein, dass das Lern- und Sozialcoaching systematisch geplant, durchgeführt und gesteuert wird. Der Grad an Systematisierung variiert jedoch zwischen den Schulen.

Werden die „richtigen“ Schülerinnen und Schüler gecoacht? Der Anteil der gecoachten Schülerinnen und Schüler, die keine herkunftsbedingten Benachteiligungen haben, ist in allen Schulen gering. Einige wenige Coaches geben sogar an, dass dies nur für weniger als 20 Prozent der von ihnen gecoachten Schülerinnen und Schüler zutrifft. Am Lern- und Sozialcoaching scheinen in erster Linie die Schülerinnen und Schüler teilzunehmen, die im Sinne der Bedarfsorientierten Budgetierung einen besonderen Bedarf an individualisierter Förderung und Unterstützung haben. Interessant ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen das Angebot des Lern- und Sozialcoachings aktiv nutzen: Die Initiative zum Coaching geht im Durchschnitt bei der Hälfte der Fälle von den Schülerinnen und Schülern aus.

Werden im individuellen Coaching Ziele verfolgt, die mit den übergeordneten Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung in einem Zusammenhang stehen? Als Coachinganlass stehen die schlechten Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Sie machen den größten Teil der Coachinganlässe aus. Mit einigem Abstand werden Probleme in den Bereichen Organisationsfähigkeit und Lernen genannt. Ein ähnlich großer Anteil der Coachinganlässe bezieht sich auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, auf Verhaltensprobleme und auf Probleme mit Lehrkräften. Die Ziele dienen überwiegend der Beseitigung von Defiziten, die auch herkunftsbedingt sein können. Die Ziele der individuellen Coachings stehen im Dienst der Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung. Beim am häufigsten genannten Coachingziel, der Verbesserung der Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler, ist die Nennung passender Indikatoren für die Zielerreichung eher einfach (z. B. Verbesserung des Notenspiegels). Aber auch bei den anderen Zielen nennen die Coaches sinnvolle Indikatoren für die Zielerreichung (z. B. ein verbessertes Zeitmanagement als Teil einer optimierten Arbeitsorganisation). Insgesamt kann hier eine hohe Stimmigkeit festgestellt werden. Je abstrakter das genannte Ziel, desto weniger eindeutig fallen auch die Indikatoren aus. Bei sehr konkreten Zielen werden fast immer klar definierte und beobachtbare Indikatoren genannt.

Werden die persönlichen Ziele im Coaching erreicht? In der Regel werden die Coachings planmäßig abgeschlossen. Die geringe Abbruchquote sollte an sich bereits als Teil der erfolgreichen Durchführung der Coachings angesehen werden. Die Verbesserung der schulischen Leistungen bei Schülerinnen und Schülern mit herkunftsbedingten Benachteiligungen stellt eines der zentralen Ziele der Bedarfsorientierten Budgetierung dar. Insgesamt kann bei den gecoachten Schülerinnen und Schülern eine Verbesserung der schulischen Leistungen festgestellt werden. Das am häufigsten genannte Coachingziel kann somit in vielen Fällen erreicht werden. Auch im Hinblick auf die anderen Coachingziele wird die Zielerreichung von den Coaches als eher positiv eingeschätzt

Wie ist die Gesamtbilanz des Lern- und Sozialcoachings einzuschätzen? Insgesamt ergeben die Antworten auf die hier gestellten Fragen ein positives Bild, das erlaubt, das Lern- und Sozialcoaching im Rahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung als zielführend und erfolgreich einzustufen. Allerdings sind die Dokumentationen teilweise nicht so detailliert ausgefallen, wie dies vom Instrumentarium her möglich gewesen wäre. Zudem deuten sich auch qualitative Unterschiede zwischen den drei Schulstandorten an, sodass im Kontext einer nachhaltigen Wirkungssteuerung darauf geachtet werden sollte, dass grundlegende Qualitätsstandards überall eingehalten und gerade neu hinzukommende Coaches über geeignete Aus- und Fortbildungsangebote in ihrer Professionalität als Coach unterstützt werden.

8 Lehrerfortbildung

8.1 Maßnahme

Die Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ ist vom Städtischen Pädagogischen Institut konzipiert und wurde im Schuljahr 2012/13 erstmals angeboten. Das Fortbildungsangebot richtet sich an Lehrkräfte städtischer Schulen in München. Im ersten Durchgang wurden insgesamt 21 Lehrkräfte aus 8 städtischen Realschulen bzw. Gymnasien fortgebildet, darunter befinden sich drei Schulen, die als Pilotschulen Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung erhalten: eine Realschule und zwei Gymnasien. Ein Kennzeichen der Fortbildung ist, dass pro Schule ein Team bestehend aus zwei bis drei Lehrkräften gemeinsam an der Fortbildung teilnimmt. Damit wird die Zielsetzung verfolgt, dass die im Team erworbenen Kompetenzen bzw. die erarbeiteten Umsetzungsideen an der eigenen Schule besser wirksam werden können. Die Fortbildung wird über das Städtische Pädagogische Institut finanziert und belastet das Stundenbudget der Bedarfsorientierten Budgetierung nicht. Sie steht jedoch in engem inhaltlichen Zusammenhang zu den Zielen der Bedarfsorientierten Budgetierung und ist daher ebenfalls in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen. Die Zusatzqualifikation soll die teilnehmenden Lehrkräfteteams befähigen, Heterogenität und Vielfalt an Schulen, wie sie z. B. durch unterschiedliche Migrationshintergründe gegeben ist, als Chance zu betrachten. Sie möchte die teilnehmenden Lehrkräfte darin unterstützen, den Unterricht an ihren Schulen und das Schulleben entsprechend zu gestalten sowie verschiedenen Arten von Diskriminierung professionell entgegenzuwirken. Im Vordergrund stehen Chancengleichheit, die bestmögliche Entfaltung des individuellen Bildungspotentials sowie die Weiterentwicklung der Münchner Bildungslandschaft entsprechend den Erfordernissen gesellschaftlicher Vielfalt.

Die Zusatzqualifikation ist modulartig aufgebaut: Sie startete im März 2013 mit einer halbtägigen Einführungsveranstaltung, im weiteren Verlauf des Schuljahres 2012/13 bzw. zu Beginn des Schuljahres 2013/14 folgten drei zwei- bis dreitägige Basismodule (Anti-Bias; Interkulturelle Verständigung; Critical Whiteness), die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verpflichtend zu absolvieren waren. Die Basismodule sollen dazu befähigen, die dort vorgestellten, unterschiedlichen Ansätze je nach Situation und Zielgruppe reflektiert anzuwenden. Im weiteren Verlauf des Schuljahres 2013/14 bzw. zu Beginn des Schuljahres 2014/15 wurden zweitägige Praxismodule aus 4 Schwerpunktbereichen angeboten (Sprachen/ Mehrsprachigkeit; Elternbeteiligung; Beratung/Vernetzung; Team-/Schulentwicklung), von denen mindestens zwei auszuwählen waren. Parallel dazu müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwei Fortbildungstage aus 5 angebotenen Wahlbereichen vorweisen (Unterricht; Schulleben/Schulprojekte; Internationaler Austausch und Begegnung; Verknüpfung/ Vernetzung/Kooperation; Verknüpfung mit Querschnittsthemen, z. B. Medien). Die Zusatzqualifikation umfasst damit insgesamt ca. 15 Fortbildungstage und erstreckt sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren. Schließlich war für die erfolgreiche Teilnahme an der Zusatzqualifikation eine Projektskizze zu erstellen, die in Form eines Schulentwicklungsprojekts aufzeigt,

wie das Gelernte in der schulischen Praxis umgesetzt werden kann. Die Erstellung der Projektskizze wurde von Seiten des Pädagogischen Instituts unterstützt. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Zusatzqualifikation beim Prozess der Schulentwicklung die erforderliche Hilfestellung erhalten.

8.2 Methodik

Die Ergebnisdarstellung beruht auf der Datengrundlage, die mithilfe eines standardisierten Leitfadeninterviews gewonnen wurde. In den Informationsgesprächen wurde von den Schulleitungen auf die Zusatzqualifikation nur in Ansätzen Bezug genommen.⁶² Das Leitfadeninterview war von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den drei Schulen mit Stundenzuteilung aus der Bedarfsorientierten Budgetierung schriftlich zu bearbeiten. Die Konstruktion des Leitfadeninterviews erfolgte in enger Anlehnung an eine existierende Forschungsarbeit, in der Qualitätsmerkmale erfolgreicher Lehrerfortbildungen untersucht werden (Brückel et al., 2014; Zala-Mezö et al., 2014).

Bislang geben nur wenige Studien Aufschluss darüber, wie Fortbildungen für Lehrkräfte aufgebaut sein müssen, damit sie einen signifikanten Effekt auf den Schulalltag haben (vgl. z. B. Lipowsky, 2010, 2015). Ein von Lipowsky (2010, 2015) vorgelegtes Rahmenmodell zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen umfasst folgende Qualitätsmerkmale: (1) Aktive Einbindung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, (2) Dissonanzen, (3) Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis, (4) Praxisbezug, (5) Zeitdauer. Eine aktive Einbindung gelingt, wenn die Fortbildung an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anknüpft. Lerninhalte sind besonders dann veränderungswirksam, wenn Dissonanzen zwischen den Erwartungen und Überzeugungen einerseits und der eigenen unterrichtlichen Praxis andererseits erzeugt werden. Dissonanzen können z. B. über die Arbeit an einem eigenen Schulprojekt generiert werden. Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis ist beispielsweise gegeben, wenn sich theoretische Inputs direkt auf Sequenzen der Praxis beziehen. Ein direkter Praxisbezug wird hergestellt, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der eigenen Schule im Kollegium über die Fortbildung sprechen und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Erscheinung treten. Was die Dauer betrifft, so sollte das Lernen in nachhaltigen Fortbildungen längerfristig organisiert sein. Wichtig sind integrierte Phasen der Eigenarbeit. Um Lehrkräfte für längere Fortbildungen zu gewinnen, muss eine Fortbildung in der Hinsicht überzeugen, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen leistet. Die Attraktivität von Lehrerfortbildungen wird dann gesteigert, wenn die Fortbildungsinhalte an Aktualitäten der Praxis anknüpfen, in anderen Worten, wenn die teilnehmenden Lehrkräfte das lernen, was sie lernen wollen und es anwenden können. Neben der thematischen Ausrichtung ist auch die didaktisch-methodische Umsetzung von entscheidender Bedeutung. Hieraus ergeben sich folgende Evaluationsbereiche (vgl. Tabelle 12).

⁶² Dies ist insbesondere in Gegenüberstellung zu den anderen, mit Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung umgesetzten Maßnahmen auffällig (z. B. Lern- und Sozialcoaching, Sozialpädagogik an Schulen), über die in den Informationsgesprächen sehr ausführlich berichtet wurde. Für die Schulleitungen scheinen die mit Stunden unterfütterten Maßnahmen enger mit der Bedarfsorientierten Budgetierung verknüpft zu sein.

Tabelle 12: Evaluationsbereiche Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ (in Anlehnung an Brückel et al., 2014)

Fortbildungsmodule	Nachhaltigkeit
Inhalt	Professionelle Entwicklung
Verbindung zur eigenen Praxis	Verständnis Schulentwicklung
Transfer	Skills in der Schulentwicklung
Lernsetting	Rolle Projektarbeit

Die Evaluationsbereiche links beziehen sich auf die Fortbildungsmodule und wurden in der Studie von Brückel et al. (2014) nach jedem einzelnen Modul untersucht; die Evaluationsbereiche rechts wurden ein Jahr nach Abschluss der Fortbildung abgefragt, um die Nachhaltigkeit des Fortbildungslehrgangs zu erfassen.

Für die wissenschaftliche Begleitung zur Bedarfsorientierten Budgetierung wurden folgende Anpassungen vorgenommen: Das Lernsetting (didaktisch-methodische Aufbereitung) spielt für die Wirksamkeit einer Fortbildung zweifelsohne eine bedeutsame Rolle, dennoch wurde dieser Evaluationsbereich u. a. im Hinblick auf entsprechende Datenschutzbestimmungen, die dann zusätzlich zu berücksichtigen wären, zurückgestellt. Vor dem Hintergrund der Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung stehen vielmehr folgende Fragen zu den Fortbildungsmodulen im Vordergrund: Wie relevant erleben die Lehrkräfte die Inhalte? Wie kann das Gelernte mit dem Arbeitsalltag verbunden und systematisch reflektiert werden? Welche Möglichkeiten ergeben sich, die eigene und die gemeinsame Praxis der Schule zu verändern? Da die Datenerhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur Bedarfsorientierten Budgetierung fast 2,5 Jahre nach Beginn der Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ stattfand, wurden zudem sämtliche Evaluationsbereiche – auch diejenigen zur Nachhaltigkeit der Fortbildung – mit einem Instrument abgefragt.

Brückel et al. (2014) schlussfolgern aus ihrer Studie, dass lokale Schulentwicklung durch Fortbildung beeinflusst werden kann, jedoch mit Einschränkungen. So spielt z. B. das Transferklima, d. h. die Möglichkeiten und die Unterstützung, welche die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer an der eigenen Schule erhalten, das Gelernte einzubringen, eine gewichtige Rolle. Inwieweit das Format der Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ geeignet ist, Schulentwicklungsprozesse im Sinne der Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung zu stimulieren, wird weiter unten – nach der Vorstellung des eingesetzten Befragungsinstruments – aufgezeigt werden.

8.2.1 Das Instrument zur Lehrerfortbildung

Leitfragen zur Lehrerfortbildung (Schule der Vielfalt)

Das 18-seitige Leitfadeninterview ist in drei Teile untergliedert: Im ersten Teil des Leitfadeninterviews werden Fragen zum Inhalt und zum Transfer bezogen auf die besuchten Fortbildungsmodule gestellt. Analog zum modulartigen Charakter der Zusatzqualifikation werden zunächst die drei Basismodule (hier nur Fragen zum Inhalt, noch keine zum Transfer), dann die ausgewählten Fortbildungsmodule aus den Schwerpunktbereichen und schließlich die besuchten Fortbildungsveranstaltungen aus den Wahlbereichen behandelt. Bevor die Lehrkräfte die Fragen beantworten, werden die Inhalte der einzelnen Module stichwortartig vorgestellt, um die besuchten Fortbildungen in Erinnerung zu rufen. Zusätzlich werden die Lehrkräfte gebeten, die Kursunterlagen und ihre Mitschriften zur Hand zu nehmen. Im zweiten Teil des Leitfadeninterviews wird die im Rahmen der Zusatzqualifikation zu erstellende Projektskizze thematisiert. Im abschließenden dritten Teil des Leitfadeninterviews beantworten die Lehrkräfte schließlich einige Fragen zur beruflichen Kompetenzentwicklung seit Beginn der Zusatzqualifikation im Schuljahr 2012/13 und bilanzieren die absolvierte Zusatzqualifikation in ihrer Gesamtheit.

8.2.2 Durchführung der Erhebung

Die Maßnahme Lehrerfortbildung wurde von 9 teilnehmenden Lehrkräften aus den Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung im Zeitraum Juli bis Oktober 2015 dokumentiert. Von einer Schule haben jeweils drei Lehrkräfte gemeinsam die Zusatzqualifikation absolviert. Das Leitfadeninterview ist so konzipiert, dass die Lehrkräfte die besuchten Fortbildungsveranstaltungen und die Arbeit an der Projektskizze individuell reflektieren sollen. In einer der drei Schulen wich das Lehrerteam jedoch insofern von diesem Prinzip ab, als dass die Fragen zu den besuchten Fortbildungsmodulen nur einmal beantwortet wurden; an einer anderen Schule wurden die Fragen zur Projektskizze gemeinsam bearbeitet, auf individuelle Beiträge zur Projektarbeit jedoch Bezug genommen. Die bearbeiteten Leitfrageninterviews unterscheiden sich im Umfang und in der Tiefe der Reflektion.⁶³

⁶³ Interessanterweise ist das weniger auf einzelne Lehrkräfte zurückzuführen, sondern es werden vielmehr Unterschiede zwischen den Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung deutlich.

8.3 Ergebnisse

8.3.1 Fortbildungsmodule

Basismodule⁶⁴

Im April, Juli und Oktober 2013 fanden die drei Basismodule statt. Die ersten beiden Veranstaltungen (Anti-Bias; Interkulturelle Verständigung) waren dreitägig, das dritte Basismodul (Critical Whiteness) zweitägig.

Die drei Basismodule wurden im Leitfadeninterview bzgl. ihrer Inhalte bewertet: Es wurde danach gefragt, inwieweit die behandelten Inhalte bzw. die gewonnenen Erkenntnisse und Ideen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer neu waren, wie sie diese bewerten (insbesondere ihre Relevanz) und ob sie einen Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung⁶⁵ herstellen können. Diesen Fragen liegt die Annahme zugrunde, dass die Attraktivität von Lehrerfortbildungen u. a. dadurch beeinflusst wird, dass neue Inhalte vermittelt werden, die von den teilnehmenden Lehrkräften als relevant für ihren Schulalltag eingeschätzt werden. Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung zur Bedarfsorientierten Budgetierung steht darüber hinausgehend die Frage im Vordergrund, inwieweit sich die Programmziele in der Zusatzqualifikation angemessen wiederfinden.

Im *Basismodul 1* wurde der Anti-Bias-Ansatz für eine antidiskriminierende Bildungsarbeit eingeführt. Durch das Bewusstmachen der Funktionsmechanismen von Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen sollten bei den teilnehmenden Lehrkräften diversitäts- und macht-sensible Haltungen und Handlungsweisen entwickelt werden.

Im *Basismodul 2* zur interkulturellen Verständigung wurde – ausgehend von der Reflektion eigener Wahrnehmungsmuster – die Wahrnehmung von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der pädagogischen Praxis thematisiert, um interkulturelle Verständigung im Schulalltag zu ermöglichen.

Im *Basismodul 3* zur Critical Whiteness wurde die Geschichte des Rassismus durch die weiße Bevölkerung und die Wirkungsweise im Alltag behandelt. Durch eine kritisch-reflektierte Haltung im Umgang mit diskriminierenden, alltagsrassistischen Darstellungen in den Medien soll die Basis für eine nicht-diskriminierende Begegnung und Verständigung an Schulen geschaffen werden.

Die Fragen zum Inhalt wurden von den Lehrkräften zusammenfassend für die drei besuchten Basismodule beantwortet; teilweise wurde in den Antworten explizit auf ein bestimmtes Basismodul Bezug genommen.

⁶⁴ Da in der Einführungsveranstaltung neben einer einführenden, inhaltlichen Einordnung lediglich ein Überblick über die Zusatzqualifikation präsentiert wurde, beginnen die Leitfragen mit den Basismodulen.

⁶⁵ Die Frage nach dem Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung steht beispielhaft dafür, dass ungeachtet der Tatsache, dass sich die Datenerhebung zur Lehrerfortbildung an ein existierendes Evaluationsdesign anlehnt, bestehende Vorgehensweisen und Instrumente so angepasst wurden, dass auch spezifische Fragen zur Bedarfsorientierten Budgetierung Berücksichtigung finden.

In den Basismodulen wurden den Lehrkräften neue Inhalte vermittelt, insbesondere in den beiden Modulen Anti-Bias-Ansatz und Critical Whiteness (vgl. exemplarisch folgende Aussage: *„Ich kann sagen, meine Sicht auf die Welt hat sich nach diesem Modul verändert.“*) Ausgehend von den besuchten Basismodulen konnten neue Arbeitsideen für den Schulalltag entwickelt werden (z. B. bewussterer Umgang mit Medien unter der Perspektive des dort zutage tretenden Alltagsrassismus). Folgende Aussage zum Basismodul 3 (Critical Whiteness) verdeutlicht, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch Dissonanzen hervorgerufen wurden, die zu neuen Lernprozessen führten: *„Sehr verstörend für mich, da ich mich in der Fortbildung ständig mit Vorurteilen konfrontiert sah, die ich als „Weiße“ verursacht haben soll. Dennoch war das Bewusstmachen des Alltagsrassismus für das Fach Geographie sehr nützlich, zumal die Schulbücher hier sehr kritisch zu überprüfen sind.“* Vom Basismodul 2 (Interkulturelle Verständigung) gingen vergleichsweise weniger neue Impulse aus.

Entsprechend ihrem Neuigkeitswert wurden die Inhalte der Module überwiegend als interessant bewertet, insbesondere die durch die Module angeregte Vertiefung der Selbstreflexion. Basismodul 1 (Anti-Bias) wird als ein *„sehr mächtiges Konzept zum Abbau von Diskriminierung“* angesehen. Es wurden *„sehr nachhaltige Wahrnehmungsübungen“* praktiziert, mit denen man sich *„Mechanismen bewusster vor Augen führen lernte“*. Das Basismodul 2 (Interkulturelle Verständigung) schnitt in der Einschätzung der Lehrkräfte weniger positiv ab⁶⁶: Da dieser Ansatz die Realität zu sehr simplifiziert, konnten keine konkreten Handlungsrichtlinien abgeleitet werden (*„[Basismodul 2] betrachte ich äußerst kritisch, da m. E. die eigentlich ja gerade nicht gewollte Kulturalisierung provoziert bzw. noch stärker in den Köpfen verankert wird.“*). Basismodul 3 (Critical Whiteness) schließlich wurde einerseits als interessant eingeschätzt, *„aber wenig motivierend (...), da kaum Wege aufgezeigt wurden, um nicht in die historisch bedingte „Rassismusfalle“ zu tappen oder da heraus zu kommen.“* Diese Aussage verdeutlicht den Stellenwert, den Impulse für die eigene Praxis bei der Bewertung von Fortbildungsinhalten durch Lehrkräfte haben. Kritisch wird angemerkt, dass andere Formen der Diskriminierung als Rassismus in der Zusatzqualifikation kaum Berücksichtigung finden und ggf. anstelle des weniger hilfreich bewerteten Basismoduls 2 (Interkulturelle Verständigung) in die Zusatzqualifikation aufgenommen werden könnten. Auch könnten die Arbeitsergebnisse der drei Module teilweise noch konkreter gefasst werden. Insgesamt konnten in den drei Basismodulen jedoch *„wertvolle Erkenntnisse“* gewonnen werden. Auch das Auftreten der Referentinnen und Referenten der drei Basismodule wurde sehr positiv eingeschätzt.

⁶⁶ Die Lehrkräfte stimmen in ihren Einschätzungen bzgl. der Relevanz der drei Basismodule weitestgehend überein, in Einzelfällen gehen die Einschätzungen aber auch auseinander. Im Bericht werden die Ergebnisse zusammenfassend wiedergegeben. Dabei wird auch auf differierende Bewertungen eingegangen, sofern diese konkret formuliert sind.

Bzgl. ihrer Relevanz⁶⁷ wird die Bedeutung der drei Basismodule für Lehrkräfte als derart grundlegend erkannt, dass die Inhalte der Basismodule verpflichtend in die Ausbildung von Lehrkräften aufgenommen werden sollten, insbesondere die Basismodule 1 (Anti-Bias) und 3 (Critical Whiteness). Auch wenn an dieser Stelle nicht nach dem Transfer der in der Zusatzqualifikation gewonnenen Erkenntnisse gefragt wurde, sei angemerkt, dass drei Lehrkräfte an ihrer eigenen Schule zum Basismodul 1 (Anti-Bias) eine schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) durchgeführt haben. Damit treten sie als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Zusatzqualifikation an ihrer Schule in Erscheinung.

Bezüge zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung sind aus Sicht der Lehrkräfte gegeben. Der Bezug wird jedoch in der Regel allgemein und wenig spezifisch formuliert. Hier exemplarisch die Aussage eines Lehrkräfteteams, welches den Bezug zur Bedarfsorientierten Budgetierung konkreter beschreibt: *„Insbesondere die Sensibilisierung für Machtpositionen ist unserer Meinung nach wichtig, um herkunftsbedingte Nachteile unserer Schülerinnen und Schüler erst einmal wahrnehmen zu können, um dann entsprechend darauf reagieren zu können.“* In der nachfolgenden Aussage werden die Bezüge zwischen den einzelnen Basismodulen und den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung noch differenzierter herausgestellt: *„Dass Benachteiligung existiert und dass die Zusatzqualifikation ‚Schule der Vielfalt‘ einen wichtigen Beitrag leistet im Bestreben, diese abzubauen – daran gibt es keine Zweifel. Die Basismodule 1 [Anti-Bias] und 3 [Critical Whiteness] rütteln vor allem an der Haltung der teilnehmenden Lehrkräfte und bieten ihnen eine neue Perspektive für die Sicht auf die Schülerinnen und Schüler, nämlich die ressourcenorientierte Perspektive. Ressourcenorientierung bedeutet: Die Schule muss sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren und nicht umgekehrt. (...) Die Lehrkraft reflektiert sich kritisch.“*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die drei Basismodule am Anfang der Zusatzqualifikation für die teilnehmenden Lehrkräfte – auch vor dem Hintergrund der Bedarfsorientierten Budgetierung – von Nutzen sind. Gleichzeitig liefern die Aussagen der Lehrkräfte an einigen Stellen auch Hinweise, die bei einer erneuten Auflage der Zusatzqualifikation reflektiert und ggf. berücksichtigt werden können.

⁶⁷ Im Leitfadenterview wird unterschieden zwischen dem Neuigkeitswert und der Relevanz von vermittelten Fortbildungsinhalten. Eine Voraussetzung für wirksame Lehrerfortbildungen besteht darin, dass Lehrkräften Wissen vermittelt wird, welches für sie Neuigkeitswert besitzt, also über das hinausgeht, was ihnen ohnehin schon bekannt ist, und gleichzeitig als relevant für den Schulalltag eingeschätzt wird. Fortbildungsveranstaltungen können zwar neues Wissen beinhalten, jedoch als wenig relevant für die schulische Praxis erachtet werden. In gleicher Weise sind auch Inhalte mit hoher Praxisrelevanz von geringerem Nutzen, wenn sie bereits bekannt sind.

Schwerpunktbereiche

Zu 4 Schwerpunktbereichen wurden jeweils zweitägige Fortbildungsmodule angeboten. Die Fortbildungsmodule fanden im Februar, April, Juli und Oktober 2014 statt. Von den 4 angebotenen Schwerpunktbereichen waren von den teilnehmenden Lehrkräften mindestens zwei zu belegen.

Im *Schwerpunktbereich 1* (Sprachen/Mehrsprachigkeit) wurden u. a. folgende Themen behandelt: Wertschätzung der Herkunftssprache, Ressourcen der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb, sprachsensibler Unterricht.

Im *Schwerpunktbereich 2* (Elternbeteiligung) standen Chancen und Herausforderungen der Kooperation von Schule und Erziehungsberechtigten mit unterschiedlichen Migrationshintergründen im Vordergrund: Gestaltung von Kommunikationswegen, Stärkung der Partizipation der Erziehungsberechtigten etc..

Im *Schwerpunktbereich 3* (Beratung/Vernetzung) erfuhren die teilnehmenden Lehrkräfte mehr über die Angebote der Bildungsberatung International/Internationales Beratungszentrum (IBZ) bzw. über andere Anlaufstellen in München, die mit Blick auf Schülerinnen und Schüler bzw. Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund kontaktiert werden können.

Im *Schwerpunktbereich 4* (Team-/Schulentwicklung) ging es um Konzepte zur Weiterentwicklung von Schulen bzgl. Diversität auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle, organisatorische, strukturelle Ebene). Es wurden Methoden und Werkzeuge für eine kritische Reflexivität in der Weiterentwicklung von Schulen vermittelt.

Bevor die Leitfragen zum Inhalt und zum Transfer beantwortet wurden, gaben die Lehrkräfte an, welche Schwerpunktbereiche sie belegt haben. In der nachfolgenden Tabelle ist das Ergebnis im Überblick dargestellt: Der Schwerpunktbereich 1 (Sprachen/ Mehrsprachigkeit) wurde von fast allen Lehrkräften belegt, gefolgt von den Schwerpunktbereichen 3 (Beratung/Vernetzung) und 4 (Team-/Schulentwicklung). Am wenigsten nachgefragt wurde der Schwerpunktbereich 2 (Elternbeteiligung). Dennoch ist (weitestgehend)⁶⁸ sichergestellt, dass in sämtlichen Schwerpunktbereichen zumindest von jeder Schule eine Lehrkraft präsent war. Häufig wurde das Fortbildungsmodul eines Schwerpunktbereichs von zwei Lehrkräften einer Schule belegt, in einigen Fällen sogar vom ganzen Lehrkräfteteam (drei Lehrkräfte). Dies wird dadurch ermöglicht, dass die einzelnen Lehrkräfte – über die geforderte Teilnahme an zwei Fortbildungsmodulen hinaus – häufig drei Fortbildungsmodule aus dem Schwerpunktbereich besucht haben.

⁶⁸ Von einer Lehrkraft liegen die Angaben zu den besuchten Fortbildungsmodulen im Schwerpunktbereich nicht vor, sodass die Aussage für die betreffende Schule nicht mit letztgültiger Sicherheit getroffen werden kann.

Tabelle 13: Belegte Fortbildungsmodule in den Schwerpunktbereichen (n=8 Lehrkräfte)⁶⁹

Schwerpunktbereich			
1 Sprachen/Mehr- sprachigkeit	2 Elternbeteiligung	3 Beratung/Vernetzung	4 Team-/ Schulentwicklung
n=7	n=4	n=6	n=5

Bei den Schwerpunktbereichen wurden die Leitfragen zusammenfassend für die besuchten Fortbildungsmodule beantwortet, teilweise wurde in den Antworten explizit auf einen bestimmten Schwerpunktbereich Bezug genommen.

In den Fortbildungsmodulen der Schwerpunktbereiche wurden den teilnehmenden Lehrkräften neue Inhalte vermittelt: Für das Fortbildungsmodul zur Mehrsprachigkeit sind beispielsweise das Aufzeigen der Chancen von Mehrsprachigkeit, aber auch die Probleme durch die vorherrschende Sprachhierarchie (schulische Bildungssprache im Gegensatz zur familiären Umgangssprache) zu nennen. Die Lehrkräfte lernten spezifische methodische Herangehensweisen für einen sprachsensiblen Unterricht kennen, um mehrsprachige Schülerinnen und Schüler systematisch mit der Bildungssprache vertraut zu machen. Das Fortbildungsmodul ermöglichte somit einen neuen Blick auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. Im Fortbildungsmodul zur Elternbeteiligung wurden Herangehensweisen zur Vertiefung des Kontakts zu Erziehungsberechtigten aufgezeigt (z. B. Möglichkeiten, die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten langfristig sicherzustellen). Der Neuigkeitswert des Fortbildungsmoduls zur Beratung und Vernetzung wurde unterschiedlich eingeschätzt: Das Aufzeigen der zahlreichen außerschulischen Bildungsakteure, die in München – teilweise mit sehr fortschrittlicher Pädagogik (z. B. Ressourcenorientierung, Ganzheitliches Lernen) – eine sehr engagierte Bildungsarbeit leisten, wurde von einigen Lehrkräften sehr positiv bewertet. Dabei wurden Personalressourcen außerhalb der Schule erkannt. Von einzelnen Lehrkräften wurde hingegen darauf verwiesen, dass die Akteure in München bekannt sind und der Neuigkeitswert dieses Moduls daher geringer einzuschätzen ist. Ggf. hätte der Verweis auf eine Liste mit Kontaktdaten anstelle des Moduls ausgereicht. Beim Modul Team-/Schulentwicklung wurde der Neuigkeitswert der behandelten Konzepte für die Weiterentwicklung von Schule in Richtung Diversität und Antidiskriminierung angeführt.

In der Bewertung der Lehrkräfte schnitten die Fortbildungsmodule des Schwerpunktbereichs mehrheitlich gut ab; die Relevanz der behandelten Themen und Inhalte wurde als hoch eingestuft: Speziell für Lehrkräfte, die selbst Sprachen unterrichten, ist das Fortbildungsmodul zur Mehrsprachigkeit von herausgehobener Relevanz. Mehrsprachigkeit an der Schule wurde als etwas Selbstverständliches, Positives und Förderndes dargestellt. Die vorgestellten Konzepte zur Elternbeteiligung wurden ebenfalls sehr positiv bewertet, da sie unmittelbar in eigenen Projekten umgesetzt werden können. Das Wissen um das breite Spektrum der existierenden Institutionen wurde als grundlegend für die Vernetzung eingeschätzt, insbesondere für Schulen, die sich in Richtung Ganztags- bzw. Stadtteilschule weiterentwickeln.

⁶⁹ vgl. die vorangegangene Fußnote

Einschränkend wurde jedoch angemerkt, dass die vorgestellten Institutionen – zumindest zum Zeitpunkt des Fortbildungsmoduls – keine Kapazitäten für die Kooperation mit Schulen hatten.

Die Fortbildungsmodule waren sehr informativ und enthielten wertvolle Anregungen, oft wurden konkrete Beispiele gegeben. Nur vereinzelt wurden die Fortbildungsmodule als langatmig bewertet.

Der Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung wurde für die Fortbildungsmodule des Schwerpunktbereichs allgemein als gegeben angesehen. Es finden sich jedoch nur wenige Aussagen, die diesen Bezug inhaltlich unterfüttern, indem sie darauf verweisen, dass gerade die angebotenen Schwerpunktbereiche (Mehrsprachigkeit, Elternbeteiligung, Beratung/Vernetzung, Team-/Schulentwicklung) für Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung mit ihren hohen Migrationsanteilen und ihrer heterogenen Schülerschaft von besonderer Bedeutung sind: Beispielsweise wird Unterstützung durch Sprachförderung und Sprachbildung insbesondere von Schülerinnen und Schülern aus schwachen Milieus benötigt, Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern ist gerade für diese Schulen sinnvoll. Auch die Thematik Schulentwicklung ist immens wichtig, denn es muss das pädagogische Grundsatzziel der gesamten Schule sein, Ideen und Konzepte für eine bedarfsgerechte Förderung zu entwickeln.

Beim Transfer wurde danach gefragt, ob bzw. inwieweit die teilnehmenden Lehrkräfte die Inhalte der besuchten Fortbildungsmodule und die daraus gewonnenen Erkenntnisse mit ihrem Schulalltag in Verbindung bringen konnten, wo sie Möglichkeiten der Übertragung auf die eigene Schule sehen, um die Situation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, speziell auch, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen.⁷⁰ Schließlich wurde erkundet, ob bzw. inwieweit die Lehrkräfteteams an ihren Schulen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Zusatzqualifikation in Erscheinung getreten sind, indem sie sich im Kollegium über Fortbildungsinhalte ausgetauscht haben.

Verbindungen zum Berufsalltag konnten teilweise, oft situationsabhängig hergestellt werden: Beim Fortbildungsmodul zur Mehrsprachigkeit betrifft dies z. B. die Verbindung zu bereits praktizierten Förderkonzepten an der Schule (z. B. die Teilung der Deutschklassen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 an den beiden Gymnasien). Konkrete Veränderungen an der Schule beziehen sich z. B. darauf, dass an zwei Schulen seither ein Fragebogen zur Familien- und Herkunftssprache im Einsatz ist: So erhält die Schule bereits für die Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen (5. Jahrgangsstufe) einen Überblick über die Herkunftssprachen. Aus dem Fortbildungsmodul zur Elternbeteiligung sind konkrete Ideen für die eigene Schule entstanden, z. B. Elternseminare mit dem Ziel, gemeinsame Strategien zu verfolgen, oder ein Fragebogen, auf dem Erziehungsberechtigte angeben, welche Berufe sie ausüben und in welchen Bereichen sie Unterrichtsgänge für Schülerinnen und Schüler anbieten möchten. Schwerer fiel es beim Fortbildungsmodul zur Vernetzung, aus dem breiten Angebot an Bildungsunterstützung unmittelbar Ideen für die eigene Schule zu entwickeln. Hier besteht der Gewinn vor allem im Wissen um die zahlreichen Bildungsakteure und die poten-

⁷⁰ Bei den Fragen zum Transfer wurde durch eine spezielle Frage der inhaltliche Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung sichergestellt.

ziellen Perspektiven, die sich daraus ergeben. Beim vierten Schwerpunktbereich (Schulentwicklung) gaben die teilnehmenden Lehrkräfte an, gelernt zu haben, eigene Schulentwicklungsprojekte nach den SMART-Kriterien⁷¹ auszurichten, d. h. möglichst konkret und realistisch zu planen. Mit der zu erstellenden Projektskizze konnte dies bereits im Rahmen der Zusatzqualifikation erprobt werden (vgl. den nachfolgenden Ausführungen unter 8.3.2).

Auf die Frage nach Anregungen aus den Fortbildungsmodulen für die eigene Schule, um die Situation von Schülerinnen und Schülern zu verbessern, wurden nicht nur Inhalte aus den Schwerpunktbereichen genannt (z. B. verstärkter sprachsensibler Unterricht, besser funktionierende Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, breiteres Unterstützungsangebot durch Kooperation mit außerschulischen Partnern), sondern Inhalte aus den Basismodulen (insbesondere Anti-Bias⁷², aber auch Critical Whiteness), obwohl sich die Frage auf die Inhalte der Schwerpunktbereiche bezog. Dies belegt den herausgehobenen Stellenwert, welchen die teilnehmenden Lehrkräfte den Basismodulen beigemessen haben (vgl. auch den vorangegangenen Abschnitt). Für eine gelingende Entkopplung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg werden die Fortbildungsinhalte der Schwerpunktbereiche als hilfreich angesehen (insbesondere das Fortbildungsmodul zur Mehrsprachigkeit über den Abbau der Sprachhierarchie und die bessere Nutzung der Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund), vgl. exemplarisch dazu das folgende Zitat einer Lehrkraft: *„Ich halte diese Kopplung nicht für ein Faktum, sondern für eine Interpretation. Benachteiligt werden Kinder aus schwachen Milieus. Da überdurchschnittlich viele Migrantenfamilien diesen Milieus zuzurechnen sind, wird diese Kopplung als gegeben gesehen. (...) Wenn man mehr Bildungsgerechtigkeit schaffen will, muss man vor allem diese Stereotypisierung auflösen, (...). Ursache der Bildungsbenachteiligung ist nicht die Herkunft, sondern ein diskriminierendes Bildungssystem. Die Schwerpunktmodule geben Ideen für eine neue Sichtweise auf Schule.“*

Die Multiplikatorenfunktion im Kollegium wurde von den teilnehmenden Lehrkräften sehr unterschiedlich wahrgenommen: Die Spannbreite der Antworten reicht von „nein“ über „teilweise“ bzw. „noch nicht tiefgreifend“ bis hin zu „ja, äußerst intensiv“. Ausgetauscht wurden Inhalte aus den Schwerpunktbereichen, die als grundlegend für das gesamte Kollegium betrachtet werden. Der Austausch richtete sich z. B. an Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen Fachschaft (z. B. im Rahmen von Fachschaftsitzungen). Die Fortbildungsinhalte wurden auf Konferenzen thematisiert, teilweise resultierten daraus Veranstaltungen an der Schule (z. B. sprachsensibler Unterricht im Rahmen der Unterrichtsentwicklung). Für eine wirksame Multiplikation ist sicherlich von Vorteil, dass einige Lehrkräfte angaben, selbst eine Fachbetreuung inne zu haben bzw. Schulleitungsmitglied zu sein. In diesen Positionen sind Lehrkräfte besser in der Lage, Agenda-Setting zu betreiben und bestimmte Themen schulweit zu verbreiten. Der gezielte Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, welche zu ver-

⁷¹ Das Akronym SMART ist ein Terminus aus dem Projektmanagement und steht für spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert.

⁷² An einer Schule wurde ein Anti-Bias-Training für Schülerinnen und Schüler als Unterrichtssequenz für die Fächer Religionslehre/Ethik in der 8. Jahrgangsstufe konzipiert.

gleichbaren Themenbereichen Fortbildungen besucht haben (z. B. die Fachbetreuung Deutsch zum Thema Mehrsprachigkeit) trägt mit dazu bei, Synergieeffekte an der Schule zu erzielen. Auch fand zwischen den beiden Gymnasien der Bedarfsorientierten Budgetierung ein schulübergreifender Austausch statt.

Zusammenfassend kann für die Fortbildungsmodule der Schwerpunktbereiche festgehalten werden, dass die dort vermittelten Inhalte für die teilnehmenden Lehrkräfte – auch mit Blick auf die Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung – nützlich sind. Der Transfer der Inhalte in den eigenen Schulalltag wird durch die Fortbildungsmodule angebahnt. Die angeführten Beispiele zur bereits erfolgten Umsetzung belegen zudem, dass der Transfer gelingt. Die Aussagen der Lehrkräfte geben vereinzelt Hinweise, die bei einer Überarbeitung der Zusatzqualifikation ggf. berücksichtigt werden können. Wichtig erscheint nicht zuletzt, die Multiplikatorenfunktion der Lehrkräfte gezielt zu fördern.

Wahlbereiche

Über die drei Basismodule und die Fortbildungsmodule aus mindestens zwei Schwerpunktbereichen hinaus hatten die teilnehmenden Lehrkräfte zwei weitere Fortbildungstage für die Zusatzqualifikation nachzuweisen. Die Fortbildungsveranstaltungen in den Wahlbereichen konnten selbst gewählt werden. Für die Zusatzqualifikation anrechenbar waren Fortbildungen aus folgenden 5 Wahlbereichen: Unterricht, Schulleben/Schulprojekte, Internationaler Austausch und Begegnung, Verknüpfung/Vernetzung/Kooperation, Verbindung mit anderen Querschnittsthemen (z. B. Medien, Globales Lernen). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über den Besuch der Wahlbereiche.

Tabelle 14: Belegte Fortbildungsveranstaltungen in den Wahlbereichen (n=6 Lehrkräfte)⁷³

Wahlbereich				
1	2	3	4	5
Unterricht	Schulleben/ Schulprojekte	Internationaler Austausch und Begegnung	Verknüpfung/ Vernetzung/ Kooperation	Querschnitts- themen
n=2	-	-	-	n=6

Von den teilnehmenden Lehrkräften eindeutig favorisiert wurden Fortbildungsveranstaltungen zu Querschnittsthemen; einzelne Lehrkräfte haben darüber hinaus anrechenbare Fortbildungen zu Unterrichtsthemen belegt.⁷⁴

⁷³ Aufgrund der fehlenden Angaben von zwei Lehrkräften und einer weiteren Lehrkraft, welche die Fortbildungsveranstaltungen aus den Wahlbereichen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht absolviert hat, ist die Anzahl hier kleiner. Dies hat zur Folge, dass auch der nachfolgenden Ergebnisdarstellung weniger Aussagen zugrunde liegen.

⁷⁴ Belegt wurden Fortbildungen (in Klammern) zu folgenden Querschnittsthemen: Medien („Sensibilität in der Auswahl von Inhalten und Medien“); Globales Lernen („Fairness Konsum“); Gewaltprävention („Couragiert dagegen halten! Argumentationstraining gegen menschenverachtende Parolen“; „War doch nur Spaß? Sexuelle Grenzverletzungen durch Jugendliche verhindern“). Die gewählte Fortbildungsveranstaltung aus dem Wahlbereich Unterricht hatte sprachliche Vielfalt im Unterricht zum Thema.

Die Lehrkräfte beantworteten die bereits bekannten Fragen zum Inhalt und zum Transfer. Aufgrund der geringeren Anzahl der Befragten und der kürzeren Antworten der Lehrkräfte kann nur eine knappe Ergebnisdarstellung zu den Wahlbereichen erfolgen.

Im Gegensatz zu den Basismodulen und den Schwerpunktbereichen war der Neuigkeitswert der Inhalte für die Lehrkräfte in den Wahlbereichen gering. Im Vordergrund stand vielmehr das Auffrischen von bereits Bekanntem. Die Relevanz der behandelten Inhalte wurde sehr hoch eingeschätzt. Besonders positiv bewertet wurde die Praxisnähe der besuchten Fortbildungen: An den Themen wurde konkret gearbeitet, sodass viele Ideen für die eigene Unterrichtspraxis entwickelt werden konnten. Einen inhaltlichen Bezug zur Bedarfsorientierten Budgetierung konnten die Lehrkräfte allerdings nur teilweise feststellen (z. B. mit Blick auf die besuchten Fortbildungen zur Gewaltprävention (Querschnittsthema); in den anderen Fällen machten die Lehrkräfte Bezüge zum Fachunterricht aus).

Was den Transfer anbelangt, so konnten Verbindungen zwischen dem Gelernten und dem Schulalltag hergestellt werden. Die Fortbildungsinhalte führten zu einer Sensibilisierung bzgl. der behandelten Themen und einem geschärften Blick. Um die Situation von Schülerinnen und Schülern zu verbessern, muss auch bei diesen eine Bewusstseinschärfung erfolgen, ebenso wie im Kollegium und bei den Erziehungsberechtigten (z. B. im Bereich Gewaltprävention). Mit Blick auf den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen waren die gewählten Fortbildungsveranstaltungen zu unspezifisch. Ihre Multiplikatorenfunktion an der Schule bzgl. der Fortbildungsinhalte in den Wahlbereichen haben die Lehrkräfte bislang nur in Ansätzen wahrgenommen.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass – ganz im Gegensatz zu den Basismodulen und den Schwerpunktbereichen – bei den besuchten Fortbildungsveranstaltungen aus den Wahlbereichen nur von einer eingeschränkten Wirksamkeit ausgegangen werden kann. Nichtsdestoweniger führen Wahlmöglichkeiten im Rahmen der Zusatzqualifikation dazu, dass Lehrkräfte Fortbildungsveranstaltungen besuchen können, die für sie von besonderer Relevanz sind. Bei einer evtl. Neuauflage der Zusatzqualifikation könnte ggf. überlegt werden, wie trotz gegebener Wahlmöglichkeiten ein engerer Bezug zu den vorangegangenen Modulen und auch zu bildungspolitischen Förderinstrumenten wie der Bedarfsorientierten Budgetierung hergestellt werden kann.

8.3.2 Projektskizze

Die im Rahmen der Zusatzqualifikation einzureichende Projektskizze wurde entweder gemeinsam im Lehrkräfteteam der Schule erstellt oder einzeln von den teilnehmenden Lehrkräften realisiert. Die Lehrkräfte einer Schule haben sowohl gemeinsam als auch individuell Projektideen ausgearbeitet. Die nachfolgende Tabelle listet die Schulprojekte auf.

Tabelle 15: Schulprojekte (Projektskizzen) der drei Lehrkräfteteams

<i>Lehrkräfteteam</i>	
Schulprojekt	Konzeption
<i>Team 1</i>	
Rassismus in Geschichte und Schüleralltag (fächerübergreifendes Projekt für die 6. Jahrgangsstufe)	Teamprojekt
<i>Team 2</i>	
Konzept zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Schwerpunkt Kommunikation)	Teamprojekt
Multilingual-Multimedial (Lernplattform mit Minikursen zu Familiensprachen in der 9. Jahrgangsstufe)	individuelles Projekt
Liebe ist bunt (Projekttag für die 9. Jahrgangsstufe)	individuelles Projekt
Latenter Rassismus in Schulbüchern (Überprüfung der Schulbücher im Fach Geographie für die 8. Jahrgangsstufe)	individuelles Projekt
<i>Team 3</i>	
Anti-Bias: Machtverhältnisse und Gruppenzugehörigkeiten in der Klasse (Unterrichtssequenz für Religionslehre/Ethik in der 8. Jahrgangsstufe; SCHILF)	individuelles Projekt
Soziales Engagement in und außerhalb der Schule	individuelles Projekt
Celebrate Diversity – „Fest der Kulturen“	individuelles Projekt

In der wissenschaftlichen Begleitung interessierte neben allgemeinen Angaben zum Projekt (z. B. Zielsetzung, Bedarfslage an der Schule) insbesondere inwieweit die Inhalte der Fortbildungsmodule Eingang in die Projektskizze fanden (sowohl in den Überlegungen zur Projektkonzeption, bzgl. der Implementation des Projekts als auch für die Projektevaluation) und ob ein inhaltlicher Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung gegeben ist. Dies soll nachfolgend für die einzelnen Schulprojekte beantwortet werden.

Mit dem *Rassismusprojekt für die 6. Jahrgangsstufe* wurde ein neues Projekt konzipiert, das Schülerinnen und Schüler für rassistische Äußerungen im Schulalltag sensibilisiert und die Selbstreflexion im Umgang miteinander fördert. Angesichts des hohen Migrationsanteils an der Schule soll das Zusammentreffen vielfältiger Kulturen im Schulalltag harmonisiert werden. Ein inhaltlicher Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung ist gegeben: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft sollen lernen, vorurteilsfrei aufeinander zuzugehen und sich beim Erreichen des Lern- und Schulziels gegenseitig zu

unterstützen. Fortbildungsinhalte fanden Eingang in die Projektskizze, auch wurde das Lehrkräfteteam von den Kursleiterinnen und Kursleitern des Städtischen Pädagogischen Instituts beraten. Bei den Überlegungen zur Implementation des Projekts wurde insbesondere auf die Inhalte des Fortbildungsmoduls zur Team- und Schulentwicklung (Schwerpunktbereich 4) zurückgegriffen. Das Projekt wurde an der Schule durchgeführt und mittels Fragebogen evaluiert. Positive Effekte des Projekts werden wahrgenommen (offenerer Umgang in der Schülerschaft, zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften). Aufgrund des positiven Feedbacks soll das Projekt an der Schule weiterentwickelt werden.

Mit dem *Konzept zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* wurde ein schulischer Auftrag, der durch das Bayerische Gesetz zum Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)⁷⁵ vorgegeben ist, erfüllt. Für die Schule wurde damit ebenfalls ein neues Projekt auf den Weg gebracht: Durch eine klare Rollendefinition und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten soll der schulische Erfolg der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Schulleitung und Elternbeirat sind in das Projekt eingebunden. Inhalte der Fortbildungsmodule fanden Eingang in die Projektskizze (insbesondere Schwerpunktbereich 2: Elternbeteiligung). Einzelne Bausteine des Konzepts werden bereits umgesetzt (z. B. Neugestaltung des ersten Elternabends in der 5. Jahrgangsstufe); eine Projektevaluation ist angedacht.

Mit der *Lernplattform zu Familiensprachen* ist ein weiteres neues Projekt aus der Zusatzqualifikation heraus entstanden: Das Projekt soll die Wertschätzung gegenüber Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringen. An dieser mangelt es trotz des hohen Migrationsanteils der Schule bislang. Das Projekt wurde mit einer entwickelten Lernplattform abgeschlossen. Auch in dieses Projekt fanden Fortbildungsinhalte Eingang (insbesondere Schwerpunktbereich 1: Sprachen/Mehrsprachigkeit). Eine Sensibilisierung für das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit und deren Anerkennung sind an der Schule zunehmend wahrnehmbar.

Mit dem *Projekttag „Liebe ist bunt“* wurde ein bereits bestehendes Projekt in überarbeiteter Form weitergeführt und ausgeweitet: Jugendliche Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer sexuellen Identitätsfindung unterstützt werden. An der Schule mangelte es bisweilen an Toleranz und Offenheit gegenüber gleichgeschlechtlichen Lebensformen. Auch wenn Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte dem Projekt zunächst skeptisch gegenüberstanden, erfährt das Projekt an der Schule inzwischen eine breite Unterstützung. Es fanden Fortbildungsinhalte Eingang in das Projekt (insbesondere Basismodul 1: Anti-Bias). Eine Evaluation der Projektdurchführung fand am Ende des Projekttagess in Form einer Feedbackrunde statt. Positive Effekte des Projekts sind an der Schule spürbar. Der Projekttag wird im folgenden Schuljahr wiederholt.

Das *Projekt zum latenten Rassismus in Schulbüchern* ist ein neues Projekt: Lehrkräfte berichteten vereinzelt über mangelndes Bewusstsein für latenten Rassismus an ihrer Schule.

⁷⁵ vgl. BayEUG, Art. 74 (1): Die gemeinsame Erziehungsaufgabe, die Schule und Erziehungsberechtigte zu erfüllen haben, erfordert eine von gegenseitigem Vertrauen getragene Zusammenarbeit. In einem schulspezifischen Konzept zur Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Erziehungsberechtigten erarbeitet die Schule die Ausgestaltung der Zusammenarbeit; hierbei kann von den Regelungen der Schulordnungen zur Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten abgewichen werden.

Durch das Projekt haben Schülerinnen und Schüler einen kritischeren Blick entwickelt. Auch hier fanden Fortbildungsinhalte Eingang in die Projektskizze (insbesondere Basismodul 3: Critical Whiteness). Das Projekt wird ebenfalls im nächsten Schuljahr wiederholt.

In den Projektskizzen des zweiten Lehrkräfteteams ist eine inhaltliche Nähe zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung erkennbar, allerdings richten sich die Projekte mehrheitlich an alle Schülerinnen und Schüler bzw. Erziehungsberechtigte. Auch stellt eine Verbesserung des Schulerfolgs benachteiligter Schülerinnen und Schüler nicht die primäre Zielsetzung dieser Projekte dar, wohl aber soll durch die Projekte ein lernfreundliches schulisches Umfeld geschaffen werden.

Mit dem *Anti-Bias-Projekt zu Machtverhältnissen und Gruppenzugehörigkeiten in der Klasse* wurde ein neues Projekt auf den Weg gebracht. Aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft (verschiedenste Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, unterschiedlichste Herkunftsfamilien) soll das Projekt für Diskriminierung im Schulalltag sensibilisieren. Wie der Projekttitel bereits nahelegt, fanden insbesondere Inhalte aus dem Basismodul 1 (Anti-Bias) Eingang in diese Skizze. Das Projekt startete etwa zeitgleich zur Datenerhebung, es ist folglich noch nicht umgesetzt. Eine Fortführung des Projekts wird bei positiver Evaluation angestrebt.

Das *Projekt zum sozialen Engagement in und außerhalb der Schule* wurde ebenfalls etwa zeitgleich zur Datenerhebung neu an der Schule initiiert (zunächst im Rahmen eines P-Seminars, langfristig soll es schulweit ausgeweitet werden). Durch soziales Engagement sollen Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche Vielfalt kennenlernen. Ausgehend von einer Bedarfsrecherche nehmen die Schülerinnen und Schüler Kontakt zu diversen Einrichtungen auf. Folgende Fortbildungsinhalte waren für diese Projektskizze von besonderem Nutzen: Basismodul 1 (Anti-Bias), Schwerpunktbereich 4 (Team-/Schulentwicklung). Eine Projektevaluation – sowohl durch die Schülerinnen und Schüler als auch in den sozialen Einrichtungen – mittels Fragebogen ist geplant. Ein inhaltlicher Bezug zur Bedarfsorientierten Budgetierung ist hier insofern gegeben, dass Erfolg im sozialen Engagement unabhängig von Herkunft und Bildungserfolg erlebt werden kann.

Mit dem *Fest der Kulturen (Celebrate Diversity)* wurde ein an der Schule bereits bestehendes Konzept überarbeitet. Das Fest der Kulturen wurde im Schuljahr 2009/10 erstmals ausgerichtet und im zweijährigen Turnus weitergeführt. In die aktuelle Konzeptüberarbeitung flossen insbesondere Fortbildungsinhalte aus dem Basismodul 1 (Anti-Bias) ein, aber auch aus den anderen beiden Basismodulen. Das Fest der Kulturen greift die unterschiedliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf. Zum Ende des Schuljahres 2015/16 soll es erneut stattfinden, eine schriftliche Evaluation in der gesamten Schulgemeinschaft ist geplant. Über die Schülermitwirkung und Effekte auf das Schulklima hinaus trägt das Fest der Kulturen zu einer positiven Außenwirkung der Schule bei.

Zusammenfassend kann für sämtliche Projektskizzen (bzw. bereits umgesetzten Projektideen) festgehalten werden, dass die Inhalte der Fortbildungsmodule mehrheitlich Eingang in die Ausarbeitungen der Lehrkräfte gefunden haben (insbesondere Inhalte aus den Basismodulen und den Schwerpunktbereichen, weniger aus den Wahlbereichen). Der Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung ist häufig nur vermittelt gegeben,

eine direkte Verbesserung schulischer Leistungen wird mit den Projekten nicht angestrebt. Im Vordergrund steht primär die Wertschätzung von Vielfalt in der Schule (z. B. migrationsgesellschaftliche Öffnung von Schule), um ein vorurteilsfreies Miteinander und gemeinsames Lernen in der Schule zu unterstützen.

Rolle der Projektskizze im Rahmen der Zusatzqualifikation

Die Projektskizze dokumentiert den erfolgreichen Abschluss der Zusatzqualifikation. Die teilnehmenden Lehrkräfte messen der Projektskizze folglich einen hohen Stellenwert bei: Aufbauend auf den Fortbildungsmodulen muss das Gelernte anwendungsorientiert reflektiert und die unterschiedlichen Fortbildungsinhalte integriert werden. Bereits umgesetzte Projekte bezeichnen die Lehrkräfte als wichtige Bausteine in Richtung einer Schule der Vielfalt. Konstruktiv wurde angemerkt, dass die gesamte Zusatzqualifikation noch ziel- und praxisorientierter gestaltet werden könnte, wenn die mit der Projektskizze verfolgten Ziele den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bereits zu einem frühen Zeitpunkt anhand von Beispielen verdeutlicht würden.

8.3.3 Berufliche Kompetenzentwicklung

Im dritten und abschließenden Teil des Leitfadeninterviews wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre berufliche Entwicklung seit Beginn der Zusatzqualifikation, d. h. innerhalb eines Zeitraums von ca. zweieinhalb Jahren zu reflektieren, aus dieser Perspektive Bezüge zur absolvierten Zusatzqualifikation herzustellen und die Zusatzqualifikation in ihrer Gesamtheit (Fortbildungsmodulen und Projektskizze) zu bilanzieren. Über die Fragen zur beruflichen Kompetenzentwicklung sollte die Nachhaltigkeit der Zusatzqualifikation geprüft werden (direkte und indirekte Wirkungen der Zusatzqualifikation auf die berufliche Entwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte). Ganz am Ende des Leitfadeninterviews hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, über eine offene Abfrage das zu äußern, was in den Leitfragen zuvor nicht angesprochen wurde.

Professionelle Entwicklung

Einige Lehrkräfte berichten von einer Ausweitung ihrer Aufgabenbereiche in den vergangenen beiden Schuljahren. Schwerpunktartig wurden die Fragen zur professionellen Entwicklung jedoch ausschließlich mit Blick auf die besuchte Zusatzqualifikation beantwortet: Die Zusatzqualifikation hat die berufliche Kompetenzentwicklung angeregt, es wurde viel Neues gelernt und ausprobiert. Auch die Fragen, welche die Lehrkräfte in den vergangenen beiden Jahren beschäftigt haben, stehen in engem Zusammenhang mit der Zusatzqualifikation (z. B. verbesserte Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten) und verfolgen das Ziel, die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (z. B. gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten den optimalen Bildungsweg für die Schülerinnen und Schüler finden). Die Lehrkräfte nehmen die Herausforderung wahr, dass das Gelernte viel konkreter in den Schulalltag einfließen muss.

Von Veränderungen ihrer beruflichen Einstellung berichten nur einige Lehrkräfte, andere verneinen dies. In diesem Punkt herrscht eine hohe Divergenz zwischen den Lehrkräften. Eine Lehrkraft berichtet z. B. von einem auslösenden „Aha-Erlebnis“ während des Basismoduls 3 (Critical Whiteness), das zu einer nachhaltigen Einstellungsänderung bzgl. der Bedeutung von Rassismus für Gesellschaft und Bildung geführt hat. Eine Einstellungsänderung kann durch alltägliche Unterrichtssituationen hervorgerufen werden, die dann in Bezug zur Zusatzqualifikation gesetzt und unter einer neuen Perspektive eingeordnet werden, wie z. B. die folgende Aussage einer Lehrkraft belegt: *„Ein Moment der Erkenntnis war, dass ich immer dachte, dass jede Schülerin und jeder Schüler selbstverständlich auf Deutsch denkt. Erst als ich eine Schülerin, die Schwierigkeiten mit der englischen Syntax hatte, fragte, ob sie denn überhaupt auf Deutsch denke und sie dies verneinte, wurde mir klar, wie wichtig es ist, Schule der Vielfalt zu begreifen und zu leben.“*

Verständnis von Schulentwicklung und erworbene Skills in der Schulentwicklung

Die Zusatzqualifikation soll Lehrkräfte befähigen, Schulentwicklungsprozesse in Richtung einer Schule der Vielfalt anzustoßen. Daher wurde danach gefragt, inwieweit sich das Verständnis der teilnehmenden Lehrkräfte von Schulentwicklung und auch von herkunftsbedingten Benachteiligungen seit Beginn der Zusatzqualifikation verändert hat bzw. auf welches „Handwerkszeug“ aus der Zusatzqualifikation sie zurückgreifen können.

Auch hier divergieren die Antworten: Einige Lehrkräfte führen einen differenzierteren Blick auf Schulentwicklung an, dass z. B. begrenzte, eigene Unterrichtsprojekte als Schulentwicklung verstanden werden können. Andere Lehrkräfte gaben hingegen an, dass sie keine Veränderungen in ihrem Verständnis von Schulentwicklung wahrnehmen. Insgesamt wird Schulentwicklung als ein gezielter, dauerhafter Prozess verstanden, an dem die gesamte Schulgemeinschaft mitwirken muss, damit sich eine Schule systematisch weiterentwickelt und ihre Zukunftsfähigkeit erhalten bleibt: *„Schulentwicklung bedeutet für mich, dass man u. a. auf die gesellschaftlichen Veränderungen eingeht, und zwar eher heute als morgen.“* bzw. *„Mir ist klar geworden, wie wichtig Schulentwicklung eigentlich ist und dass Schulen sich an die Realität anpassen müssen, dass eigentlich alle Schulen auch ‚Schulen der Vielfalt‘ sind oder zumindest sein sollten.“* In diesem Zusammenhang werden die eigene Position an der Schule und die damit verbundenen Wirkungsmöglichkeiten thematisiert: Wichtig erscheint eine schulische Position, von der aus aktiv Veränderungsprozesse angestoßen werden können. Mit Blick auf die erworbenen Skills in der Schulentwicklung wird u. a. der Rückgriff auf professionelle Ressourcen außerhalb der Schule genannt.

Das Verständnis von herkunftsbedingten Benachteiligungen hat sich bei einigen Lehrkräften verändert bzw. differenziert: *„Eine weitere Erkenntnis ist, dass ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ keine Benachteiligung ist, sondern ein Potenzial, das genutzt werden muss.“* Es ist weniger die Herkunft als das Milieu bzw. die vorherrschende Sprachhierarchie, die zu Benachteiligungen führt. Benachteiligungen und Diskriminierungen werden infolge der Zusatzqualifikation bewusster wahrgenommen. Ihnen wird außerdem entschiedener entgegengetreten (z. B. werden Schülerinnen und Schüler ermuntert, Sachverhalte in ihren eigenen Worten oder zunächst auch in ihrer Herkunftssprache zu beschreiben). Zudem gaben die Lehrkräfte an, stärker für Fragen der Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert zu sein und sich

vermehrt Gedanken darüber zu machen, wie auch an Schulen in vermeintlichen Problemstadtteilen eine chancengleiche Ausbildung gewährleistet werden kann.

Bilanzierung der Zusatzqualifikation

Hier wurde u. a. danach gefragt, ob die Lehrkräfte aus der Zusatzqualifikation etwas benennen können, an dem sie sich nach wie vor orientieren: Fast durchgängig wurde hier das Basismodul 1 (Anti-Bias) angeführt. Neben den anderen Basismodulen, die teilweise noch genannt werden, ist es insbesondere der Anti-Bias-Ansatz, auf den die Lehrkräfte weiterhin zurückgreifen (z. B. Bewusstmachen von bestehenden Machtverhältnissen im aktuellen Kontext). Auch zum Abschluss der Zusatzqualifikation waren gerade die für jede Lehrkraft so grundlegend eingeschätzten Basismodule nach wie vor besonders präsent.

Die Frage, wie die teilnehmenden Lehrkräfte die Zusatzqualifikation gegenüber einer außenstehenden Person beschreiben würden, zielte ebenfalls darauf ab, die wesentlichsten Charakteristika aus Teilnehmersicht in Erfahrung zu bringen: *„Die Zusatzqualifikation befähigt eine Lehrkraft, reflektiert und kompetent auf den migrationsgesellschaftlichen Wandel in unserer Gesellschaft im Kontext Schule zu reagieren.“* Es werden grundlegend relevante Themen vor dem Hintergrund der Vielfältigkeit des Schülerklientels behandelt.

Dass nur Lehrkräfteteams einer Schule an der Zusatzqualifikation teilnehmen können, wird aufgrund der damit gegebenen Austauschmöglichkeiten im Team durchweg als sehr bereichernd erlebt (insbesondere wenn im Team unterschiedliche Fachrichtungen vertreten sind). Die Teamstruktur ist von sehr großem Nutzen, wenn es darum geht, die in der Zusatzqualifikation behandelten Themen auf die eigene Schule zu übertragen, Projektideen zu entwickeln und umzusetzen. Ein Team kann in der Schulentwicklung besser wirksam werden als eine einzelne Person, aber auch ein Team aus mehreren Lehrkräften benötigt die Unterstützung der Schulleitung, um an der Schule erfolgreich Schulentwicklungsprojekte zu lancieren.

Hinsichtlich formaler Aspekte war die Zusatzqualifikation insgesamt mit einem hohen Zeitaufwand für die teilnehmenden Lehrkräfte verbunden und die Terminkoordination der Fortbildungsmodule (Präsenzveranstaltungen) mit schulischen Terminen nicht immer einfach.

8.4 Diskussion

Mit dem Leitfrageninterview zur Lehrerfortbildung sollte untersucht werden, inwieweit das Format der Zusatzqualifikation geeignet ist, konkrete Impulse für die Schulentwicklung in Richtung einer Schule der Vielfalt zu geben und ob gleichzeitig ein Bezug zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung gegeben ist. Befragt wurden die teilnehmenden Lehrkräfte aus den Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung. Die Konzeption und Implementierung einer erfolgreichen Lehrerfortbildung, die konkret in der Schulentwicklung wirksam wird, ist kein einfaches Unterfangen. Anhand eines theoretisch begründeten Ansatzes konnte jedoch aufgezeigt werden, dass dies für die Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ geglückt ist.

Wenn die Lehrkräfte sich je nach Schule hinsichtlich der Differenziertheit ihrer Aussagen unterscheiden, überwiegen die Gemeinsamkeiten in der Bewertung der absolvierten Zusatzqualifikation: Die Inhalte der besuchten Fortbildungsveranstaltungen werden von den Lehrkräften fast ausnahmslos als sehr relevant eingeschätzt. Das betrifft sowohl die verpflichtenden Basismodule, die Fortbildungsmodule zu den wählbaren Schwerpunktbereichen als auch die frei wählbaren Fortbildungsveranstaltungen. In den Basismodulen und den Fortbildungsmodulen der Schwerpunktbereiche war der Neuigkeitswert der behandelten Inhalte sehr hoch, auch deren Bezug zur Bedarfsorientierten Budgetierung ist gewährleistet. Bereits durch die Fortbildungsmodule selbst wurde der Transfer gefördert: Die teilnehmenden Lehrkräfte konnten Verbindungen zwischen dem Gelernten und ihrem Schulalltag herstellen und es wurden Möglichkeiten erkannt, die Fortbildungsinhalte auf die eigene Schule zu übertragen, um dort herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Über die in der Zusatzqualifikation fest verankerte Projektskizze mussten die Inhalte aus verschiedenen Modulen zusammengeführt und in eine Projektkonzeption für ein Schulprojekt integriert werden. Mehrheitlich blieb es nicht bei einer schriftlichen Ausarbeitung, sondern es wurde bereits damit begonnen, die Projektskizzen in konkreten Schulprojekten umzusetzen.

Neben dem modulartigen Aufbau (zunächst verpflichtend zu besuchende Veranstaltungen, dann immer weitergehendere Wahlmöglichkeiten) und der verpflichtend zu erstellenden Projektskizze hat sich ein weiteres Strukturelement der Zusatzqualifikation als sehr förderlich erwiesen, wirksame Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen. Die Zusatzqualifikation wird jeweils von Lehrkräfteteams einer Schule belegt, die Teilnahme einzelner Lehrkräfte ist nicht möglich. Die Lehrkräfte berichten mit Abschluss der Zusatzqualifikation, dass sie nicht nur fachlich, sondern auch persönlich profitiert haben. Sie zählen Fortbildungsinhalte auf, an denen sie sich nach wie vor orientieren (insbesondere die Inhalte der Basismodule, z. B. Anti-Bias-Ansatz). Viele Lehrkräfte können Veränderungen in ihren Einstellungen beschreiben, die mit dem Besuch der Zusatzqualifikation zusammenhängen. Dies ist ein Beleg für die nachhaltige Wirksamkeit der Zusatzqualifikation. Das längerfristig angelegte Fortbildungsformat über einen Zeitraum von gut zwei Schuljahren war hierfür sicherlich förderlich.

Mit Blick in Richtung Zukunft eröffnen die Ergebnisse weitere Perspektiven: Sollte die Zusatzqualifikation erneut angeboten werden, bietet es sich an, die Hinweise der Lehrkräfte, die Zusatzqualifikation an einigen Stellen weiterzuentwickeln, zu bedenken und abzuwägen. Die grundsätzliche Struktur der Zusatzqualifikation steht dabei außer Frage, diese hat sich be-

währt. Aufgrund der inhaltlichen Bedeutsamkeit aller 4 Schwerpunktbereiche sollte sichergestellt sein, dass jedes Fortbildungsmodul zumindest von einem Mitglied eines Lehrkräfte-teams belegt wird. Bei den frei wählbaren Veranstaltungen aus den Wahlbereichen ist – auch vor dem Hintergrund der bedarfsorientierten Budgetierung – eine engere inhaltliche Anbindung anzustreben. Die Möglichkeiten, Fortbildungsmodule und Projektskizze noch enger zu verzahnen, sind ebenfalls noch nicht ausgeschöpft: Die Antworten der Lehrkräfte gehen dahin, dass in der Zusatzqualifikation eine frühzeitigere Hinführung auf die Projektskizze erfolgen sollte.

Für die (breite) Wirksamkeit der Zusatzqualifikation (mit)entscheidend ist, dass die teilnehmenden Lehrkräfte an ihren Schulen eine Multiplikatorenfunktion wahrnehmen (beginnend mit der Weitergabe relevanter Informationen aus den Fortbildungsmodulen). Diese Rolle gilt es, bewusst zu stärken. Die Frage stellt sich bereits bei der Zulassung von Lehrkräften zur Zusatzqualifikation: Welche Positionen bekleiden sie an ihren Schulen? Können sie von dort aus wirksame Schulentwicklungsprozesse anstoßen? Ist eine hinreichende Unterstützung bzw. Rückendeckung durch die Schulleitung vorhanden? etc.. Die befragten Lehrkräfte sind sich darüber im Klaren, dass – ungeachtet guter Projektideen – die eigene schulische Position mit darüber entscheidet, wie wirksam Schulentwicklung betrieben werden kann. Bereits über die Auswahl der Lehrkräfte kann somit die Erfolgswahrscheinlichkeit der Zusatzqualifikation positiv beeinflusst werden.

Unabhängig von einer erneuten Auflage der Zusatzqualifikation könnte die Position der bisherigen Lehrkräfte mit absolvierter Zusatzqualifikation über die bedarfsorientierte Budgetierung gefestigt werden: Die Zusatzqualifikation wurde aus Mitteln des Städtischen Pädagogischen Instituts bestritten, das Stundenbudget der bedarfsorientierten Budgetierung bislang nicht belastet. Über die eingereichten Projektskizzen, die größtenteils bereits als konkrete Schulentwicklungsprojekte umgesetzt werden, hinaus berichten die Lehrkräfte von weiteren Ideen für die Schulentwicklung⁷⁶, die aus der Zusatzqualifikation heraus entstanden sind. Die Möglichkeit, begonnene Projekte weiterzuführen und mittelfristig auch neue Projekte zu initiieren, ist jedoch ungewiss, solange unklar bleibt, ob die Lehrkräfte von ihren Schulleitungen Anrechnungsstunden erhalten werden. Die Stundenbudgets der bedarfsorientierten Budgetierung könnten zukünftig dafür genutzt werden, Projekte zur „Schule der Vielfalt“ zu finanzieren. Auf diese Weise könnte die Zusatzqualifikation formal noch enger mit der bedarfsorientierten Budgetierung verzahnt werden. Mit einem zertifizierten Abschluss (Führen einer konkreten Bezeichnung nach erfolgreich absolvierter Zusatzqualifikation), einem an der Schule klar definierten Aufgabenbereich und einer angemessenen Stundenausstattung aus dem Budget der bedarfsorientierten Budgetierung könnte die Wirksamkeit der Zusatzqualifikation weiter erhöht werden.

Ein weiterer Aspekt, auf den die Antworten der Lehrkräfte hinweisen, sollte in die abschließende Diskussion zur Lehrerfortbildung mit aufgenommen werden: Gerade mit Blick auf die Basismodule wurden die Fortbildungsinhalte teilweise als grundlegend für jede Lehrkraft ein-

⁷⁶ genannt wird z. B.: Neukonzeption des Einschreibungstages für die 5. Jahrgangsstufe (Willkommenskultur mit Begrüßung und Information der Erziehungsberechtigten)

geschätzt, sodass über kürzere Fortbildungseinheiten mit entsprechender Thematik nachgedacht werden könnte, die einer Vielzahl von städtischen Lehrkräften offen stehen.

Unter methodischen Gesichtspunkten wurde kritisch angemerkt, dass die Datenerhebung rückblickend auf die gesamte Zusatzqualifikation erfolgte und noch dazu zu einem sehr ungünstigen Zeitpunkt (kurz vor den Sommerferien) startete. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre einer Abfrage nach den einzelnen Modulen der Vorzug zu geben. Da die Zusatzqualifikation mit den Basismodulen bereits vor Start der wissenschaftlichen Begleitung begonnen hat, war dies jedoch nicht mehr möglich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ eine geeignete Lehrkräftefortbildung ist, um Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, gerade auch im Kontext der bedarfsorientierten Budgetierung. Mit Blick auf die inzwischen gestartete Ausweitung der bedarfsorientierten Budgetierung auf sämtliche städtische allgemeinbildende Schulen und zukünftig auch auf ausgewählte Berufsschulstandorte in städtischer Trägerschaft wäre eine Neuauflage der Zusatzqualifikation erwägenswert.

9 Geteilte Deutschklassen

9.1 Maßnahme

Mit einem großen Teil der Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung wird an den beiden städtischen Gymnasien neben der Sozialpädagogik an Schulen und dem Lern- und Sozialcoaching der Unterricht in geteilten Deutschklassen ermöglicht. Für die Sprachförderung in geteilten Deutschklassen steht an beiden, jeweils vierzügigen Gymnasien für jede Klasse der Jahrgangsstufe 5 und 6 eine zusätzliche Lehrkraft für den Deutschunterricht zur Verfügung. Nach der Stundentafel für das Gymnasium werden dafür in der Jahrgangsstufe 5 für jede Klasse fünf und in der Jahrgangsstufe 6 vier zusätzliche Unterrichtsstunden für diese Lehrkraft benötigt. Das Stundenbudget der Bedarfsorientierten Budgetierung reicht jedoch nicht aus, um diesen Gesamtbedarf an 36 Lehrerwochenstunden – neben den anderen, mit Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung umgesetzten Maßnahmen – zu bedienen. Deswegen werden von beiden Schulleitungen weitere Stundenkontingente in die Fördermaßnahme eingebracht (z. B. Intensivierungsstunden Deutsch). Im Gegensatz zu den anderen Fördermaßnahmen, die vollständig über die Bedarfsorientierte Budgetierung getragen werden, handelt es sich hier um eine Mischfinanzierung. Auf welche Art und Weise die zusätzlichen Stunden für den Deutschunterricht genutzt werden, ist der Schule freigestellt. Prinzipiell bestehen folgende Möglichkeiten: (1) „Teamteaching“, d. h. Doppelbesetzung einer ungeteilten, bestehenden Klasse im Deutschunterricht, (2) Förderunterricht für eine feste Schülergruppe über einen festgelegten Zeitraum (z. B. eine fixe Klassenteilung über das gesamte Schuljahr hinweg) sowie die Nutzung der Doppelbesetzung für (3) Kleingruppenförderung oder (4) Einzelförderung von Schülerinnen und Schülern. Es ist auch denkbar, dass die verschiedenen Förderformen über das Schuljahr variieren oder parallel eingesetzt werden.

9.2 Methodik

Die Datengrundlage für die Ergebnisdarstellung wurde mithilfe des für die wissenschaftliche Begleitung entwickelten Dokumentationsbogens zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen erzeugt. Dieser Dokumentationsbogen wurde so konzipiert, dass damit sowohl der Unterricht in geteilten Deutschklassen als auch sämtliche Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags (für eine ausführliche Beschreibung des Instruments vgl. das nachfolgende Kapitel 10) dokumentiert werden konnten. Es wurden alle betreffenden Lehrkräfte befragt, die im Schuljahr 2014/15 im Rahmen der Sprachfördermaßnahme Deutsch in geteilten Klassen unterrichtet haben, d. h. pro Klasse jeweils zwei Lehrkräfte. Sofern die Lehrkräfte in mehr als einer geteilten Deutschklasse unterrichtet haben, wurde für jede Klasse ein gesonderter Dokumentationsbogen ausgefüllt. Die Gesamtstichprobe umfasst demnach 32 geteilte Deutschklassen. Der Dokumentationsbogen erfasst allgemeine Angaben über Förderschwerpunkte, Förderformen und das Vorgehen bei der Teil-

lung der Klasse, Informationen über organisatorische Aspekte bezüglich des Einsatzes der Zusatzstunden sowie zu inhaltlichen Aspekten der Förderung.

Auch hier wurde die schulische Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 über einen entsprechenden Dokumentationsbogen, der von der Schulleitung auszufüllen war, erhoben. Im Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen werden die Noten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zum Schuljahresbeginn sowie im Jahresabschlusszeugnis abgefragt. Darüber hinaus ist eine zu Schuljahresbeginn bzw. im ersten Schulhalbjahr vorliegende Versetzungsgefährdung anzugeben sowie einzuschätzen, ob der Schüler bzw. die Schülerin den Leistungsanforderungen des Gymnasiums gewachsen ist. Zum Schuljahresende wird die erfolgte (Nicht-)Versetzung vermerkt. Sowohl für den Schuljahresbeginn als auch für das Schuljahresende bietet der Dokumentationsbogen über eine offene Abfrage die Möglichkeit, die schulische Leistungssituation der in geteilten Deutschklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu charakterisieren. Am Ende des Bogens wird schließlich zusammenfassend angegeben, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern die Reduzierung des Zusammenhangs von Benachteiligungen und Schulerfolg Ziel des Unterrichts in den geteilten Deutschklassen war. Der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen wurde ebenso wie der Dokumentationsbogen zur Fördermaßnahme für das Schuljahr 2014/15 ausgefüllt.

9.3 Ergebnisse

9.3.1 Unterricht in geteilten Deutschklassen aus der Perspektive der Schulleitung

Für beide Gymnasien stellt der Unterricht in geteilten Deutschklassen keine neue Fördermaßnahme dar, die mit der bedarfsorientierten Budgetierung gestartet ist. Aufgrund umfangreicher Förderbedarfe wurden den beiden Schulen schon einige Jahre zuvor immer wieder Stunden vom Referat für Bildung und Sport zugesprochen, die für Sprachförderung, speziell für den Unterricht in geteilten Deutschklassen genutzt wurden. Nichtsdestotrotz wird dem Förderinstrument bedarfsorientierte Budgetierung auch im Hinblick auf diese Fördermaßnahme ein höchst bedeutsamer Stellenwert zugesprochen: Durch ein Vorhaben wie die bedarfsorientierte Budgetierung mit der langfristig abgesicherten Vergabe von Zusatzstunden ist die Umsetzung der geteilten Deutschklassen gesichert und offiziell legitimiert (Legitimationsfunktion der bedarfsorientierten Budgetierung). Zuvor musste von Schuljahr zu Schuljahr neu mit dem Referat für Bildung und Sport verhandelt werden. Die Tatsache, dass der Unterricht in geteilten Deutschklassen keine neue Fördermaßnahme darstellt, hat sicherlich dazu beigetragen, dass die Fördermaßnahme im Informationsgespräch von den Schulleitungen nicht so sehr in den Vordergrund gestellt wurde wie die Sozialpädagogik an Schulen oder das Lern- und Sozialcoaching. Neben Zusatzstunden aus der bedarfsorientierten Budgetierung werden weitere Stunden herangezogen, um sämtliche Klassen in den beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 teilen zu können. Bzgl. der Klassenteilung wurden unterschiedliche Teilungsmodi ausprobiert, das gängigste Modell ist die Teilung der Klasse in zwei gleich große Gruppen, welche denselben Unterrichtsstoff durchnehmen. Bei dieser Teilungsform ist die höhere Interaktionsdichte zwischen Deutschlehrkraft und den Schülerinnen und Schülern das wesentlichste Kennzeichen des Deutschunterrichts. An einem der beiden Gymnasien wurden innerhalb der Fachschaft Deutsch weitere Teilungsformen (häufig mit einem variablen Einsatz der zusätzlichen Stundenbudgets verbunden) vereinbart und in einem Beschlussbuch der Fachschaft verschriftlicht. Aus Schulleitungssicht wären Lehrkräfte mit einer speziellen Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Lehrkräfte) vorteilhaft, die jedoch im Kollegium nicht in entsprechendem Umfang vorhanden sind. Kennzeichnend für die Fördermaßnahme ist die enge Zusammenarbeit der beiden Deutschlehrkräfte, die sich eine Klasse teilen. Häufig begleiten diese beiden Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler über die Gesamtzeit der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 hinweg. Der wahrgenommene Effekt des Unterrichts in den geteilten Deutschklassen bleibt bislang hinter den Erwartungen (zumindest einer) der beiden Schulleitungen zurück. Zukünftig ist an dieser Schule die variable Nutzung der zusätzlichen Förderkapazitäten – über eine 50:50 Teilung der Klasse hinausgehend – geplant.

9.3.2 Unterricht in geteilten Deutschklassen aus der Perspektive der unterrichtenden Lehrkräfte

Der Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen wurde insgesamt für 29 geteilte Deutschklassen bearbeitet. An einem Gymnasium erfolgte ein vollständiger Rücklauf für sämtliche geteilten Deutschklassen (n=16). Es unterrichteten jeweils zwei Lehrkräfte in jeder der 8 Klassen (4 Klassen pro Jahrgangsstufe). Die sich daraus ergebenden 8 Paare (Lehrkräftetandems⁷⁷) konnten eindeutig einander zugeordnet werden. Am anderen Gymnasium bearbeiteten 13 von 16 Lehrkräften den Dokumentationsbogen. Es liegen sechs Bogen von Lehrkräften, die in der Jahrgangsstufe 5 unterrichtet haben und sieben Bogen von jenen, die in der Jahrgangsstufe 6 unterrichtet haben, vor. Lediglich 5 von möglichen 8 Lehrertandems konnten einander eindeutig zugeordnet werden. Die folgende Darstellung der Ergebnisse, die sich aus dem Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen ableiten lassen, gliedert sich – entsprechend dem Aufbau des Dokumentationsbogens – in allgemeine Angaben (Förderschwerpunkte, Förderformen und das Vorgehen bei der Teilung der Klasse), Informationen über organisatorische Aspekte bezüglich des Einsatzes der Zusatzstunden (Förderzeitraum und Fördertermine, Klassen-/ Gruppenzusammensetzungen, Förderkriterien, Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule) sowie inhaltliche Aspekte der Förderung (Förderziele und Erfolgsindikatoren, Ermittlung des Förderbedarfs, konkrete Förderung und eingesetzte Fördermaterialien, begleitende Maßnahmen, Weitervermittlung an Fachkräfte, Bilanzierung der Fördermaßnahme).

Im Folgenden werden zunächst die Förderschwerpunkte der Lehrkräfte erläutert. Grundsätzlich besteht die Möglichkeiten einer ausschließlichen Sprachförderung, einer ausschließlichen Integrationsförderung sowie die kombinierte Sprach- und Integrationsförderung. Außerdem werden die Förderformen sowie das Vorgehen bei der Teilung der Deutschklasse dargestellt.

Förderschwerpunkte

Die Förderschwerpunkte unterscheiden sich zwischen den beiden Schulen. Während für die eine Schule ausschließlich die Sprachförderung im Mittelpunkt des Unterrichts in geteilten Deutschklassen stand, spielten für die andere Schule neben der reinen Sprachförderung auch Aspekte der Integrationsförderung eine Rolle. Dabei lag der Anteil der Integrationsförderung deutlich unter dem Anteil der Sprachförderung. Dass an dieser Schule neben der Sprachförderung auch Aspekte der Integrationsförderung aufgegriffen werden, wird zum einen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund begründet, für die diese Verknüpfung von Sprach- und Integrationsförderung wichtig ist. Zum anderen wird der generelle – von der Herkunft der Schülerinnen und Schüler unabhängige – Erwerb von hoch- und fachsprachlichen Fähigkeiten als unabdingbar für die kulturelle In-

⁷⁷ Die zusätzlichen Stunden ermöglichen es, dass zwei Lehrkräfte in einer Klasse Deutsch unterrichten. Diese beiden Lehrkräfte werden als Lehrkräftetandem bezeichnet.

tegration bezeichnet. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich hier nach Angabe der Lehrkräfte auf einem unterschiedlichen Niveau, das es auszugleichen gilt.

Förderformen

An einem der beiden Gymnasien wurden die Zusatzstunden in beiden Jahrgangsstufen ausschließlich für die Förderung in über das gesamte Schuljahr hinweg fix geteilten Deutschklassen genutzt. An der anderen Schule berichtet die Mehrheit der Lehrkräfte (n=14), dass die Zusatzstunden auf zwei unterschiedliche Arten eingesetzt werden. Die Angaben der Lehrkräfte, die ein Tandem bilden, sind dabei identisch. In Jahrgangsstufe 5 berichten drei von vier Lehrertandems von einem überwiegenden Unterricht in Kleingruppen, der durch einen kleineren Anteil von Unterricht in der ungeteilten Klasse ergänzt wird. Nur ein Lehrertandem gibt an, hauptsächlich die ungeteilte Klasse als Team, jedoch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zusätzlich in nach Bedarf wechselnden Kleingruppen zu unterrichten. D. h. an dieser Schule fand der Unterricht in geteilten Deutschklassen zumindest in der Jahrgangsstufe 5 in variablen Fördermodellen (jenseits einer fixen und für das gesamte Schuljahr gültigen Klassenteilung) statt. Die Auswahl der Förderformen in der Jahrgangsstufe 6 unterscheidet sich an dieser Schule von jener in Jahrgangsstufe 5. Zwei Tandems unterrichteten überwiegend feste Gruppen von Schülerinnen und Schülern, d. h. fix geteilte Klassen (eine Förderform, die in der Jahrgangsstufe 5 dieser Schule nicht vorkommt) und zusätzlich, jedoch seltener, auch gemeinsam in der ungeteilten Klasse. Ein anderes Lehrertandem gab an, ausschließlich fix geteilte Klassen zu unterrichten. Ein weiteres Lehrertandem berichtet, seinen Unterricht hauptsächlich als Team in der ungeteilten, bestehenden Klasse abzuhalten, jedoch in bestimmten Bereichen leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Kleingruppen zu fördern. Einzelförderung, während die zweite Lehrkraft den Rest der Klasse unterrichtet, spielt im Kontext der Fördermaßnahme Unterricht in geteilten Deutschklassen keine Rolle.

Vorgehen bei der Teilung der Deutschklasse

In den meisten Klassen beider Gymnasien wurden der Leistungsstand und der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler als Basis für die Klassenteilung herangezogen und die (sprachlichen) Kompetenzen und Defizite der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Entsprechende Erhebungen des Leistungsstands sind der Gruppenbildung meist vorausgegangen (vgl. dazu auch weiter unten „Ermittlung des Förderbedarfs“). An einer der beiden Schulen berichten alle Lehrertandems, die in der Jahrgangsstufe 5 unterrichten, von einer im Laufe des Schuljahres wechselnden, flexiblen Teilung. Dafür wurden zu Beginn des Schuljahres Diagnostikverfahren angewendet und im Verlauf des Schuljahres auf Übungsaufgaben, Schulaufgaben, Leistungstests, etc. zurückgegriffen, um die Gruppen immer wieder neu zusammenzustellen. Jeder Schülerin und jedem Schüler wurde so im Laufe des Schuljahres die Möglichkeit zuteil, am Unterricht in der Kleingruppe teilzunehmen und von der Förderung zu profitieren.

Schülerinnen und Schüler einer weiteren Klasse wurden zunächst für eine Woche gemeinsam unterrichtet, um die Lese-, Rechtschreib-, Kommunikations- und Sozialkompetenzen zu

überprüfen, und dann dementsprechend in Gruppen eingeteilt. In einer weiteren Klasse wurden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst, indem sie dazu aufgefordert wurden, einen Kurztext zu formulieren und vorzustellen. Neben dem Leistungsstand spielten mitunter weitere Faktoren eine Rolle. So wurde teilweise die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Auch die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler wurde in einer Klasse zur Klassenteilung berücksichtigt. Mitunter wurden die Gruppen zu Beginn des Schuljahres zunächst nach Alphabet geteilt und erst später wurde der individuelle Leistungsstand in den Fokus gerückt. In zwei Klassen scheint der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler für die Klassenteilung keine Rolle gespielt zu haben. So erfolgte die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht in Mädchen und Jungen oder nach dem Alphabet. Letzteres Vorgehen wurde von der Lehrkraft mit einer in ihren Leistungen gemischten Gruppe von Schülerinnen und Schülern begründet.

Die folgenden Abschnitte beschreiben, wie der Unterricht in den geteilten Deutschklassen an den Schulen konkret gestaltet wurde (organisatorische Aspekte bzgl. des Einsatzes der Zusatzstunden). Dies umfasst – je nach vorgenommener Klassenteilung – Informationen über Förderzeiträume und Förderintensität, Klassen- bzw. Gruppenzusammensetzungen, Förderkriterien sowie die Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule durch die in den geteilten Deutschklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler.

Förderzeitraum und Förderintensität (Anzahl Fördertermine)

Die Angaben über Förderzeiträume und die Anzahl an Förderterminen sind teilweise eher lückenhaft. Es lässt sich jedoch Folgendes festhalten: Wenn die Förderung in Form einer festen Klassenteilung stattfand, ist der Zeitraum für die Förderung konsequenterweise identisch mit dem Schuljahr und es wurden wöchentlich die in der Stundentafel für das Gymnasium vorgesehenen 4-5 Deutschstunden in jeweils geteilten Klassen unterrichtet. Wurde demgegenüber auch in Kleingruppen gefördert, fand die Kleingruppenförderung über eher kurze Zeiträume (kürzer als ein Monat) und zu jeweils wenigen Terminen statt. Die Dauer eines Fördertermins orientierte sich auch hier an der Dauer einer Unterrichtsstunde (45 Minuten). Der Turnus für den gemeinsamen Unterricht in der ungeteilten Gesamtklasse wurde nach der Angabe der Lehrkräfte nach Bedarf festgelegt.

Zusammensetzungen der Klassen und Gruppen

Die Größe einer ungeteilten Klasse umfasste relativ konstant durchschnittlich ca. 30 Schülerinnen und Schüler. Zu- und Abgänge während des Schuljahres stellten eher die Ausnahme dar. Bei fester Klassenteilung betrug die Anzahl ca. 15 Schülerinnen und Schüler, wobei sich die Gruppengrößen an beiden Schulen im Verlauf des Schuljahres häufiger veränderten. Sofern Kleingruppenförderung betrieben wurde, wurden alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse mindestens einmal im Schuljahr in einer Kleingruppe unterrichtet. Über die Größe einzelner Kleingruppen lassen sich jedoch keine verlässlichen Angaben gewinnen.

Ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler weist der Auskunft der Lehrkräfte zufolge herkunftsbedingte Benachteiligungen auf. Diese sind mit einem Anteil von durchschnittlich 60

bis 80 Prozent, vor allem migrationsbedingt. Ein bildungsfernes Elternhaus und ein geringer sozioökonomischer Status scheinen bei etwas mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler zu Benachteiligungen zu führen. Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler leidet unter psychosozialen Belastungen in der Familie. Sonstige Beeinträchtigungen liegen bei maximal einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler vor und umfassen in absteigender Häufigkeit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Aufmerksamkeitsdefizite, körperliche Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten im Sozialverhalten.

Förderkriterien

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die wesentlichsten Förderkriterien zu nennen. Die Kriterien sollten von den Lehrkräften gemäß ihrer jeweiligen Priorität absteigend sortiert werden. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gebeten, anzugeben, für wie viele Schülerinnen und Schüler das jeweilige Kriterium zutrifft. Die Abfrage ergab nicht die erwartete Auflistung von Kriterien. Vielmehr entsprechen die Angaben der Lehrkräfte den Parametern, die bei der Teilung der Deutschklasse herangezogen wurden, d. h. Leistungsstand, Sprachkompetenz, Geschlecht, etc.. Lediglich ein Lehrkräftetandem hat differenzierte Angaben über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler gemacht, bei denen die jeweiligen „Kriterien“ erfüllt waren.

Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule

Als weitere Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote werden Angebote der Schule verstanden, die von den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zur Fördermaßnahme Unterricht in geteilten Deutschklassen genutzt wurden. Die Angaben der Lehrkräfte sind lückenhaft: Häufig besitzen die Lehrkräfte keine Informationen über die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, da die entsprechenden Fachkräfte teilweise der Schweigepflicht unterliegen. Für eine der beiden Schulen können aus den Daten folgende Erkenntnisse abgeleitet werden: (1) Das Mittagsangebot nutzten fast alle Schülerinnen und Schüler. (2) Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 besuchten den offenen Ganzttag, während diejenigen der Jahrgangsstufe 6 den gebundenen Ganzttag belegten. (3) Die Betreuung durch schulinterne Beratungsfachkräfte erfolgte durch Lerncoaches, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen oder Beratungslehrkräfte. Die an der Schule durchgeführten Projekte, die von den in den geteilten Deutschklassen geförderten Schülerinnen und Schülern der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 belegt wurden, nennen sich „Streitschlichter“ sowie „Tag der 5. Klassen“, werden jedoch nicht weiter erläutert. Externe Partner wie die Stiftung Mercator⁷⁸, der Verein Chancenwerk⁷⁹ oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes „Schule für alle“ bieten an der Schule für die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Sprachförderung an, die von den Schülerinnen und Schülern

⁷⁸ Die Stiftung Mercator ist eine private, unabhängige Stiftung mit Sitz in Essen, die u. a. die Integration durch gleiche Bildungschancen für alle verbessern und die kulturelle Bildung in Schulen verankern möchte.

⁷⁹ Chancenwerk e. V. ist ein eingetragener Verein mit Sitz in Castrop-Rauxel, der Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützt, indem er Lernförderangebote und Modelle zur Lernunterstützung an Schulen etabliert. Schülerinnen und Schüler werden darauf vorbereitet, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu unterstützen. Auf diese Weise werden Zukunftschancen durch altersnahe Vorbilder eröffnet.

der 5. und 6. Jahrgangsstufe genutzt wurde. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen engagierten sich außerdem in Arbeitsgemeinschaften zu den Bereichen Sport und musische Bildung, aber auch weitere kreative Angebote wie Töpfern oder Theater wurden genutzt.

Mit Blick auf die inhaltlichen Aspekte der Förderung werden Informationen über die Ziele der Förderung und die Indikatoren für die Zielerreichung erfasst. Außerdem wurde erhoben, wie der konkrete Förderbedarf im geteilten Deutschunterricht ermittelt und welche konkreten Vorgehensweisen und Materialien im Unterricht zur Förderung eingesetzt wurden. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte angeben, inwieweit Schülerinnen und Schüler aufgrund zusätzlicher Förderbedarfe, die sie im Unterricht festgestellt haben, an Fachkräfte weitervermittelt wurden. Zum Schluss erfolgte eine Bilanzierung der Lehrkräfte über die Fördermaßnahme. Die Informationen wurden von allen Lehrkräften gleichermaßen und – im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt – unabhängig von der Förderform (Teamteaching, feste Klassenteilung oder Kleingruppenförderung) abgefragt.

Förderziele

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die 5 häufigsten Förderziele, die sie sich für den Unterricht in der geteilten Deutschklasse gesetzt haben, zu nennen. Diese sollten gemäß ihrer Häufigkeit in absteigender Reihenfolge angegeben werden. Gleichzeitig sollten sie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nennen, für die das angegebene Ziel ein individuelles Förderziel darstellt. Im Folgenden werden die häufig in allgemeiner Form genannten Förderziele inhaltlich gruppiert und entsprechend dieser Gruppierung aufgelistet:

- Steigerung der Lesekompetenz (Folgende Angaben der Lehrkräfte werden unter diesem allgemeinen Förderziel zusammenfasst: „Lesen“, „Lesekompetenz“, „Verständnis komplexer Satzstrukturen und Texte“, „Leseverständnis“ und „Textverständnis“)
- Steigerung der Schreibkompetenz („Rechtschreibung“, „Rechtschreibung und Grammatik“, „Schreibkompetenz“)
- Verbesserung im mündlichen Sprachgebrauch („Grammatik“, „flüssige Sprache“, „Sprachrichtigkeit“, „Ausdruck“, „Sprachkompetenz“, „Wortschatz“)
- Steigerung des Hörverstehens
- Sonstiges („Spaß und Interesse an Literatur“, „Sicherheit im Präsentieren“, „Selbstorganisation“)

Die Steigerung der Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Verbesserungen im mündlichen Sprachgebrauch sind die am häufigsten genannten Förderziele der Lehrkräfte. Sie gelten für fast alle geförderten Schülerinnen und Schüler. Etwas seltener, jedoch weiterhin sehr häufig, gaben die Lehrkräfte die Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler als Förderziel an. Für etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler war die Steigerung des Hörverstehens das von den Lehrkräften angegebene Förderziel. Die sonstigen Förderziele waren lediglich für einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler relevant.

Indikatoren für die Zielerreichung

Die Lehrkräfte sollten für die von ihnen genannten drei häufigsten Förderziele mindestens einen Indikator angeben, anhand dessen der Grad der Zielerreichung bestimmt werden kann. Die meisten Lehrkräfte nannten anstelle von Indikatoren lediglich die Maßnahmen, die zur Zielerreichung führen sollen (Lesewettbewerbe, Vorlesen im Unterricht, Buchreferate, Übungsaufsätze) oder jene Maßnahmen, die zur Überprüfung der Zielerreichung herangezogen wurden (Schulaufgaben, bayernweiter Deutschtest, Stegreifaufgaben, Diktate, Noten, etc.). Nur in vereinzelt Fällen wurden konkrete Indikatoren genannt (z. B. „weniger als 10 Fehler im Diktat“).

Ermittlung des Förderbedarfs

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die drei häufigsten Vorgehensweisen zu nennen, die sie im Deutschunterricht angewendet haben, um Informationen zum konkreten Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Zusätzlich sollten sie angeben, wie häufig sie diese Vorgehensweisen angewendet haben und ob der Schwerpunkt auf der Ermittlung des Sprachstandes, des Integrationsförderbedarfes oder auf sonstigen Förderbedarfen lag.

Unterrichtsbeobachtungen und schriftliche Arbeiten sind die am häufigsten genannten Vorgehensweisen, welche die Lehrkräfte zur Ermittlung des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler eingesetzt haben. Deutlich seltener wurden Schulaufgaben, Stegreifaufgaben, Hausaufgaben oder Tests eingesetzt. In wenigen Fällen gaben die Lehrkräfte an, diagnostische Verfahren oder den bayernweiten Deutschtest zu verwenden. Unabhängig von der Wahl der Vorgehensweise wendeten die Lehrkräfte die jeweilige diagnostische Vorgehensweise konsequent für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Gruppe bzw. Klasse an. Der Schwerpunkt aller genannten Vorgehensweisen lag auf der Ermittlung des Sprachstandes. Für die Ermittlung eines darüber hinausgehenden Integrations- oder sonstigen Förderbedarfes nutzten die Lehrkräfte häufig Informationen aus Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten.

Konkrete Förderung und Fördermaterialien

Die Lehrkräfte sollten die drei häufigsten konkreten Fördermaßnahmen und die Materialien nennen, die sie für die Sprach- oder Integrationsförderung in den geteilten Deutschklassen eingesetzt haben. An einer Schule wurde vor allem auf Methodenwechsel und den Einsatz von leistungsdifferenziertem Arbeitsmaterial gesetzt. Auch der Unterricht in Kleingruppen wurde als wesentlicher Bestandteil der Förderung der Schülerinnen und Schüler angeführt. Vereinzelt arbeiteten die Lehrkräfte mit einem Lese- oder Ferientagebuch, führten Vokabeltraining durch oder organisierten einen gemeinsamen Theaterbesuch. Diese Maßnahmen richteten sich jeweils an alle Schülerinnen und Schüler, während Methoden wie das Stationenlernen oder „Schüler lehren Schüler“ nur bei einigen Lehrkräften und nur mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern zum Einsatz kamen. Die Angaben der Lehrkräfte des anderen Gymnasiums sind weniger detailliert. So führten die meisten Lehrkräfte Aufsatzübungen durch. Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler zu einer verstärkten Mitarbeit motiviert, sie hielten Referate und Präsentationen und korrigierten sich untereinander.

An beiden Schulen kamen als Fördermaterialien hauptsächlich Arbeitsblätter und Arbeitshefte für einen leistungsdifferenzierten Unterricht zum Einsatz. Etwas seltener wurde mit Lektüren gearbeitet. An einer Schule wurde sehr häufig das Lehrbuch verwendet, während die Lehrkräfte der anderen Schule das schuleigene Online-Portal nutzten, auf dem kostenlose interaktive Übungsmaterialien für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden.

Begleitende Maßnahmen

Unter begleitenden Maßnahmen werden beispielsweise Gespräche mit verschiedenen Personengruppen wie Erziehungsberechtigte und Klassenlehrkräfte verstanden, die im Kontext der Förderung in geteilten Deutschklassen notwendig sind. Während Gespräche mit der Klassenlehrkraft an beiden Schulen regelmäßig stattfanden, waren Gespräche mit den Erziehungsberechtigten sowie Gespräche mit der Schulpsychologin/dem Schulpsychologen, dem Lerncoach oder dem Sozialpädagogen an einer der beiden Schulen ein weiterer wichtiger Bestandteil der Fördermaßnahme. An der anderen Schule hingegen fanden regelmäßige Gespräche mit der jeweiligen Tandemlehrkraft statt. Darüber hinaus konnten für einige Schülerinnen und Schüler Nachhilfestunden arrangiert werden.

Weitervermittlung an Fachkräfte

Die Weitervermittlung einzelner Schülerinnen und Schüler an schulinterne bzw. externe Fachkräfte erfolgte, sofern weitergehende diagnostische Abklärungen, Interventionen bzw. besondere Fördermaßnahmen notwendig waren. Diese waren nicht auf Defizite der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache beschränkt, sondern bezogen sämtliche Problemlagen der Schülerinnen und Schüler ein. Als interne Fachkräfte wurden hauptsächlich die Schulpsychologin/der Schulpsychologe sowie der Lerncoach hinzugezogen. Etwas seltener wurden die Klassenlehrkraft und ggf. der Sozialpädagoge konsultiert. Zur Unterstützung der Sprachförderung wurden die Schülerinnen und Schüler an einer Schule vereinzelt an externe Fachkräfte (Stiftung Mercator sowie das Chancenwerk e. V.) vermittelt. An der anderen Schule wurden Schülerinnen und Schüler nur sehr selten an externe Fachkräfte weitervermittelt.

Bilanzierung der Fördermaßnahme

Die Lehrkräfte wurden zunächst gebeten, den Grad der Zielerreichung zum Schuljahresende – basierend auf dem für sie wichtigsten Erfolgsindikator eines Förderziels – einzuschätzen. Darüber hinaus hatten sie die Möglichkeit, weitere freitextliche Anmerkungen zur Situation der geförderten Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende vorzunehmen.

Da die Lehrkräfte keine differenzierten Aussagen über die jeweiligen Indikatoren, anhand derer die Zielerreichung überprüft werden kann, getroffen haben (vgl. den Abschnitt „Indikatoren für die Zielerreichung“), besteht Unklarheit über die Entscheidungsgrundlage, die zur Bestimmung des tatsächlichen Erfolgs der Fördermaßnahme herangezogen wurde. Die Aussagen der Lehrkräfte über den Grad der Zielerreichung sind als subjektive Einschätzungen zu deuten. Werden die im Abschnitt „Förderziele“ genannten allgemeinen Förderziele zugrunde gelegt, so lassen sich folgende Ergebnisse ableiten: An beiden Schulen erreichte ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, für die das Förderziel *„Steigerung der Kompetenzen beim Lesen“* zutrifft, dieses Ziel. Ebenso konnte an einer Schule die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ihren mündlichen Sprachgebrauch verbessern. An der anderen Schule gelang dies sogar ca. zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler. Über sonstige Förderziele oder das Ziel *„das Hörverstehen verbessern“* liegen nur vereinzelte oder keine Informationen über den Grad der Zielerreichung vor.

Die Auswertung der zusätzlichen Anmerkungen der Lehrkräfte ergibt insgesamt eine positive Bilanz der Fördermaßnahme. So erklärten die Lehrkräfte, dass viele Schülerinnen und Schüler das jeweilige Förderziel erreicht haben und ihre schulischen Leistungen verbessern konnten. Durch die individuellen Betreuungsmöglichkeiten im Rahmen der Fördermaßnahme profitieren nach Angabe der Lehrkräfte nicht nur leistungsschwache, sondern auch leistungstärkere Schülerinnen und Schüler. Insgesamt konnten bei den Schülerinnen und Schülern Motivation und Konzentration gesteigert werden. Aufgrund der kleineren Gruppen- bzw. Klassengrößen sind neben den intensiveren Betreuungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auch größere, zeitliche Ressourcen für eine intensivere Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten vorhanden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf das Schulleben und das Befinden der Schülerinnen und Schüler aus. In einem Feedbackbogen, den eine der beiden Schulen bearbeiten ließ, wurde deutlich, dass auch die Schülerinnen und Schüler selbst den Unterricht in geteilten Deutschklassen positiv bewerten.

Teilweise gaben die Lehrkräfte an, dass es trotz der zur Verfügung stehenden zusätzlichen Personalmittel eine große Herausforderung darstellt, sämtliche herkunftsbedingten Benachteiligungen auf Schülerseite auszugleichen. Nach Ansicht der Lehrkräfte könnte die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und nur geringen Deutschkenntnissen noch besser gelingen, wenn diese durch Fachlehrkräfte, die über spezifische Qualifikationen in Deutsch als Zweitsprache verfügen, unterrichtet würden. In diesem Zusammenhang werden die Notwendigkeit einer Deutsch-als-Zweitsprache (DAZ) Qualifizierung im Rahmen der Lehrerbildung sowie die Unterstützung der Fördermaßnahmen von Lehrkräften durch weitergehende Ressourcen im Bereich Sozialpädagogik bzw. Schulpsychologie zum Ausdruck gebracht.

Entwicklung der Schulleistungen

Die schulische Fördermaßnahme Unterricht in geteilten Deutschklassen hat – wie die anderen Fördermaßnahmen im Kontext der Bedarfsorientierten Budgetierung – zum Ziel, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg zu reduzieren. Die Entwicklung der Schulleistungen wurde von einer der beiden Schulleitungen dokumentiert. An diesem Gymnasium besuchten im Schuljahr 2014/15 insgesamt 240 Schülerinnen und Schüler die beiden Jahrgangsstufen 5 und 6; fünf Schülerinnen und Schüler haben die Schule während des Schuljahres verlassen. In den drei abgefragten Fächern (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache) verschlechterten sich die Notendurchschnitte in Deutsch und Mathematik ca. um eine dreiviertel Note, in der ersten Fremdsprache ca. um eine viertel Note. Die Schulleitung wies im Dokumentationsbogen darauf hin, dass der Leistungsabfall in den Fächern Deutsch und Mathematik vor allem auf die relative Aussagekraft des Übertrittszeugnisses der Grundschule für das Gymnasium zurückzuführen ist. Die Noten im Übertrittszeugnis wurden für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 als Ausgangswert herangezogen. Gleichzeitig räumte die Schulleitung ein, dass die sprachlichen Defizite im Deutschen beim Übertritt an das Gymnasium in den vergangenen Jahren zugenommen haben.

Tabelle 16: Entwicklung der Schulnoten der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6

	Notendurchschnitt		Veränderung des Notendurchschnitts vom Vorjahreszeugnis zum Abschlusszeugnis 2014/15
	Vorjahreszeugnis	Abschlusszeugnis 2014/15	
Deutsch	2,70 (n=240)	3,44 (n=235)	-0,74
Mathematik	2,47 (n=240)	3,23 (n=235)	-0,76
Erste Fremdsprache	3,21 (n=114) ⁸⁰	3,47 (n=235)	-0,26

Zum Schulhalbjahr waren 75 Schülerinnen und Schüler versetzungsgefährdet. Zum Schuljahresende 2014/15 haben lediglich 30 Schülerinnen und Schüler das Klassenziel nicht erreicht; 45 Versetzungsgefährdungen konnten abgewendet werden. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler (215 von 240) war den Leistungsanforderungen des Gymnasiums zum Schuljahresbeginn nicht gewachsen. Bei allen 240 Schülerinnen und Schüler der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 hatte die Förderung in geteilten Deutschklassen zum Ziel, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg zu reduzieren.

⁸⁰ Der Notendurchschnitt in der ersten Fremdsprache konnte anhand des Vorjahreszeugnisses nur für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 angegeben werden.

9.4 Diskussion

Mit den Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung wird an zwei Gymnasien in den beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 Sprachförderung in geteilten Deutschklassen angeboten. Diesen Klassen steht jeweils eine zusätzliche Lehrkraft für den Deutschunterricht zur Verfügung.

Der Schwerpunkt der Förderung liegt vor allem auf der Sprach- und weniger auf der Integrationsförderung. Informationen über den Leistungsstand und den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler werden in aller Regel – wenn auch nicht durchgängig – für das Vorgehen bei der Klassenteilung herangezogen. Dabei werden vor allem die (sprachlichen) Kompetenzen und Defizite der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Für die Klassenteilung spielen neben dem Leistungsstand und dem Förderbedarf mitunter weitere Faktoren wie die kulturelle Herkunft, die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und das Geschlecht eine Rolle. Im Unterricht wird der Förderbedarf im Bereich Sprache meist über Unterrichtsbeobachtungen und schriftliche Arbeiten erfasst. Darüber hinausgehender Integrationsförderbedarf wird durch Gespräche mit den Erziehungsberechtigten festgestellt. Die Lehrkräfte haben verschiedene Möglichkeiten, die zur Verfügung stehenden Stunden für die Förderung einzusetzen und die Klasse zu teilen. In der Praxis finden sich folgende Förderformen:

- feste Klassenteilung für das gesamte Schuljahr
- Unterricht in variableren Kleingruppen
- Unterricht in der ungeteilten Klasse („Teamteaching“)

Einzelförderung findet hingegen nicht statt.

Die Gruppengrößen unterscheiden sich je nach Förderform. Die Gruppenzusammensetzung variiert insbesondere bei der Kleingruppenförderung über das Schuljahr hinweg. Bei dieser Förderform variiert auch, wie lange bzw. wie häufig in einer bestimmten Kleingruppe gefördert wird (Förderzeitraum, Anzahl der Fördertermine).

An beiden Gymnasien weisen sämtliche Klassen der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit herkunftsbedingten Benachteiligungen auf (z.B. Migrationshintergrund, geringer sozioökonomischer Status und/oder psychosoziale Belastungen in der Familie bzw. ein bildungsfernes Elternhaus). Mit anderen Worten, die Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung erreichen auch bei dieser Fördermaßnahme die vorgesehene Zielgruppe.

Aus den Angaben der Lehrkräfte lassen sich die folgende allgemeinen Förderziele ableiten, wobei jedes dieser Ziele für mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrkraft im geteilten Deutschunterricht gefördert werden, relevant ist:

- Steigerung der Lesekompetenz
- Steigerung der Schreibkompetenz
- Verbesserung im mündlichen Sprachgebrauch
- Steigerung des Hörverstehens

Zur Erreichung dieser Ziele werden im geteilten Deutschunterricht eine Vielzahl von konkreten Fördermaßnahmen umgesetzt. Seitens der Lehrkräfte wird vor allem auf Methodenwechsel sowie den Einsatz leistungsdifferenzierter Arbeitsblätter und Arbeitshefte geachtet. Zusätzlich finden – begleitend zum Unterricht in der geteilten Deutschklasse – regelmäßige Gespräche mit verschiedenen Personengruppen (Klassenlehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Lerncoaches, etc.) statt. Die Weitervermittlung an externe Fachkräfte erfolgt hingegen nur in einzelnen Fällen.

Die Lehrkräfte, die in den geteilten Deutschklassen unterrichten, ziehen insgesamt eine positive Bilanz der Fördermaßnahme. Viele Schülerinnen und Schüler erreichen die Förderziele, die sich die Lehrkräfte für den Unterricht in der geteilten Deutschklasse gesetzt haben. Die schulischen Leistungen verbessern sich jedoch nicht gleichermaßen. Zumindes konnte dies im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht anhand des Notendurchschnitts sämtlicher Schülerinnen und Schüler der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 gezeigt werden. Ggf. handelt es sich lediglich um ein Methodenartefakt, da für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 als Ausgangswert die Noten im Übertrittszeugnis der Grundschule zugrunde gelegt wurden. Gerade die Notenentwicklung im Fach Deutsch sollte bei dieser Fördermaßnahme weiterhin im Blick behalten werden. Demgegenüber konnten viele, zum Schulhalbjahr bestehende Versetzungsgefährdungen zum Schuljahresende abgewendet werden.

Die Fördermaßnahme bilanzierend wird von den Lehrkräften angemerkt, dass es trotz der zur Verfügung stehenden zusätzlichen Förderkapazitäten für den Unterricht in geteilten Deutschklassen eine Herausforderung darstellt, sämtliche herkunftsbedingten Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler damit auszugleichen. Im Einsatz von Lehrkräften mit einer speziellen Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. in der engeren Verzahnung mit anderen Beratungs- und Unterstützungsangeboten der Schule werden weitergehende und flankierende Möglichkeiten der Wirksamkeitssteigerung gesehen.

10 Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen

10.1 Maßnahme

Nachdem in den vorangegangenen Ergebniskapiteln die Maßnahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung dargestellt wurden, werden nun die Ergebnisse zum Staatlichen Integrationszuschlag vorgestellt. Auch hier fokussiert die Ergebnisdarstellung schwerpunktmäßig das Schuljahr 2014/15. Die 6 Grundschulen und die beiden Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung erhielten im Schuljahr 2014/15 insgesamt 91 Lehrerwochenstunden (Grundschulen: 60 Lehrerwochenstunden, Mittelschulen: 31 Lehrerwochenstunden, vgl. Abschnitt 4.4). Mit diesen Zusatzstunden wurden – je nach Schulstandort – sehr unterschiedliche Fördermaßnahmen umgesetzt. Sämtliche mit dem Staatlichen Integrationszuschlag finanzierten Fördermaßnahmen werden unter dem Sammelbegriff Sprach- und Integrationsförderung zusammengefasst. Da die konkret umgesetzten Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung weniger klar umrissen waren als bei der Bedarfsorientierten Budgetierung, mussten diese im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung zunächst erfragt werden. Daher erfolgt die konkrete Beschreibung der Fördermaßnahmen in diesem Fall weiter unten bei den Ergebnissen.

10.2 Methodik

Auch mit den Schulleitungen der staatlichen Schulen wurden im Vorfeld der Maßnahmendokumentation Informationsgespräche geführt, an denen neben dem Rektor bzw. der Rektorin teilweise auch die Konrektorin teilnahm. Dem Informationsgespräch kam für die Instrumentenentwicklung eine herausgehobene Stellung zu, da die mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag umgesetzten Fördermaßnahmen zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung weniger klar umrissen waren (s. o.). In den Informationsgesprächen kristallisierte sich heraus, dass an den einzelnen Schulen sehr unterschiedliche, jeweils auf die Bedürfnisse der Standorte zugeschnittene Fördermaßnahmen umgesetzt werden, die seit Beginn der Zuweisung des Staatlichen Integrationszuschlags (Schuljahr 2012/13) an den Schulen auch weiterentwickelt wurden.

Für die staatlichen Schulleitungen trifft die Tatsache, dass in den Informationsgesprächen bereits erste ergebnisorientierte Aussagen enthalten sind, umso mehr zu, als drei der Rektorinnen und zwei Konrektorinnen, die beim Informationsgespräch anwesend waren, über eigene Erfahrungen in der Umsetzung der Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag verfügen. Im Zentrum der Datenerhebung steht jedoch auch hier die Dokumentation der Fördermaßnahmen bezogen auf das Schuljahr 2014/15. Ergänzend dazu wurden die Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler dokumentiert. Für die Instrumentenentwicklung waren neben den Informationsgesprächen insbesondere Konzeptentwürfe der Schulen für die geplanten Fördermaßnahmen im Schuljahr 2014/15 hilfreich. Da es sich bei den umgesetzten Fördermaßnahmen überwiegend um Eigenentwicklungen handelt, spielt

der Rückgriff auf existierende Evaluationsstudien (z. B. zu etablierten Sprachförderprogrammen; für einen Überblick siehe Lisker, 2011) hier folglich keine maßgebliche Rolle.

10.2.1 Die beiden Instrumente zur Maßnahmendokumentation

Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen (Staatlicher Integrationszuschlag)

Aufgrund der Vielzahl an Fördermaßnahmen musste bei der Instrumentenentwicklung von dem Prinzip abgewichen werden, für jede einzelne Fördermaßnahme einen je eigenen Dokumentationsbogen zu konstruieren. Stattdessen wurde ein einziger Dokumentationsbogen entwickelt, mit dem die gesamte Breite der Fördermaßnahmen dokumentiert werden konnte. Neben den individuellen Charakteristika der einzelnen Fördermaßnahmen variierten insbesondere der Schwerpunkt der Fördermaßnahme (Sprachförderung, Integrationsförderung, Mischformen oder über die Sprach- und Integrationsförderung hinausgehende Förderschwerpunkte) sowie das Setting, in welchem die Fördermaßnahme umgesetzt wurde (Klassenverbund, feste Schülergruppe/AG, Kleingruppe, Einzelförderung). Entsprechend gliedert sich der umfangreiche Dokumentationsbogen in drei Teile.

Im ersten Teil des Dokumentationsbogens ist neben der Bezeichnung der Fördermaßnahme die Anzahl der Lehrerwochenstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag, welche die Lehrkraft für die Fördermaßnahme aufwendet, sowie der Förderschwerpunkt und das Setting der Fördermaßnahme (s. o.) anzugeben und ggf. kurz zu beschreiben. Teil 1 des Dokumentationsbogens liefert somit einen Überblick über die Variabilität der unterschiedlichen, mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag finanzierten Fördermaßnahmen.

Der zweite Teil des Dokumentationsbogens nimmt die unterschiedlichen Förderformen (Settings) in den Blick: Je nach den Angaben in Teil 1 des Dokumentationsbogens sind hier nur in bestimmten Abschnitten (je nach umgesetzter Förderform: Klasse, feste Schülergruppe/AG, Kleingruppe, Einzelförderung) Angaben zu machen. Neben der Anzahl der geförderten Schülerinnen und Schüler, der Jahrgangsstufe, dem Zeitraum der Förderung (inklusive ggf. ausgefallener Stunden) sind der fachliche Kontext der Förderung, Initiative und Kriterien für die Aufnahme in die Förderung anzugeben, die herkunftsbedingten Benachteiligungen einzuschätzen sowie die weiteren, über den Regelunterricht hinausgehenden Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für die geförderten Schülerinnen und Schülern zu benennen.

Der abschließende dritte Teil ist wieder von allen Lehrkräften gleichermaßen zu bearbeiten: Angegeben werden Förderziele, Indikatoren für die Zielerreichung, Vorgehensweisen zur Ermittlung des Förderbedarfs, konkret umgesetzte Fördermaßnahmen in den einzelnen Förderstunden, Nutzung von Fördermaterial (hier unter Angabe des Bezugs zum Förderinstrument Erweiterter Sachaufwand), weitere mit der Umsetzung der Stunden verbundene Tätigkeiten (z. B. Gespräche mit Erziehungsberechtigten), die Weitervermittlung an schulinterne bzw. externe Fachkräfte sowie die Bilanzierung der Fördermaßnahme durch eine Einschätzung des Grads der Zielerreichung.

Neben den weitgehend geschlossenen Abfragen bilden eine offene Abfrage zur Beschreibung der Situation der geförderten Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende 2014/15 bzw. die Möglichkeit, zusammenfassend einen bilanzierenden Rückblick auf die Fördermaßnahme frei zu beschreiben, den Abschluss des Dokumentationsbogens. Anhand dieses Bogens wurden sämtliche, im Schuljahr 2014/15 mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag durchgeführten Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen dokumentiert.

Dokumentationsbogen Schulleistungen (Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen)

In enger Ergänzung zum Dokumentationsbogen zur Beschreibung der im Schuljahr 2014/15 umgesetzten Fördermaßnahmen ist auch hier der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler zu sehen. Entsprechend der unterschiedlichen Herangehensweisen an die Beurteilung von Schülerleistungen in der Primarstufe bzw. in der Sekundarstufe I wurden für die Grundschulen und die Mittelschulen unterschiedliche Instrumente erstellt.

Der Dokumentationsbogen Schulleistungen Mittelschule ist mit den entsprechenden Instrumenten für die Realschule bzw. das Gymnasium (Bedarfsorientierte Budgetierung) weitestgehend vergleichbar: Abgefragt werden in aggregierter Form die Schulleistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und AWT (Arbeit – Wirtschaft – Technik) zu Beginn der Förderung (operationalisiert durch die Schulnoten des Vorjahreszeugnisses) sowie im Jahresabschlusszeugnis. Darüber hinaus ist eine zum Zeitpunkt des Beginns der Förderung vorliegende Versetzungsgefährdung anzugeben sowie einzuschätzen, ob der Schüler bzw. die Schülerin den Leistungsanforderungen der Mittelschule gewachsen ist. Zum Schuljahresende wird die erfolgte (Nicht-)Versetzung vermerkt. Sowohl für den Beginn der Förderung als auch für das Schuljahresende bietet der Dokumentationsbogen über eine offene Abfrage die Möglichkeit, die schulische Leistungssituation der geförderten Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu charakterisieren. Am Ende des Bogens wird schließlich zusammenfassend angegeben, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern die Reduzierung des Zusammenhangs von Benachteiligungen und Schulerfolg Ziel der Förderung war.

Für die Grundschulversion des Instruments waren weitergehende Anpassungen erforderlich: Dies hängt insbesondere mit den unterschiedlichen Zeugnisformaten in den einzelnen Jahrgangsstufen zusammen. Auch spielen Schulnoten zur Beurteilung von Schülerleistungen in den ersten Jahrgangsstufen entweder noch keine Rolle bzw. – sofern im Laufe der Jahrgangsstufe 2 Schülerleistungen im herkömmlichen Sinn benotet werden – ist deren Stellenwert noch nachrangig einzuordnen. Im Dokumentationsbogen werden die Schülerleistungen nach Jahrgangsstufe getrennt angegeben. Auch hier interessieren die Schülerleistungen zu Beginn der Förderung: Diese werden operationalisiert durch die Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und HSU (Heimat- und Sachunterricht) für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4 (Notendurchschnitte); für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 wird der schulische Leistungsstand anhand eines dreistufigen Ratings – Erwartungen der Schule werden „mehr als erfüllt“, „erfüllt“, „nicht erfüllt“ – eingeschätzt und zusammenfassend über alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufe doku-

mentiert. Darüber hinaus wird abgefragt, bei wie vielen der geförderten Schülerinnen und Schüler von einem ausreichenden Erwerb der im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen ausgegangen werden kann bzw. ob bei Schülerinnen und Schülern ggf. angedacht ist, ein sonderpädagogisches Gutachten anzufordern. Schließlich werden noch drei Kompetenzanforderungen zum Spracherwerb eingeschätzt⁸¹ und es besteht die Möglichkeit, die schulische Leistungssituation der Schülerinnen und Schüler über die standardisierten Abfragen hinaus näher zu charakterisieren. Zur Beschreibung der schulischen Leistungssituation zum Schuljahresende werden die Notendurchschnitte in den Fächern Deutsch, Mathematik und HSU (Heimat- und Sachunterricht) angegeben; in der Jahrgangsstufe 1 werden die schulischen Leistungen anhand des schriftlich ausformuliertes Jahreszeugnisses (ohne Schulnoten) entsprechend dem oben skizzierten dreistufigen Rating eingeschätzt. Für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 werden noch die Übertrittsempfehlungen angegeben. Versetzungen bzw. Nicht-Versetzungen werden ebenso dokumentiert wie ein angefordertes sonderpädagogisches Gutachten. Die drei Kompetenzanforderungen zum Spracherwerb werden für den Zeitpunkt Schuljahresende erneut eingeschätzt. Auch besteht die Möglichkeit, den schulischen Leistungsstand der geförderten Schülerinnen und Schülern über eine offene Abfrage weitergehend zu beschreiben. Am Ende des Dokumentationsbogens für die Grundschule wird schließlich ebenfalls zusammenfassend angegeben, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern die Reduzierung des Zusammenhangs von Benachteiligungen und Schulerfolg Ziel der Förderung war.

Der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen – sowohl die Version Grundschule als auch die Version Mittelschule – wurde jeweils von der Schulleitung⁸² für das Schuljahr 2014/15 ausgefüllt.

⁸¹ Die für das Rating verwendeten Kompetenzanforderungen zum Spracherwerb sind dem DAZ-Lehrplan (Deutsch als Zweitsprache: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/daz>) entnommen. Mit dieser Ergänzung des Dokumentationsbogens wurde eine Anregung seitens des Staatlichen Schulamts aufgegriffen. Exemplarisch belegt dies die enge inhaltliche Abstimmung zwischen den Projektpartnern. Als Organisation, welche die wissenschaftliche Begleitung durchführt, hat das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung seine Rolle stets so definiert, dass die Arbeiten regelmäßig (in der Regel im Rahmen von vierteljährlich stattfindenden Statusgesprächen im Steuerkreis) präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Anregungen der Projektpartner (Referat für Bildung und Sport, Staatliches Schulamt) wurden jederzeit gerne aufgegriffen, sodass die Umsetzung des wissenschaftlichen Vorhabens stets im Konsens sämtlicher Projektpartner geplant und fortgeführt wurde.

⁸² Die Lehrkräfte, welche die Fördermaßnahmen umsetzen, hatten in vielen Fällen nicht die Klassenleitung inne, sodass sie keine umfassende Kenntnis der Schulnoten hatten. Zudem wird der Dokumentationsbogen zu den Schulleistungen nicht für jede einzelne Fördermaßnahme ausgefüllt, sondern nur einmal pro Schule. An den Schulen wurden mit dem zugeteilten Stundenkontingent aus dem Staatlichen Integrationszuschlag mehrere Fördermaßnahmen von unterschiedlichen Lehrkräften umgesetzt. Aus diesen Gründen erschien es auch für die Fördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags am praktikabelsten, die Schulleistungen über die Schulleitung abzufragen.

10.2.2 Durchführung der Erhebung

Die mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag umgesetzten Fördermaßnahmen wurden im ersten Schulhalbjahr 2015/16 rückwirkend bezogen auf das vorangegangene Schuljahr 2014/15 dokumentiert. Um den Lehrkräften und Schulleitungen die Bearbeitung des umfangreichen Dokumentationsbogens zu erleichtern, wurden die Instrumente in Kenntnis der an den einzelnen Schulen umgesetzten Fördermaßnahmen in Vor-Ort-Terminen näher erläutert. An der Datenerhebung haben sich 21 Lehrkräfte (Grundschulen: 17 Lehrkräfte, Mittelschulen: 4 Lehrkräfte) beteiligt. Insgesamt wurden 28 Fördermaßnahmen dokumentiert (Grundschulen: 23 Fördermaßnahmen, Mittelschulen: 5 Fördermaßnahmen). Der Datenrücklauf ist insgesamt als gut zu bewerten, die Qualität der zurückerhaltenen Dokumentationen ebenfalls.

10.3 Ergebnisse

10.3.1 Staatlicher Integrationszuschlag aus der Perspektive der Schulleitung

Die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag werden von den Schulleitungen im Kontext des Gesamtstundenbudgets der Schule gesehen und bewertet. Neben den Pflichtstunden erhalten Schulen aus unterschiedlichen „Töpfen“ bzw. für unterschiedliche Zwecke Zusatzstunden zugewiesen (z. B. eine festgelegte Stundenanzahl zur Einrichtung einer Deutschförderklasse, ein Pool an AG-Stunden etc.). Ein Teil der zugewiesenen Zusatzstunden stammt aus dem Staatlichen Integrationszuschlag. In ihrem Gesamtumfang werden die Zusatzstunden als Möglichkeit angesehen, Schülerinnen und Schüler je nach den spezifischen Bedarfen des jeweiligen Schulstandortes gezielt über den Pflichtunterricht hinaus zu fördern. Das Förderinstrument Staatlicher Integrationszuschlag macht in dieser Hinsicht keine Ausnahme, es wird als Teil eines größeren Ganzen gesehen. Speziell gewürdigt wird jedoch die flexible Einsetzbarkeit der Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag: Entsprechend vielfältig gestaltet sich die Nutzung der Stunden an den einzelnen Schulen (für eine genaue Darstellung siehe das nachfolgende Unterkapitel 10.3.2).⁸³

Ein Aspekt dieser sehr geschätzten Flexibilität in der Stundenverwendung ist, dass die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag auch von der Schulleitung selbst genutzt werden können, um Fördermaßnahmen anzubieten. Diese Möglichkeit wird insbesondere an den Grundschulen ausgeschöpft: Angesichts der vergleichsweise hohen eigenen Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen (Rektorin, Konrektorin) wird auf diese Weise die Möglichkeit geschaffen, dass die Schulleitung flexibel auf akute Förder- und Interventionsbedarfe reagieren und in dieser Hinsicht während eines vergrößerten Zeitfensters Ansprechpartner für das Kollegium sein kann. Darüber hinaus werden von den Schulleitungen auch feste Förderangebote übernommen. Im Schuljahr 2014/15 nutzte beispielsweise an fünf der sechs Grundschulen die Konrektorin Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag, an drei Grundschulen war auch die Rektorin aktiv in die Umsetzung von Fördermaßnahmen eingebunden. An den beiden Mittelschulen traf dies hingegen nur bei einer Konrektorin zu. Weiter begründet wird die eigene Nutzung der Stunden durch die Schulleitungen u. a. damit, dass an manchen Standorten jährlich hohe Fluktuationsraten im Kollegium zu verzeichnen sind und dass gerade für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen personelle Konstanz und eine gute Kenntnis der Schule wichtig sind. Aus der Perspektive einer gezielten Personalentwicklung bieten die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag einer Schulleitung die Möglichkeit, engagierte Lehrkräfte an der Schule gezielt zu fördern, indem diese Gelegenheit erhalten, Fördermaßnahmen eigenständig zu konzipieren und umzusetzen.

Seit Einführung der Staatlichen Integrationszuschlags zum Schuljahr 2012/13 wurden die damit umgesetzten Fördermaßnahmen an den einzelnen Schulen weiterentwickelt: Teilweise wurden im Schuljahr 2014/15 mit den Stunden andere Maßnahmen umgesetzt wie noch zwei

⁸³ Demgegenüber sind z. B. andere Stundenbudgets (z. B. Zusatzstunden für die Einrichtung von Vorkursen oder Deutschförderklassen) vom Umfang her festgelegt und auch deren Einsatz ist vorgegeben.

Schuljahre davor; teilweise wurden die ursprünglich konzipierten Fördermaßnahmen auch beibehalten und ggf. um weitere Angebote ergänzt. Die Fördermaßnahmen nicht zu verändern, jedoch in der Umsetzung weiterzuentwickeln, bot sich z. B. in denjenigen Fällen an, in denen die Stunden genutzt werden, um ein bereits bestehendes Förderangebot (z. B. Differenzierungsstunden für Schülerinnen und Schüler der einzelnen Jahrgangsstufen) mengenmäßig auszuweiten. Neue Fördermaßnahmen sind hingegen eher an Schulstandorten entstanden, an denen die Stunden projektbezogen verwendet wurden: Eine Schule hat beispielsweise im Schuljahr 2012/13 unter aktivem Einbezug von ca. 2/3 der Schülerschaft ein „Integrationsmusical“ einstudiert und aufgeführt. Die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wurden hierfür – neben der Verwendung weiterer Zusatzstunden - herangezogen; Sachmittel aus dem Erweiterten Sachaufwand unterstützten die Aufführung des Musicals finanziell. Inzwischen werden die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag an dieser Schule dazu genutzt, die Klassen in den ersten Jahrgangsstufe personell besser auszustatten, um den Schülerinnen und Schülern, die häufig aus bildungsfernen Familien stammen, den Schulbeginn zu erleichtern. Teilweise wurde mit der Stundenverwendung auch auf neue Gegebenheiten am Schuljahresanfang reagiert, sodass im Informationsgespräch (April/Mai 2014) noch eine andere Planung mitgeteilt, als dann im Schuljahr 2014/15 umgesetzt wurde. Dies betrifft z. B. eine Grundschule, an der im Schuljahr 2014/15 erstmals eine Übergangsklasse eingerichtet wurde. Angesichts dieser neuen und für die Schule unbekanntenen Situation machte sie es sich zum vorangigen Ziel, in der Übergangsklasse möglichst umfassende Unterstützung anbieten zu können, sodass ein Großteil der zugewiesenen Stunden hierfür verwendet wurde.

Auch im laufenden Schuljahr waren entsprechende Anpassungen noch möglich, wie das Beispiel einer Mittelschule zeigt: Hier wurde mit einem Teil der Zusatzstunden zunächst ein betreutes Hausaufgabenprojekt umgesetzt; mit wachsender Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Übergangsklasse wurde der Betreuungsumfang für das Hausaufgabenprojekt im zweiten Schulhalbjahr zugunsten der Übergangsklasse reduziert, um die dort unterrichtenden Lehrkräfte zu entlasten. Anpassungen in den umgesetzten Fördermaßnahmen ergeben sich auch durch andere veränderte Stundenkontingente bzw. dem (Nicht-) Vorhandensein weiterer Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote an den Schulen: Eine Reduktion in den Deutschförderstunden führte an einer Schule beispielsweise dazu, dass die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag hinzugenommen wurden, um den ursprünglich vorgesehenen Umfang an Deutschförderung gewährleisten zu können. Auf diese Weise entstehen „Mischfinanzierungen“ – unter Verwendung der Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag – wie sie z. B. auch bei den städtischen Schulen im Bereich der geteilten Deutschklassen, die ebenfalls nicht vollständig über die bedarfsorientierte Budgetierung getragen werden können, zu finden sind. Eine nicht besetzte Stelle für die Schulsozialarbeit führte an einer anderen Schule dazu, dass z. B. eskalierende Schülerkonflikte über ein flexibles Angebot an Krisenintervention (über die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag finanziert) aufgefangen werden konnten. Verließ der Schultag konfliktfrei, wurden die Stunden für die Sprachförderung eingesetzt.

Anhand dieser Beispiele wurden grundsätzliche Entwicklungslinien und Typen in der Verwendung der Zusatzstunden aufgezeigt. Auch wenn einzelne Schulen mit den Stunden unterschiedliches ausprobiert haben, lässt sich nach drei Jahren Staatlicher Integrationszuschlag zusammenfassend festhalten, dass die Schulen – immer unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen schulischen Gegebenheiten vor Ort – für sie erfolgreiche Maßnahmen identifizieren konnten, die sie vielfach auch im Schuljahr 2015/16 fortführen möchten.

10.3.2 Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen im Schuljahr 2014/15

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt primär grundlegende Herangehensweisen an die Stundenverwendung aus dem Staatlichen Integrationszuschlag aufgezeigt wurden, sollen nachfolgend die im Schuljahr 2014/15 an den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung umgesetzten Fördermaßnahmen im Überblick vorgestellt werden.

Alternatives schulisches Angebot (AsA)

An vier der acht Schulen (zwei Grundschulen, zwei Mittelschulen) wurden jeweils 5 Lehrerwochenstunden für AsA genutzt. Die AsA-Stunden sind nach Aussage der Schulleitungen seit dem Schuljahr 2013/14 über den Staatlichen Integrationszuschlag finanziert. AsA wird in Kooperation mit einem Förderzentrum umgesetzt. Schule und Förderzentrum stellen jeweils 5 Lehrerwochenstunden bereit. Neben Zeiten für die Abstimmung zwischen den beiden Lehrkräften zielt AsA darauf ab, präventiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einzuwirken. Dies geschieht sowohl durch direkte Förderung auffälliger Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen bzw. einzeln als auch vermittelt durch kollegiale Beratung von Lehrkräften, regelmäßige Absprachen mit Fachkräften (Jour Fixe) und die Mitwirkung an Konzepten für die Schulentwicklung.

Sprachförderung

Mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wird auf vielfältigste Weise Sprachförderung betrieben. Die an der Bildungssprache orientierte Unterrichtssprache ist die eigentliche Hürde für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. aus bildungsfernen Familien. Die Maßnahmen zur Sprachförderung verfolgen das Ziel, Schülerinnen und Schüler gezielt mit dieser Sprachebene vertraut zu machen. Häufig ist der Aspekt der Sprachförderung schon im Titel der Fördermaßnahme präsent: AG Sprache intensiv, AG Sprache durch Kunst, AG Sprachspiele, Sprach- und Konzentrationsförderung, Differenzierungsstunden zur Sprachförderung. Fünf der sechs Grundschulen nutzten einen (Groß-)Teil der Stunden für Angebote, die explizit auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. An der Mittelschule wurde die Sprachförderung in Deutsch noch um diejenige in der Fremdsprache (Englisch) ergänzt. Die Angebote unterschieden sich in der Umsetzung, ob beispielsweise eine feste Schülergruppe über einen längeren Zeitraum (Schuljahr, Halbjahr) gefördert wird, wie es z. B. schon die Bezeichnung AG nahelegt oder ob noch flexibler in Kleingruppen gefördert wird, deren Zusammensetzung sich im Laufe des Schuljahres ändert. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal betrifft z. B. die Frage, ob die Förderung jahrgangshomogen (vgl. z. B. AG Sprache intensiv, welche für jede Jahrgangsstufe 1-4 getrennt angeboten wurde) oder jahrgangsge-

mischt erfolgt (vgl. z. B. AG Sprache durch Kunst). Auch wenn der Titel den Aspekt der Sprachförderung prominent hervorhebt, wird der Förderschwerpunkt bei einigen der genannten Fördermaßnahmen nicht ausschließlich in der Sprachförderung gesehen (vgl. AG Sprache durch Kunst). Dies zeigt, wie eng Sprach- und Integrationsförderung miteinander verwoben sind.

Sprach- und Integrationsförderung in der Übergangsklasse

Besonders eng verwoben sind die beiden Aspekte Sprach- und Integrationsförderung, wenn die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag in den Unterricht in Übergangsklassen einfließen. Dies betrifft zwei Schulen, eine Grundschule und eine Mittelschule. Ausführlich dokumentiert ist dies für die Grundschule.⁸⁴ Diese Schule unterfütterte mit einem Großteil der Zusatzstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag die Arbeit in der Übergangsklasse: Neben der Rektorin und der Konrektorin war eine Förderlehrkraft mit Stunden ausgestattet. Bei der Förderlehrkraft kamen noch weitere Stunden (nicht über den Staatlichen Integrationszuschlag finanziert) für die Übergangsklasse hinzu. Dies ermöglichte, zum einen die Unterrichtszeit für die Übergangsklasse auszuweiten (Fördermaßnahme „Deutschlernen im Alltag“; Aspekte der Sprach- und Integrationsförderung finden hier gleichermaßen Berücksichtigung), zum anderen eine Doppelbesetzung, die für Teamteaching und Differenzierung genutzt wird. Die oben bereits erwähnte AG Sprachspiele fand ebenfalls in Bezug auf diese Übergangsklasse statt.

Integrationsfördermaßnahmen

Daneben wurden im Schuljahr 2014/15 diverse Fördermaßnahmen umgesetzt, die – schon mit ihrer Bezeichnung – den Fokus stärker auf die Integrationsförderung richten: AG Soziales Lernen/„aufschaut“, Krisenintervention, AG Land und Leute, Integrationsförderstunden in der 1. Jahrgangsstufe, AG Improvisationstheater, Märchen Kunst AG, Hausaufgabenbetreuung. Auch hier verlaufen die Grenzen zur Sprachförderung fließend, vgl. z. B. die Fördermaßnahmen Sprachförderung durch Lerncoaching und Hausaufgabenbetreuung, Interkulturelle Beratung und Sprachförderung. Die genannten Integrationsfördermaßnahmen sind auch inhaltlich heterogener, sodass sie nachfolgend kurz beschrieben werden:

„aufschaut“ ist ein etabliertes Programm zur Gewaltprävention. Es dient der Förderung von Selbstbehauptung und Zivilcourage bei Grundschulkindern und wurde an zwei Grundschulen mit jeweils einer Lehrerwochenstunde in einer Ganztagsklasse durchgeführt. Dieses Förderprogramm wurde vom Polizeipräsidium München in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität ausgearbeitet; die durchführenden Lehrkräfte werden vorab in der Programmdurchführung geschult.

⁸⁴ Bei der Mittelschule war die Verwendung der Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag für die Übergangsklasse ursprünglich nicht geplant. Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wurden hier erst im weiteren Verlauf des Schuljahres infolge zahlreicher Neuzugänge in die Übergangsklasse eingebracht. Dokumentiert wurde hier die ursprünglich vorgesehene und im Verlauf des Schuljahres mit reduziertem Stundenumfang durchgeführte Fördermaßnahme.

Die an einer Grundschule mit einer Lehrerwochenstunde angesetzte *Krisenintervention* greift bei unvorhergesehenen, krisenhaften Situationen im Schulalltag. Die Lehrkräfte der Schule können bei Bedarf auf die Rektorin bzw. die Konrektorin zugehen und damit die eigene Unterrichtsatmosphäre deeskalieren und entlasten.

Die *AG Land und Leute* ist ein Beispiel für eine bereits länger an einer Grundschule existierende Maßnahme, die zwischenzeitlich über den Staatlichen Integrationszuschlag bestritten und von einer Lehrkraft mit eigenem Migrationshintergrund angeboten wird. Zielsetzung der AG ist, eine kulturelle Brücke zwischen Deutschland und der Türkei zu bauen. Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit dem entsprechendem Migrationshintergrund.

Die *Integrationsförderstunden in der 1. Jahrgangsstufe* unterstützen durch die partielle Doppelbesetzung in den Eingangsklassen (5 Stunden wöchentlich) den Schulbeginn durch die Organisation des Schulalltags (z. B. Strukturierung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsmaterialien). Darüber hinaus wird in diesen Stunden die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert.

Die *AG Improvisationstheater* wurde an einer Mittelschule in Kooperation mit einem Schauspieler angeboten: Über szenisches Spiel sollen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch den Auftritt auf der Bühne ihre Selbstsicherheit stärken und auch sprachlich gewandter agieren.

Die *Märchen Kunst AG* soll bei den teilnehmenden Grundschulkindern die Kompetenz in der deutschen Sprache fördern (Hörverständnis, Lesekompetenz, Textinhalte zusammenfassen, Dialoge entwickeln etc.), mehr noch die Integration durch gegenseitige Rücksichtnahme (Einhalten von Gesprächs- und Umgangsregeln). Für diese AG wurden von der durchführenden Lehrkraft in Eigenregie umfangreiche Materialien entwickelt.

Eine *Hausgabenbetreuung* wurde von 4 Schulen (zwei Grundschulen, zwei Mittelschulen) mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag umgesetzt. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien erhalten von ihren Erziehungsberechtigten häufig nur unzureichend Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben. Die mangelnde Kontrolle zuhause kann soweit gehen, dass massive schulische Leistungsprobleme die Folge sind. Das schulische Angebot zur Hausaufgabenbetreuung greift diese defizitären Entwicklungen in der Schullaufbahn auf.

Insgesamt wurden im Schuljahr 2014/15 mit den 91 Lehrerwochenstunden, die den 8 staatlichen Schulen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag zur Verfügung standen (60 Lehrerwochenstunden für die 6 Grundschulen, 31 Lehrerwochenstunden für die beiden Mittelschulen) 43 Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen umgesetzt. An deren Umsetzung waren 32 Lehrkräfte beteiligt, d. h. teilweise waren einzelne Lehrkräfte in mehr als eine Fördermaßnahme involviert. Die Spannbreite an einer Schule reicht von zwei bis sechs Lehrkräften, bei den umgesetzten Fördermaßnahmen reicht die Spannbreite von lediglich einer Fördermaßnahme an der Schule, die dann von mehreren Lehrkräften umgesetzt wird (z. B. Integrationsförderstunden in der 1. Jahrgangsstufe) bis hin zu 9 Fördermaßnahmen, die von 5 Lehrkräften umgesetzt werden. Entsprechend gering ist die Stundenanzahl, die für eine einzelne Fördermaßnahme aufgewendet wurde (häufig ein bis zwei Lehrerwochenstunden). Eine Ausnahme davon stellt z. B. das Alternative schulische Angebot (AsA) dar: Hier sieht das

zugrunde liegende „5+5-Modell“ vor, dass sowohl die Regelschule als auch das beteiligte Förderzentrum jeweils 5 Lehrerwochenstunden einbringen. Als weitere Ausnahme (Fördermaßnahmen, in die eine höhere Stundenanzahl eingebracht wurden) sind die Integrationsförderstunden in den Eingangsklassen (1. Jahrgangsstufe) zu nennen. Hier handelt es sich jedoch um eine Mischfinanzierung: Das Stundenbudget aus dem Staatlichen Integrationszuschlag wurde ergänzt um das Budget der Deutschförderstunden, um für jede der drei Eingangsklassen ein zusätzliches Förderangebot im Umfang von 5 Lehrerwochenstunden zu ermöglichen.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die oben skizzierten Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen anhand der Dokumentationen der Lehrkräfte näher beschrieben. Dabei wird die Zielstellung verfolgt, über verschiedene Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen hinweg gültige Aussagen zur Nutzung des Staatlichen Integrationszuschlags herauszuarbeiten und – soweit erforderlich – auf Spezifika einzelner Fördermaßnahmen hinzuweisen.

Förderschwerpunkte

Die Lehrkräfte sollten angeben, ob sie die von ihnen angebotene Maßnahme als reine Sprachfördermaßnahme betrachten bzw. ob sie ausschließlich der Integrationsförderung dient oder ob die Fördermaßnahme sowohl Aspekte der Sprachförderung als auch der Integrationsförderung umfasst. Über alle dokumentierten Maßnahmen hinweg dominieren reine Sprachfördermaßnahmen (z. B. AGs zur Sprachförderung) und Fördermaßnahmen, bei denen Sprachförderung und Integrationsförderung häufig gleichermaßen bedient werden (z. B. „Deutschlernen im Alltag“ in der Übergangsklasse: hier geht es einerseits um Spracherwerb, andererseits um das Vertrautwerden mit Alltagssituationen in einem spezifischen sozialräumlichen und kulturellen Kontext). Nur vereinzelt werden Fördermaßnahmen als solche gekennzeichnet, die ausschließlich der Integrationsförderung dienen bzw. über die Sprach- und Integrationsförderung hinaus weitere Bereiche umfassen (z. B. Alternatives schulisches Angebot (AsA), Krisenintervention).

Förderformen

Bereits in den Informationsgesprächen mit der Schulleitung zeigte sich, dass mit den Zusatzstunden in ganz unterschiedlichen Settings, nach Bedarf auch variierend, gearbeitet wird. Neben der Arbeit mit ganzen Klassen – entweder als zusätzliches Angebot über eine Ausweitung der Unterrichtszeit (z. B. die gerade genannte Maßnahme „Deutschlernen im Alltag“) oder als Doppelbesetzung (z. B. Teamteaching in der Übergangsklasse) – findet die Förderung mit festen Schülergruppen (z. B. spezielle Förder-AGs), in Kleingruppen oder auch als Einzelförderung statt. Bei einzelnen Fördermaßnahmen gibt es zwischen den genannten Settings fließende Übergänge (z. B. Differenzierungsangebote): Die Lehrkraft ist mit ihren Zusatzstunden beispielsweise einer bestimmten Klasse zugeordnet. In enger Absprache mit der Klassenlehrkraft wird entschieden, ob bzw. wann über Teamteaching, mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder einzeln gefördert wird.

Über alle Fördermaßnahmen hinweg betrachtet überwiegt die Förderung in festen Schülergruppen über einen Zeitraum von mindestens einem Schulhalbjahr, in der Regel jedoch über

das ganze Schuljahr hinweg. Die Förderung im gesamten Klassenverbund bzw. die variable Form der Förderung in Kleingruppen, bei der eine kleinere Gruppe von Schülerinnen und Schülern (in der Regeldrei bis vier) über einen kürzeren Zeitraum (z. B. drei Monate) intensiv und stark individualisierend gefördert wird, finden ebenfalls sehr häufig statt. Einzelförderung ist hingegen nur selten anzutreffen. Zu nennen sind hier wieder das Alternative schulische Angebot (AsA) bzw. Fördermaßnahmen, die speziell der Integration einzelner Schülerinnen und Schüler dienen und auch als solche deklariert sind (z. B. Maßnahme zur Sprach- und Integrationsförderung eines verhaltensauffälligen Kindes mit Förderschulhintergrund in die Klassengemeinschaft der Jahrgangsstufe 5 an der Mittelschule). Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) sind über die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern hinaus (z. B. Sozialtrainings in der Klasse, Kleingruppen- und Einzelförderung bei sozial-emotionalen Problemlagen) die Kollegiale Beratung von Lehrkräften und die Erstellung von Konzepten für die Schulentwicklung fester Bestandteil des Aufgabenspektrums. Die AsA-Fachkraft an der Regelschule stellt zudem eine wichtige Schnittstelle zu schulischen bzw. außerschulischen Beratungsfachkräften (z. B. Mobiler Sonderpädagogischer Dienst/MSD) dar. Regelmäßige Jour Fixe mit verschiedenen Fachkräften sind daher ebenfalls integraler Bestandteil der Aufgabenzuschnitts.

Förderform Klasse

Die Nutzung der Zusatzstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag zur Förderung im Klassenverbund wurde sowohl von den Grundschulen als auch von den Mittelschulen umgesetzt, an den Mittelschulstandorten bevorzugt (z. B. Sprachförderung Deutsch/Englisch, Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagsklasse). Für die Grundschulen ist über die oben bereits erwähnte Förderung in der Übergangsklasse (als erweitertes Unterrichtsangebot und von einer anderen Lehrkraft als Teamteaching) z. B. das Gewaltpräventionsprogramm „aufgeschaut“ zu nennen, das an zwei Grundschulen jeweils mit der Ganztagsklasse der 1. bzw. der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde.

Die Förderung in der Klasse fand als wöchentliches Angebot statt; mit Ausnahme einer Fördermaßnahme sind bei allen anderen im Verlauf des Schuljahres nur wenige (bis zu 5) Zusatzstunden ausgefallen. Über die genannten Fördermaßnahmen hinweg liegt der fachliche Schwerpunkt der Förderung in der deutschen Sprache (insbesondere Deutsch als Zweitsprache/DaZ), teilweise kommen als fachlicher Kontext der Förderung weitere Unterrichtsfächer hinzu (z. B. in der Mittelschule Englisch, Mathematik in der Übergangsklasse). Das Gewaltpräventionsprogramm „aufgeschaut“ hat einen fachlichen Bezug zum HSU (Heimat- und Sachunterricht-) Lehrplan der Grundschule.

Auch für den Staatlichen Integrationszuschlag gilt, dass die Stunden herangezogen werden sollen, um insbesondere Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen zu fördern. In den Klassen, in welche die Zusatzstunden eingebracht wurden, liegen die abgefragten herkunftsbedingten Benachteiligungen in (sehr) hohem Ausmaß vor. Bei den Schülerinnen und Schülern der Übergangsklasse ist ein Migrationshintergrund fast immer gegeben („> 80%“), auch die anderen Benachteiligungen (geringer sozioökonomischer Status, psychosoziale Belastungen in der Familie, bildungsfernes Elternhaus) sind jeweils mit 60 bis 80 Prozent sehr hoch ausgeprägt. In anderen Worten: Die Übergangsklasse ist der am

meisten belastete Klassenverbund dieser wissenschaftlichen Begleitung; viele der Schülerinnen und Schüler sind in mehrfacher Hinsicht benachteiligt. Jedoch auch in den anderen Klassen finden sich viele herkunftsbedingte Benachteiligungen: Über alle betrachteten Klassen hinweg sind insbesondere die Migrationsanteile sehr hoch (durchgängig mit „60-80%“ bzw. „> 80%“ angegeben), aber auch die anderen Benachteiligungen kommen allesamt sehr häufig vor. In der Gesamtschau aller Klassen sind es nur wenige, in denen einzelne Benachteiligungen (z. B. psychosoziale Belastungen) nur einen Teil der Klassengemeinschaft betreffen („20-40%“).

Entsprechend der Vielzahl an benachteiligten Schülerinnen und Schülern in den Klassen, wurden diese (zumindest ein Teil der Schülerinnen und Schüler) über weitere Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule, die über den Regelunterricht hinausgehen, gefördert. Die von den Lehrkräften dokumentierten Angaben hierzu sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da einzelne Lehrkräfte hierüber häufig keine detaillierte Kenntnis haben.⁸⁵ Ungeachtet dessen kann jedoch festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler über ein singuläres Zusatzangebot hinaus (z. B. Förderung mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag) weitere Förderung und Unterstützung von der Schule erhalten haben: Unterstützung in Form Ganztagsangeboten bzw. verlängerten Betreuungszeiten an der Schule (Mittagsbetreuung), besondere Sprachförderangebote (Deutschförderklasse, Deutschförderstunden), Betreuung durch schulinterne Beratungsfachkräfte (z. B. Beratungslehrkraft, Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit), Teilnahme an diversen Arbeitsgemeinschaften oder besonderen Projekten der Schule, Teilnahme an Projekten, die von externen Partnern der Schule angeboten werden, etc..

Förderform feste Schülergruppe

Die Förderung von ca. 10 Schülerinnen und Schülern in einer festen Schülergruppe – in der Regel über das gesamte Schuljahr hinweg – ist eine sehr häufig vorkommende Förderform. Die Gruppenzusammensetzung bleibt über den gesamten Förderzeitraum relativ stabil: Nachträglich hinzugekommene bzw. vorzeitig ausgeschiedene Schülerinnen und Schüler stellen die Ausnahme dar. Kleinere Gruppengrößen (Schülerinnen und Schüler) finden sich nur in Einzelfällen bei Sprachfördermaßnahmen an Grundschulen (z. B. Sprachförderung durch Lerncoaching und Hausaufgabenbetreuung, Sprach- und Konzentrationsförderung). Prototypisch für diese Förderform sind spezielle Arbeitsgemeinschaften zur Sprach- und Integrationsförderung. Unter den dokumentierten Fördermaßnahmen befinden sich nur zwei, bei denen sich der Förderzeitraum nur über das Schulhalbjahr erstreckt: An einer Grundschule wechselten die Schülerinnen und Schüler einer festen Hausaufgabenengruppe zum Schulhalbjahr (aus einer Einzelförderung im ersten Schulhalbjahr wurde ein Gruppenangebot

⁸⁵ Ganz am Ende des Dokumentationsbogens (bei weiteren Angaben zur Fördermaßnahme) wurde von Lehrkräften explizit auf diesen Tatbestand hingewiesen. Bereits bei der Vorstellung des Dokumentationsbogens an den Schulen wurde von Lehrkräften angemerkt, dass sie diese Angaben nur näherungsweise machen können.

für die zweite Schuljahreshälfte⁸⁶). Die Märchen-Kunst AG ist ebenfalls für ein Schulhalbjahr konzipiert. Im zweiten Schulhalbjahr 2014/15 wurde die AG mit einer anderen Schülergruppe erneut angeboten. Kürzere Förderzeiträume als ein Schulhalbjahr finden sich bei fester Gruppenzusammensetzung nicht.

Die Angebote für feste Schülergruppen sind mehrheitlich für Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe konzipiert (z. B. AG Sprache intensiv für die 1. Jahrgangsstufe, AG Sprache intensiv für die 2. Jahrgangsstufe, etc.); teilweise finden sich auch jahrgangsstufenübergreifende Förderangebote (z. B. AG Sprache durch Kunst für Schülerinnen und Schüler der 2. bis 4. Jahrgangsstufe, AG Improvisationstheater für Schülerinnen und Schüler der 6. bis 8. Jahrgangsstufe). Der Einsatz der Zusatzstunden und damit die Förderung erfolgten wöchentlich, teilweise auch mit zwei Terminen in der Woche. Als fachlicher Kontext der Förderung in festen Schülergruppen überwiegt Deutsch; je nach Fördermaßnahme stehen unterschiedliche Akzentuierungen (Lesen, Rechtschreibung) im Vordergrund.

Im Gegensatz zur Förderung im Klassenverbund musste hier aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Förderkapazitäten eine Auswahl von Schülerinnen und Schülern getroffen werden. Die Teilnahme wurde ganz überwiegend von den Klassenlehrkräften ange-regt und unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Erziehungsberechtigten vereinbart. Nur in Einzelfällen ging die Initiative zur Teilnahme von anderen Personen aus (z. B. AG-Leitung, Horterzieher an der Grundschule). Bei den Auswahlkriterien sind im Do-kumentationsbogen 5 Platzhalter vorgesehen; bei Bedarf konnten weitere Kriterien ergänzt werden: Die Angaben der Lehrkräfte waren differenziert, die 5 Platzhalter wurden bis auf wenige Ausnahmen genutzt. Die genannten Auswahlkriterien haben eine inhaltliche Passung zur jeweiligen Fördermaßnahme und sind entsprechend vielfältig. Exemplarisch werden im Folgenden einige Auswahlkriterien aufgeführt, z. B. für die AGs zur Sprachförderung: Migra-tionshintergrund, sprachliche Defizite, Erfolgsaussicht, Kooperationsbereitschaft der Erzie-hungsberechtigten, Interesse bzw. Motivation der Schülerinnen und Schüler. Bei der För-dermaßnahme zur Sprach- und Konzentrationsförderung sind neben Förderbedarfen im Le-sen, Schreiben und Sprechen (Aspekt Sprache) auch Förderbedarfe in der Konzentration bzw. im Erfassen von Arbeitsaufträgen relevant (Aspekt Konzentration). Mit der Hausaufga-benbetreuung wurden Schülerinnen und Schüler gefördert, die ihre Hausaufgaben nicht zu-friedenstellend abliefern, Arbeitsaufträge nicht richtig verstehen, unselbständig arbeiten, über keine effektiven Lernstrategien bzw. keine geeignete Arbeitsatmosphäre im häuslichen Um-feld verfügen, etc.. Defizite im sozial-emotionalen Bereich (z. B. Nicht-Einhalten von Ge-sprächsregeln, Schwierigkeiten, sich in einer Gruppe zurückzunehmen) stellen weitere Krite-rien für die Förderung dar. Diese wurden z. B. in der Märchen-Kunst AG aufgegriffen und über entsprechende Aufgabenstellungen bearbeitet (z. B. zu Märchen Dialoge verfassen, einüben und in der Gruppe präsentieren). Trotz Erfüllen der vorgegebenen Kriterien mussten aufgrund der Begrenzung der zur Verfügung stehenden Integrationsstunden in einigen Fällen auch Schülerinnen und Schüler abgelehnt werden. In diesen Fällen wurde Schülerinnen und

⁸⁶ Diese Änderung während der laufenden Förderung ist ein weiterer Beleg für die flexiblen Einsatzmöglichkeiten des Staatlichen Integrationszuschlags. Die Änderung wurde vorgenommen, weil die Einzelförderung nicht die erwünschten Erfolge zeigte. Daher wurde nachjustiert und das Angebot der Hausaufgabenbetreuung zum zweiten Schulhalbjahr für die Hortkinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe geöffnet.

Schülern der Vorrang gegeben, die nicht anderweitig in zusätzlichen Förderangeboten untergebracht waren.

Bei der Betrachtung der herkunftsbedingten Benachteiligungen der in festen Schülergruppen geförderten Schülerinnen und Schüler, bei denen eine Auswahl stattgefunden hat, fällt auf, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern in noch höherem Maß Benachteiligungen vorliegen als bei der Förderform Klasse (vgl. oben). Das ist durchaus im Sinn des Staatlichen Integrationszuschlags, der insbesondere benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugutekommen soll. Die Migrationsanteile wurden über alle Gruppen hinweg mit mindestens 60 bis 80 Prozent angegeben, in vielen Gruppen mit über 80 Prozent sogar noch darüber. Einzige Ausnahme hiervon ist die Hausaufgabenbetreuung an der Mittelschule, die als offenes Angebot konzipiert war (hier war kein Auswahlprozess der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vorgeschaltet). In dieser Gruppe war jedoch die Bildungsferne des Elternhauses mit 60 bis 80 Prozent sehr hoch ausgeprägt.

Was die Nutzung weiterer Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule betrifft, trifft das oben bei der Förderform Klasse bereits Gesagte gleichermaßen zu. Ganztagsangebote wurden – dies die einzige Abweichung im Vergleich zu oben – von diesen Schülerinnen und Schülern nicht besucht, ansonsten waren sämtliche abgefragten Kategorien mit Schülerinnen und Schülern belegt (Sprachförderangebote wie Deutschförderklasse oder Deutschförderstunden, Betreuung durch schulinterne Beratungsfachkräfte, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften oder besonderen Projekten der Schule, etc.).

Förderform Kleingruppe

Mit 8 Fördermaßnahmen wurden im Schuljahr 2014/15 an 5 Grundschulstandorten in 20 Kleingruppen insgesamt 78 Schülerinnen und Schüler gefördert. Ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler (ca. 20 Prozent) wurde über die Kleingruppenförderung hinaus auch einzeln gefördert. Letzteres betrifft insbesondere die Förderung über das Alternative schulische Angebot (AsA). An den Mittelschulen wurde keine Kleingruppenförderung dokumentiert. Im Gegensatz zu den festen Schülergruppen sind die Gruppengrößen hier wesentlich kleiner (in der Regel ca. drei bis vier Schülerinnen und Schüler pro Gruppe) und die Förderzeiträume variabler. Die Spannweite der Förderdauer reicht von sehr kurzen Interventionen (< 1 Monat) bis hin zu längerfristiger Förderung (> 6 Monate). Insgesamt überwiegen längere Förderzeiträume über mehr als 6 Monate. Ein wiederholt auftretender Fall ist ein Förderzeitraum von ca. drei Monaten mit wechselnden Schülergruppen im Schuljahresverlauf, d. h. insgesamt ca. drei bis vier Kleingruppen mit jeweils ca. dreimonatiger Förderung. Passend zur Förderdauer sind 10 bis 20 bzw. über 20 Fördertermine die Regel. Die Dauer der Fördertermine ist an die Rhythmisierung des Schulalltags angelehnt (45-Minuten-Einheiten). Auch hier stellt das Alternative schulische Angebot (AsA) mit kürzeren Terminen (20 Minuten) die Ausnahme dar. Der fachliche Kontext der Förderung in den Kleingruppen deckt die Kernfächer der Grundschule ab (Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht/HSU); der Schwerpunkt liegt in der Deutschförderung. Förderpläne wurden nur für die wenigsten Schülerinnen und Schüler erstellt.

Wie bei der Förderung in festen Schülergruppen unterliegt auch die Kleingruppenförderung einem Auswahlprozess. Die Initiative zur Kleingruppenförderung ging auch hier in den allermeisten Fällen von der Klassenlehrkraft aus. Bei Differenzierungsangeboten wurde auch eine gemeinsame Entscheidung von Klassenlehrkraft und der zweiten, mit Integrationsstunden ausgestatteten Lehrkraft getroffen. Die Auswahlkriterien sind mit den oben beschriebenen vergleichbar (vgl. Förderform feste Schülergruppe), häufig nur verbal mit anderen Formulierungen umschrieben. Wie oben ist zu unterscheiden zwischen Auswahlkriterien, die primär für Sprachfördermaßnahmen gelten (z. B. schlechte Schulleistungen im Fach Deutsch, Defizite im altersgemäßen Sprachgebrauch, Aggressionsverhalten aufgrund mangelnder sprachlicher Ausdrucksfähigkeit) und solchen für andere Fördermaßen (z. B. fehlende bzw. fehlerhafte Hausaufgaben oder Hausaufgabenfrustration bei der Hausaufgabenbetreuung in Kleingruppen, erhöhter sozial-emotionaler Förderbedarf als Kriterium beim Alternativen schulischen Angebot (AsA)). Ein Unterschied in den Dokumentationen fällt jedoch auf: Die Auswahlkriterien wurden hier weniger differenziert angegeben (häufig nur drei, teilweise auch nur ein bis zwei Kriterien pro Fördermaßnahme). Auch bei der Kleingruppenförderung konnten nicht alle Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf (Erfüllen der vorgegebenen Kriterien) in die Förderung aufgenommen werden. Wichtig war den Lehrkräften hier, die Gruppengrößen möglichst überschaubar zu halten, um eine intensive und passgenaue Förderung anbieten zu können. Die Besetzung der Kleingruppen erfolgte daher nach Dringlichkeit. Insbesondere an einem Grundschulstandort mit einem Migrationsanteil von über 90 Prozent und den damit verbundenen großen Herausforderungen (die betreffende Grundschule würde sich selbst als Brennpunktschule bezeichnen) besteht ein wesentlich größerer Bedarf an Sprachförderung und Hausaufgabenbetreuung in Kleingruppen.

Mit Blick auf die herkunftsbedingten Benachteiligungen sind diese bei den in Kleingruppen geförderten Schülerinnen und Schülern nochmals ausgeprägter: Egal, welche Fördermaßnahme und welche Benachteiligung betrachtet wird, Angaben unter 60 bis 80 Prozent sind rar. Eine Ausnahme stellt hier wiederum lediglich das Alternative schulische Angebot (AsA) dar. Der Migrationsanteil wird auch hier mit 60 bis 80 Prozent sehr hoch eingeschätzt, die anderen Benachteiligungen erhalten jedoch niedrigere Werte. Mit anderen Worten, in den Kleingruppen erhielten fast ausnahmslos in mehrfacher Hinsicht benachteiligte Schülerinnen und Schüler ein hoch individualisiertes Förderangebot. Den in Kleingruppen geförderten Schülerinnen und Schülern wurde zudem weitergehende Förderung über unterschiedliche schulische Angebote zuteil (z. B. Mittagsbetreuung, Unterricht in einer Deutschförderklasse/Klasse mit Deutschförderstunden).

Förderform Einzelförderung

Einzelförderung wurde – wie bereits erwähnt – mit den Stundenbudgets aus dem Staatlichen Integrationszuschlag nur selten umgesetzt. Betroffen sind 4 Fördermaßnahmen: Integrationsförderung in der Eingangsklasse (von der mit den Zusatzstunden gegebenen Differenzierungsmöglichkeit wurde in Form von Teamteaching, Kleingruppenförderung und eben in Form von Einzelförderung Gebrauch gemacht), ein Angebot zur Hausaufgabenbetreuung (hier wurde im ersten Schulhalbjahr 2014/15 eine Hausaufgabenbetreuung im Einzelsetting durchgeführt), Alternatives schulisches Angebot (AsA) und Krisenintervention. Letztere ist

auf einzelne krisenhafte Situationen im Schul- und Unterrichtsalltag ausgelegt. Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) und bei der Krisenintervention steht die Arbeit am Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Förderpläne wurden auch für die einzeln geförderten Schülerinnen und Schüler nicht erstellt. In Abhängigkeit von der Maßnahme bzw. der konkreten Intervention kann die Dauer der Förderung sehr unterschiedlich sein. Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) beispielsweise reicht die Spannbreite von kurzen Interventionen (ein bis drei Monate) bzw. hin zu Förderzeiträumen von über einem halben Jahr. Kürzere Interventionen mit einem bis fünf, ggf. bis zu 10 Terminen waren häufiger als längere Interventionen mit mehr Terminen. Die Maßnahme Krisenintervention ist ebenfalls zeitlich eng umrissen: Teilweise reichten einzelne kürzere (ca. 20-minütige) Termine in einem eng umrissenen Zeitraum, um krisenhafte Entwicklungen im Schulalltag zu deeskalieren. Meistens wurden 5-10 Termine für die Krisenintervention benötigt. Problematischere Fälle, bei denen über 20 Termine notwendig waren, sind die Ausnahme (n=3). Hierbei handelte es sich um Langzeittrainings mit Einsatz von Anti-Gewalt-Programmen.

Auch bei der Einzelförderung ging die Initiative überwiegend von den Klassenlehrkräften aus, bei der Integrationsförderung in der Eingangsklasse in Abstimmung mit der zweiten, mit den Zusatzstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag ausgestatteten Lehrkraft. Andere Zugänge zur Einzelförderung (z. B. Eigeninitiative des Schülers bzw. der Schülerin, Initiative einer schulischen Beratungsfachkraft oder der Schulleitung) gab es in seltenen Fällen, z. B. beim Alternativen schulischen Angebot (AsA). Die Auswahl einzelner Schülerinnen und Schüler für die Förderung erfolgte anhand je nach Maßnahme unterschiedlicher Kriterien: z. B. Verständnis- und Sprachschwierigkeiten oder Konzentrationsprobleme für die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler der Eingangsklasse, fehlende Lerntechniken für die Hausaufgabenbetreuung, erhöhter sozial-emotionaler Förderbedarf beim Alternativen schulischen Angebot (AsA), Verwicklung in einen akuten, extremen Konfliktfall bzw. dauerhaft unsoziales Verhalten in der Schule bei der Krisenintervention. Bei der Integrationsförderung in der Eingangsklasse wäre bei 4 weiteren Schülerinnen und Schülern Einzelförderung angezeigt gewesen; im Rahmen des zur Verfügung stehenden Stundenbudgets konnten nur die Schülerinnen und Schüler mit den größten Leistungsdefiziten einzeln gefördert werden. Bei der Einzelförderung im Rahmen dieser Maßnahme und auch bei der Krisenintervention waren sämtliche Schülerinnen und Schüler in mehrfacher Hinsicht hochgradig benachteiligt (keine Angaben unter „60-80%“ bei sämtlichen abgefragten Benachteiligungen). Über alle 4 Fördermaßnahmen im Einzelsetting hinweg wurden Schülerinnen und Schüler durch weitere Betreuungs- und Unterstützungsangebote der Schule gefördert.

Förderziele und Erfolgsindikatoren

Die Fragen zu Förderzielen und messbaren Erfolgsindikatoren wurden für jede Fördermaßnahme gesondert beantwortet. Im Dokumentationsbogen konnten pro Maßnahme bis zu 5 Förderziele angegeben werden (in absteigender Häufigkeit). Die drei priorisierten Förderziele sollten mit bis zu drei, mindestens jedoch mit einem Indikator näher spezifiziert werden. Die Lehrkräfte der staatlichen Grundschulen und Mittelschulen konnten die von ihnen verfolgten Förderziele differenziert angeben: In 13 von 26 ausgefüllten Dokumentationsbogen waren 5 Förderziele eingetragen, nur in einer einzigen Dokumentation wurden die Zielangabe mit nur einem Förderziel wenig detailliert vorgenommen.⁸⁷ Im Gegensatz dazu wurde die Möglichkeit, für jedes Ziel drei Indikatoren anzugeben, häufig nicht genutzt.

Inhaltlich gibt es bei den angegebenen Förderzielen – über die verschiedenen Fördermaßnahmen hinweg – Überschneidungen. Bei Fördermaßnahmen mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung wurden beispielsweise folgende Förderziele genannt: Förderung der Sprechmotivation, der Satzbildungskompetenz, Anwendung von Satzmustern und Textbausteinen, Förderung des grammatikalischen Verständnisses, Wortschatzerweiterung, Anwenden von Rechtschreibstrategien, Fähigkeit im genauen und zügigen Lesen verbessern, Verbesserung des sinnverstehenden Lesens, Förderung der phonologischen Bewusstheit, etc.. Bei einigen Fördermaßnahmen werden die Ziele über die reine Sprachförderung hinaus erweitert: In der Märchen-Kunst-AG wurde – neben Förderzielen im sprachlichen Bereich (insbesondere über die Textarbeit anhand von Märchen) – auch das Interaktionsverhalten in der Gruppe gefördert (z. B. Trainieren von Gesprächsregeln und Umgangsformen). Ähnliches gilt für die AG Improvisationstheater an der Mittelschule: Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sollten sprachlich gewandter werden und ihre Vortragstechnik verbessern. Über die Verbesserung des szenischen Ausdrucks beim Theaterspielen sollten sie darüber hinaus an Selbstsicherheit gewinnen. Die AG Sprach- und Konzentrationsförderung umfasste – neben Zielen in der Sprachförderung (z. B. ein Tageserlebnis strukturiert erzählen) – auch das Erlernen von Konzentrationsübungen.

Die Förderung in der Übergangsklasse ist ein Spezialfall einer Fördermaßnahme mit über die reine Sprachförderung hinausgehenden Förderzielen. Dies betrifft zwar nur die Dokumentation an einer Grundschule, aber dort waren gleich drei Lehrkräfte mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag ausgestattet. Diese setzten zusammen 4 unterschiedliche Fördermaßnahmen in der Übergangsklasse um. Die angegebenen Förderziele spiegeln den spezifischen Förderansatz in der Übergangsklasse wider, der neben der Sprachförderung auch einen Schwerpunkt auf das Vertrautwerden mit dem neuen kulturellen Umfeld in Deutschland legt: die deutsche Sprache verstehen und anwenden (mündlich und schriftlich), Erweiterung des deutschen Vokabulars, Kenntnisse über Kultur, Geschichte und Brauchtum erwerben, Integration in die Schulfamilie und in die Gesellschaft.

⁸⁷ In zwei Dokumentationsbogen wurden jeweils drei Fördermaßnahmen zusammengefasst. Die beiden Lehrkräfte haben im Schuljahr 2014/15 mit ihren Zusatzstunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag mehrere Fördermaßnahmen umgesetzt. Im Schuljahr 2014/15 haben vier weitere Lehrkräfte mehr als eine Fördermaßnahme durchgeführt. Diese haben jedoch für jede Fördermaßnahme einen eigenen Dokumentationsbogen ausgefüllt.

Daneben gab es an mehreren Schulen eine weitere Sparte von Fördermaßnahmen, die das Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern verbessern möchten (z. B. durch ein Angebot an Hausaufgabenbetreuung). In diesem Bereich wurden folgende Förderziele genannt: Lernen lernen/Vermitteln von Lernstrategien (z. B. gezieltes Nachfragen bei Unverständlichkeiten), Vertiefung der Lerninhalte, Wissenslücken durch gezieltes Üben schließen, zielgerichtetes Arbeiten (z. B. Organisation des Arbeitsplatzes, Strukturierung von Hefteinträgen), positive Einstellung zum Lernen erzeugen, konsequentes Anfertigen der Hausaufgaben, Vollständigkeit und Richtigkeit der Hausaufgaben, etc..

Schließlich gibt es weitere Fördermaßnahmen, für die spezifische und nicht mit anderen Maßnahmen vergleichbare Ziele angegeben wurden: Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) sind dies neben präventiven Zielen beispielsweise die Verringerung von belastenden Verhaltensauffälligkeiten oder das Training von Sozialkompetenzen und der Selbststeuerung (z. B. über Verstärkerpläne). Für das Gewaltpräventionsprogramm „aufschaut“ wurden folgende Förderziele angegeben: Vermeiden von Gewalt im täglichen Umgang, friedliche Konfliktlösung, Entwickeln von Empathie, Stärkung der Klassengemeinschaft, selbstbewusstes Auftreten. Das Programm wurde an zwei Grundschulen mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag angeboten, auf die Kongruenz hinsichtlich der angegebenen Förderziele sei explizit hingewiesen. Vergleichbare Zielsetzungen liegen auch der Krisenintervention zugrunde (z. B. Impulskontrolle, Empathietraining).

Vorgehensweisen bei der Förderung

Hier wurde im Dokumentationsbogen nach Vorgehensweisen zur Ermittlung des Förderbedarfs, nach den im Rahmen der Fördermaßnahme konkret umgesetzten Interventionen sowie nach der Nutzung von Fördermaterialien gefragt, letzteres auch um den Bezug zwischen den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag und dem Erweiterten Sachaufwandsbudget der Landeshauptstadt München herstellen zu können. Im Dokumentationsbogen sind jeweils drei Platzhalter vorgesehen; für detailliertere Auflistungen konnte der Dokumentationsbogen ergänzt werden.

Bei der *Ermittlung des Förderbedarfs* wurden mindestens zwei, in den allermeisten Dokumentationen drei Vorgehensweisen angegeben. Diese sind weitestgehend unabhängig von den spezifischen Fördermaßnahmen. Sehr häufig genannt wurde die Schülerbeobachtung im Unterricht (z. B. im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen: Wortschatz, Satzmuster, etc., aber auch bzgl. des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler). Daneben kamen zur Sprachstandsdiagnose auch schriftliche Lernstandserhebungen bzw. Lernzielkontrollen zum Einsatz (z. B. Stolperwörterlesetext, Rechtschreibtest, Deutsch als Zweitsprache-Test). Genannt wurde auch die Einsichtnahme in Zeugnisse bzw. in die Schülerakte. Gespräche mit diversen Personengruppen (z. B. Klassenlehrkraft, Fachlehrkräfte, aber auch Schülergespräche bzw. Gespräche mit Erziehungsberechtigten) sollten ebenfalls Aufschluss über konkrete Förderbedarfe geben. Bei der Krisenintervention wurden neben Gesprächen mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern auch die Zeugen des Vorfalls befragt bzw. Betreuungspersonen hinzugezogen. Die Sichtung von Hausaufgaben und Hefteinträgen spielte bei den diversen Angeboten zur Hausaufgabenbetreuung eine Rolle.

Bei den konkreten *Interventionen* wurden die drei Platzhalter im Dokumentationsbogen von den Lehrkräften durchgängig genutzt. Im Gegensatz zur Ermittlung des Förderbedarfs sind die Aktivitäten der Lehrkräfte zur Förderung der Schülerinnen und Schüler sehr maßnahmenspezifisch. Bei den Maßnahmen zur Sprachförderung wurden z. B. folgende Förderaktivitäten genannt: Vorlesen von Texten, lautierendes Lesen, Texterschließung (z. B. Klärung unbekannter Wörter und Begriffe), Zusammenfassen von Textinhalten, Übungen zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit, Sprachanlässe schaffen, Anlegen einer Wörterkartei, Übungen zur Satzbildung, Verfassen von Dialogen. Neben der intensiven Vermittlung fachlicher Inhalte umfasste die Förderung auch die gezielte Ermutigung der Schülerinnen und Schüler durch Lob bei erzielten Lernfortschritten. Bei Fördermaßnahmen mit dem Schwerpunkt „Lernen lernen“ (z. B. die Angebote zur Hausaufgabenbetreuung) wurden Lernstrategien eingeübt (z. B. Klärung von Aufgabenstellungen, Erstellen von Zeitplänen, Einlegen von Pausen, Möglichkeiten der Selbstkontrolle). Zum Einsatz kamen Lernspiele und praktische Übungen. Der von einer jungen und engagierten Lehrkraft eigenständig ausgearbeiteten Märchen-Kunst AG liegt eine ausgefeilte Förderstrategie zugrunde: In dieser Arbeitsgemeinschaft wurden Märchen vorgelesen, die Schülerinnen und Schüler sollten den Inhalt zusammenfassen, in der Gruppe Rollen verteilen, zum behandelten Märchen Dialoge verfassen, sie einüben und präsentieren. Zu jedem behandelten Märchen wurde von den Schülerinnen und Schülern ein Fensterbild gestaltet und im Schulhaus aufgehängt. Auf diese Weise wurde sukzessive eine Märchenstation aufgebaut. Gezielt eingebaute Reflexionsrunden dienten schließlich dazu, auch das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schülern in der Gruppe zu verbessern bzw. Gesprächs- und Umgangsregeln einzuüben. Ähnlichen Zwecken dienten Anfangs- und Schlussrituale, die fester Bestandteil mehrerer Kleingruppenförderangebote sind.

Bei der *Nutzung von Fördermaterialien* wurden die genutzten Materialien häufig wenig detailliert aufgelistet (z. B. Materialien aus dem Schulbestand, private Materialien). In einigen Dokumentationen finden sich aber auch detailliertere Materialbeschreibungen mit engerem Bezug zur Fördermaßnahme: Sprachspiele (z. B. Bildmaterialien und reale Gegenstände, um Sprachanlässe zu schaffen), Wörterbücher, Anlauttabelle, Lesespiele, Lesebücher, Deutsch als Zweitsprache-Material, Onlinediagnose- und Onlineförderprogramme, etc.. Für die AG Sprach- und Konzentrationsförderung wurden u. a. im Internet Konzentrationsübungen recherchiert; in der AG Sprache durch Kunst kam verstärkt künstlerisches Material zum Einsatz (z. B. Kunstbücher, -drucke, -karten). Mehrere Angaben zum genutzten Fördermaterial wurden nicht in sämtlichen Dokumentationen gemacht. Der Bezug zum Erweiterten Sachaufwand wurde in den allermeisten Dokumentationen ebenfalls nicht angegeben: Dies hängt einerseits sicherlich damit zusammen, dass die genutzten Materialien häufig nur allgemein umschrieben wurden, z. T. haben die Lehrkräfte auch keine detaillierte Kenntnis darüber, welche Anschaffungen die Schulleitung – die Anträge für den Erweiterten Sachaufwand wurden von den Schulleitungen gestellt – getätigt hat. Sofern eine Schulleitung selbst mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag gearbeitet hat, konnte der Bezug hergestellt werden. Folglich kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Fördermaßnahmen, die im Schuljahr 2014/15 mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag umgesetzt

wurden, auch Materialien zum Einsatz kamen, die über das Erweiterte Sachaufwandsbudget angeschafft wurden.⁸⁸

Begleitende Aktivitäten zur Durchführung der Fördermaßnahmen

Mit der Durchführung der Fördermaßnahmen verbunden waren zahlreiche Gespräche mit Lehrkräften, insbesondere Absprachen mit den Klassenlehrkräften der geförderten Schülerinnen und Schüler. Gespräche mit den Erziehungsberechtigten wurden ebenfalls geführt; die Absprachen im Kollegenkreis fanden insgesamt jedoch häufiger statt. Die Intensität des Einbezugs der Erziehungsberechtigten variiert in Abhängigkeit vom Schulstandort: An einer Grundschule wurden im Kontext der Förderung aus dem Staatlichen Integrationszuschlag bei allen durchgeführten Maßnahmen sehr viele Gespräche mit den Erziehungsberechtigten geführt, verbunden mit einer entsprechenden zeitlichen Zusatzbelastung der fördernden Lehrkräfte. Insbesondere in Zusammenhang mit Fördermaßnahmen, die hochgradig individualisiert in Kleingruppen umgesetzt werden (z. B. Sprachförderung), fand ein intensiver Austausch mit den Erziehungsberechtigten statt. Die Krisenintervention war mit besonders vielen Gesprächen mit Erziehungsberechtigten verbunden. Hinzu kommen Gespräche mit der Schulleitung zur Umsetzung der Fördermaßnahmen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag. Eine Grundschule hat beispielsweise einen Runden Tisch mit den Lehrkräften, die Fördermaßnahmen aus dem Staatlichen Integrationszuschlag durchführen, installiert. Die Kleingruppen- und Einzelförderung im Rahmen des Alternativen schulischen Angebots (AsA) war ebenfalls mit vielen Gesprächen verbunden, gerade auch mit anderen schulischen Beratungsfachkräften (z. B. Mobiler Sonderpädagogischer Dienst/MSD, Schulsozialarbeit).

Weitere begleitende Aktivitäten zur Durchführung der Fördermaßnahmen betreffen z. B. den Einsatz von Lesepatzen in der Sprachförderung oder den Besuch von außerschulischen Lernorten zur Sprach- und Integrationsförderung (z. B. Stadtbibliothek, Museum). Besonders viele begleitende Aktivitäten waren mit der Sprach- und Integrationsförderung in der Über-

⁸⁸ In den Anträgen zum Erweiterten Sachaufwand wurden von den Schulleitungen benötigte Sachaufwandsmittel für Fördermaterial (insbesondere für den DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Unterricht) bzw. für größere Anschaffungen, die in Zusammenhang mit der Nutzung der Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag stehen und über die Möglichkeiten des regulären Sachaufwandsbudgets hinausreichen, aufgelistet (z. B. Aufbau einer Lernwerksatt für einen kompetenzorientierten, individualisierenden Unterricht; Requisiten für das an einer Grundschule unter großer Beteiligung der Schülerschaft aufgeführte Integrationsmusical; Ausstattung einer Ruhezone an der Schule; Schülereinzeltische, die den Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit großen Konzentrationsstörungen in den Unterricht erleichtern). Die geplanten Anschaffungen von Fördermaterial umfassen sprachfreies bzw. zur Unterstützung der Versprachlichung einsetzbares Anschauungsmaterial (z. B. für den Mathematikunterricht in der Grundschule) und Lesematerialien (z. B. für die Schülerbücherei), aber auch CDs und Computerprogramme (z. B. zur Leseförderung mit auditiver Unterstützung). Teilweise wurden auch Gelder beantragt, um Schülerinnen und Schülern aus finanziell benachteiligten Familien die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten zu ermöglichen (z. B. Museumsbesuche, Schullandheimaufenthalte). Diese Schülerinnen und Schüler wachsen sehr oft in einem äußerst erlebnisarmen häuslichen Umfeld aus, was in der Schule beispielsweise dazu führt, dass ihnen das Schreiben von Erlebnisaufsätzen große Probleme bereitet. In der Übergangsklasse kann beispielsweise durch Stadtführungen das unmittelbare neue Lebensumfeld erkundet werden. Im ausgefüllten Dokumentationsbogen wurde von einem Schulleitungsteam (Rektorin und Konrektorin einer Grundschule) der Einsatz einer DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Box sowie von Diktiergeräten bzw. einer Dokumentenkamera, die über das bewilligte Erweiterte Sachaufwandsbudget angeschafft wurden, in der konkreten Stundenverwendung des Staatlichen Integrationszuschlags im Schuljahr 2014/15 angegeben.

gangsklasse verbunden: Neben der Förderung in bzw. mit der Klasse (Teamteaching bzw. Zusatzangebot „Deutschlernen im Alltag“), der AG Sprachspiele für Schülerinnen und Schüler der Übergangsklasse und der Kleingruppenförderung im Rahmen der Unterrichtsdifferenzierung wurden Ausflüge und Unterrichtsgänge organisiert und die Integration über die Beteiligung am Schulleben gestärkt (z. B. Ausstellungen zu den Ausflügen in der Schulaula, eine Tanzaufführung als Beitrag zum Schulfest, die Teilnahme an besonderen Aktionen in Regelklassen).

Der Einbezug weiterer schulinterner Fachkräfte oder auch externe Stellen in die Förderung bzw. die Initiierung weiterer spezieller Förderung aus der Fördermaßnahme des Staatlichen Integrationszuschlags heraus ist abhängig von der konkreten Fördermaßnahme. Bei vielen Fördermaßnahmen wurden keine weiteren Fachkräfte hinzugezogen bzw. weitergehende Hilfen angebahnt. Über alle dokumentierten Fördermaßnahmen hinweg wurden z. B. Stellen wie Erziehungsberatung, Ambulante Erziehungshilfe, Bezirkssozialarbeit, Fachärzte, Psychotherapie, Logopädie, Musikschule, Sportverein, Kindertreff genannt. Zwei Fördermaßnahmen weisen eine stärkere Verknüpfung mit weitergehenden Hilfen auf, das Alternative schulische Angebot (AsA) und die Sprach- und Integrationsförderung in der Übergangsklasse. Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) wurden Beratungslehrkraft, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst/MSD und die Inklusionsfachlehrkraft (z. B. wegen diagnostischer Abklärungen bzgl. sonderpädagogischem Förderbedarf) genannt. Darüber hinausgehend haben die Lehrkräfte, die in der Übergangsklasse mit Sprach- und Integrationsförderstunden tätig waren, auch mit dem Bildungslokal und der Bildungsberatung International kooperiert. Zielsetzung dabei war, das schulische Integrationsangebot zu erweitern (z. B. Deutschlernen für Erziehungsberechtigte über das Bildungslokal oder kostenlose Unterrichtsgänge und Museumsbesuche vermittelt durch die Bildungsberatung International). Der Schulsozialarbeit kam im Kontext der Förderung in der Übergangsklasse durch die Vermittlung von Dolmetschern (z. B. für Gespräche mit Erziehungsberechtigten) eine weitere Aufgabe zu.

Zielerreichung

Die Zielerreichung wurde von den durchführenden Lehrkräften anhand der zuvor genannten Indikatoren eingeschätzt. Zu den drei wesentlichsten Förderzielen einer Maßnahme sollte mindestens ein überprüfbarer Indikator angegeben werden, anhand dessen der Erfolg der Fördermaßnahme bilanziert wird. Der Erfolg (Grad der Zielerreichung) wurde je nach Fördermaßnahme unterschiedlich hoch eingeschätzt. Nur bei wenigen der genannten Indikatoren liegt die Zielerreichung bei 20 bis 40 Prozent (jedoch in keinem Fall darunter). Dies betrifft aber nie die gesamte Fördermaßnahme, sondern nur einzelne Indikatoren. Eine vergleichsweise geringe Zielerreichung wurde z. B. bei Indikatoren angegeben, die sehr global gehalten sind (z. B. Steigerung des Schulerfolgs, hier wird auch nicht zwischen Förderziel und Indikator differenziert). Die Möglichkeit am Ende des Dokumentationsbogens zu freien Angaben zur Situation der geförderten Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende 2014/15 bzw. zur durchgeführten Fördermaßnahme insgesamt wurde insbesondere von vielen Grundschullehrkräften genutzt. Diese Aussagen der Lehrkräfte fließen in die berichteten Ergebnisse zur Zielerreichung ein.

Bei den AGs zur Sprachförderung (AG Sprache intensiv in den einzelnen Jahrgangsstufen der Grundschule, AG Sprache durch Kunst, AG Sprach- und Konzentrationsförderung, Märchen-Kunst-AG) wurde die Zielerreichung sehr hoch eingeschätzt (fast durchgängig über alle Indikatoren hinweg „60-80%“ bzw. sogar „> 80%“). Die Schülerinnen und Schüler zeigten am Ende der AG eine höhere Sprechmotivation, verfügten über einen erweiterten Wortschatz, konnten Sätze korrekt bilden und beteiligten sich aktiver (häufigere Wortmeldungen), etc.. Einzig das Gelesene in eigenen Worten zusammenzufassen, gelang in der AG Sprache intensiv in der 4. Jahrgangsstufe mit 40 bis 60 Prozent nicht ganz so erfolgreich. Die Angebote zur Sprachförderung über Unterrichtsdifferenzierung (Sprachförderung einer festen Schülergruppe bzw. Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern) wurden ebenfalls erfolgreich eingeschätzt (je nach Indikator „20-40%“ bis „60-80%“). Die Bilanzierung zeigt jedoch auch, dass das Potential, die Wirksamkeit der Fördermaßnahme zu steigern, noch nicht ausgeschöpft ist. An einer anderen Grundschule wurde die Sprachförderung in Kleingruppen durchgängig mit 40 bis 60 Prozent Zielerreichung bilanziert, allerdings wurden hier von den beiden durchführenden Lehrkräfte auch genauere Maße für die Bestimmung der Zielerreichung angegeben (vgl. z. B. „25%-ige Verbesserung in der Auswertung eines Diagnosebogens zum Abschluss des Förderprojekts im Vergleich zu dessen Beginn“).

Die Sprach- und Integrationsförderung in der Übergangsklasse wurde von den Lehrkräften ebenfalls sehr positiv bilanziert: Über die Einschätzung der Zielerreichung anhand von Indikatoren zu den Förderzielen hinaus (hier variieren die Angaben von „40-60%“ bis „> 80%“) wird dies insbesondere über die freien Anmerkungen am Ende des Dokumentationsbogens verdeutlicht. Die Schülerinnen und Schüler konnten nach einem Schuljahr intensiver Förderung in der Übergangsklasse (unter Hinzuziehung von mindestens 16 zusätzlicher Lehrerwochenstunden, davon 11 aus dem Staatlichen Integrationszuschlag finanziert) die deutsche Sprache besser verstehen (z. B. höhere Lesefähigkeit und –fertigkeit) und anwenden (z. B. Fragen stellen und beantworten). Auch verfügten sie über Kenntnisse des lokalen Brauchtums (z. B. Advent, Fasching), da von der Schule ein bewusstes Miterleben dieser kulturellen Traditionen in Deutschland gestaltet wurde, und konnten in Kontrastierung dazu kulturelle Bräuche ihres Heimatlandes vorstellen. Die Klassengemeinschaft hat sich sehr positiv entwickelt. Die Übergangsklasse wies im Vergleich zu den Regelklassen die wenigsten Fehltag von Schülerinnen und Schülern auf. Aufgrund ihrer Lernfortschritte konnten 7 Schülerinnen und Schüler der Übergangsklasse (Ü 1) zum Schuljahr 2015/16 in eine Regelklasse wechseln. Fünf weitere Schülerinnen und Schüler wechseln im Herbst 2015 probeweise in die Regelklasse, mit guter Prognose eines festen Wechsels zum Schulhalbjahr 2015/16.

Die Integrationsförderung in der Eingangsklasse wurde je nach Indikator mit 40 bis 60 bzw. 60 bis 80 Prozent bilanziert. Dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend weniger Anleitung und Unterstützung benötigen (z. B. bei der übersichtlichen Gestaltung ihrer Einträge), gelang besser als dass verbesserte Beherrschen der Lerninhalte. Die geförderten Schülerinnen und Schüler hatten zwar zum Ende der 1. Jahrgangsstufe nach wie vor nicht denselben Leistungsstand wie die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse erreicht, doch konnte von den Lehrkräften bei allen intensiv geförderten Schülerinnen und Schülern eine Verbesserung erzielt werden. Einige Defizite dieser Schülerinnen und Schüler konnten durch die

Förderstunden ausgeglichen und dadurch die Mitarbeit im Klassenverband verbessert werden. Die intensive Förderung im Einzel- bzw. Kleingruppensetting steigerte nicht nur die fachlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sondern stärkte auch ihr Selbstbewusstsein, da ihnen in der homogenen Kleingruppe Erfolgserlebnisse ermöglicht wurden. Sie zeigten zunehmend Freude am Lernen und an der Schule.

Die Hausaufgabenbetreuung wurde mit 40 bis 60 bis zu 60 bis 80 Prozent bilanziert. Dies wird z. B. an folgenden Indikatoren festgemacht: regelmäßige und pünktliche Abgabe der Hausaufgaben, dreimal pro Woche vollständiges Vorweisen der Hausaufgaben, max. drei Fehler in reorganisatorischen und reproduktiven Hausaufgaben.⁸⁹ Die durchführenden Lehrkräfte gaben zudem an, dass die Schülerinnen und Schüler durch die intensive Betreuung in den Kleingruppen sowohl in ihren schulischen Leistungen als auch im sozial-emotionalen Bereich deutlich stabilisiert werden konnten. Von diesen Schülerinnen und Schülern musste niemand die Jahrgangsstufe wiederholen.

Das Programm „aufschaut“ wurde an beiden Grundschulen mit einer Zielerreichung von über 80 Prozent bei allen angegebenen Indikatoren ebenfalls sehr positiv bilanziert (z. B. nur noch wenige Konflikte, faire Konfliktlösung, unterstützender Einsatz für Mitschülerinnen und Mitschüler). Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich mit Interesse und hoher Motivation an den Übungen und Rollenspielen zur Gewaltprävention. Das Programm wurde mittels Fragebogen evaluiert (Vorher-Nachher-Messung). Lernerfolge waren bereits nach kurzer Zeit sichtbar. Aufgrund des Übertritts bleibt der Klassenlehrkraft häufig nur wenig Zeit, solche Programme durchzuführen; Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag können hier zu einer sinnvollen Entlastung beitragen.

Eine ähnlich gute Bilanzierung mit durchgängig 60 bis 80 Prozent Zielerreichung erfährt auch die Krisenintervention. Über eine verbesserte Impulskontrolle sind aggressive Zwischenfälle während der Schulzeit merklich zurückgegangen. Die Schulatmosphäre konnte entlastet werden: Durch die sofortige Schlichtung akuter Konfliktfälle durch die Schulleitung (diese setzte hierfür Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag ein) blieb der restliche Klassenverband unbelastet. Die unterrichtenden Lehrkräfte konnten mit ihrem Unterricht fortfahren, ohne sich während der Unterrichtszeit um die Deeskalation kümmern zu müssen.

Beim Alternativen schulischen Angebot (AsA) ist der Dokumentationsbogen an dieser Stelle zu lückenhaft ausgefüllt, als dass hierzu konkrete Ergebnisse berichtet werden können. Es scheint aber so zu sein, dass die Zielerreichung noch Möglichkeiten der Wirksamkeitssteigerung offen lässt.

Die Fördermaßnahmen an den Mittelschulen wurden mit 40 bis 60 bzw. 60 bis 80 Prozent auch (sehr) positiv bilanziert. Allerdings liegen hier nur zu zwei der durchgeführten Fördermaßnahmen Angaben zur Zielerreichung vor (Sprachförderung in Deutsch und Englisch, Integration eines verhaltensauffälligen Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Klassengemeinschaft). Die AG Improvisationstheater wurde über freie Anmerkungen

⁸⁹ Im Vergleich zu vielen anderen Indikatoren, die in den Dokumentationen angegeben wurden, sind diese über den quantifizierenden Aspekt sehr spezifisch und der Grad der Zielerreichung daher konkret überprüfbar.

bilanziert: Neben der erzielten Verbesserung im sprachlichen Bereich beteiligten sich die Schülerinnen und Schüler mit Freude an der Arbeitsgemeinschaft.

Entwicklung der Schulleistungen

Die Schulleistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler wurden – über alle durchgeführten Fördermaßnahmen hinweg – einmal für die Schule dokumentiert. Es wurde der Schule überlassen, welche Fördermaßnahmen sie in der Dokumentation der Schulleistungen berücksichtigt.⁹⁰ Mit drei ausgefüllten Dokumentationen ist der Datenrücklauf zu den Schulleistungen gering. In einem Dokumentationsbogen ist die angegebene Schülerzahl zudem nicht stimmig auf die Angaben zu den Schülerzahlen in den Maßnahmendokumentationen der Lehrkräfte zurückzuführen. Die Ergebnisse können daher nur exemplarisch für ausgewählte Fördermaßnahmen wiedergegeben werden.

Bei den an einer Grundschule durchgeführten AGs zur Sprachförderung (AG Sprache intensiv in den Jahrgangsstufen 1-4, AG Sprache durch Kunst (jahrgangsgemischt: Jahrgangsstufen 2 bis 4)) stellen sich die schulischen Leistungsergebnisse der geförderten Schülerinnen und Schüler folgendermaßen dar (vgl. auch die nachfolgende Tabelle): An den 5 Arbeitsgemeinschaften nahmen im Schuljahr 2014/15 insgesamt 38 Schülerinnen und Schüler teil, 6 Schülerinnen und Schüler nahmen an beiden AGs teil. Bei allen 38 Schülerinnen und Schülern wurde eine Reduzierung des Zusammenhangs von herkunftsbedingten Benachteiligungen und schulischem Erfolg angestrebt. Zum Ende des Schuljahres 2014/15 wurde das Klassenziel von allen Schülerinnen und Schülern erreicht. In der Gegenüberstellung der Schulnoten zum Schuljahresbeginn und zum Schuljahresende fallen die Ergebnisse unterschiedlich aus: Es zeigen sich sowohl leicht positive Effekte (z. B. Verbesserung im Notendurchschnitt Deutsch bei den Schülerinnen und Schülern der 3. Jahrgangsstufe) als auch leicht negative Effekte (z. B. Verschlechterung im Notendurchschnitt Deutsch bei den Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe).

⁹⁰ Bei den mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag durchgeführten Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen unterscheiden die Schulen zwischen solchen, die direkt auf eine Verbesserung der schulischen Leistungen zielen (z. B. Verbesserung der Schulleistungen im Fach Deutsch durch die Teilnahme an einer AG zu Sprachförderung) und anderen Maßnahmen, die eher vermittelt das schulische Lernen unterstützen und nicht unmittelbar ihren Niederschlag in Schulnoten finden können (z. B. das Alternative schulische Angebot (Asa): Hier soll – häufig über sehr kurze Interventionen und mit wenigen Terminen – präventiv Beeinträchtigungen im sozial-emotionalen Bereich begegnet werden.

Tabelle 17: Entwicklung der Schulleistungen (AG Sprache intensiv, AG Sprache durch Kunst; n=38 Schülerinnen und Schüler, davon n=6 Schülerinnen und Schüler mit Teilnahme an beiden AGs)

		Schuljahres- beginn	Schuljahres- ende	Veränderung
<i>Erwartungen der Schule in der Jgst. 1</i>				
Jahrgangsstufe 1 (nur AG Sprache intensiv)	nicht erfüllt	n=1 ⁹¹		
	erfüllt	n=11	n=12	positiv
	mehr als erfüllt	-		
<i>Notendurchschnitt (Schuljahresbeginn: Erwartungen der Schule)</i>				
Jahrgangsstufe 2 (AG Sprache intensiv; AG Sprache durch Kunst); Teilnahme an beiden AGs (n=2)	Deutsch		3,0 (n=10)	
	Mathematik	n=10 (erfüllt)	3,1 (n=10)	
	HSU		3,4 (n=10)	
<i>Notendurchschnitt</i>				
Jahrgangsstufe 3 (AG Sprache intensiv; AG Sprache durch Kunst); Teilnahme an beiden AGs (n=4)	Deutsch	2,77 (n=9)	2,66 (n=9)	0,11
	Mathematik	2,44 (n=9)	3,00 (n=9)	-0,56
	HSU	2,66 (n=9)	2,66 (n=9)	0,00
<i>Notendurchschnitt</i>				
Jahrgangsstufe 4 (AG Sprache intensiv; AG Sprache durch Kunst)	Deutsch	3,00 (n=7)	3,14 (n=7)	-0,14
	Mathematik	3,00 (n=7)	3,14 (n=7)	-0,14
	HSU	2,42 (n=7)	3,00 (n=7)	-0,58
<i>Übertritte</i>				
	Mittelschule		n=4	
	Realschule		n=2	
	Gymnasium		n=1	

Bei den Fragebogenitems zum Spracherwerb zeigte sich im Verlauf des Schuljahres keine Veränderung, da diese bereits zu Schuljahresbeginn als zutreffend beantwortet wurden („>80%“), auf eine tabellarische Darstellung wird daher verzichtet.

⁹¹ Dieser Schüler bzw. diese Schülerin hat aufgrund einer Wiederholung die Jahrgangsstufe 1 im Schuljahr 2014/15 erneut besucht.

Im Rahmen der Unterrichtsdifferenzierung wurden an einer anderen Grundschule im Schuljahr 2014/15 in 4 Kleingruppen insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe sprachlich gefördert. Auch hier wurde bei allen Schülerinnen und Schülern eine Reduzierung des Zusammenhangs von herkunftsbedingten Benachteiligungen und schulischem Erfolg angestrebt. Bei den Notendurchschnitten wurde von der Schulleitung nur das Fach Deutsch angegeben: Hier zeigt sich ein positiver Effekt, auch konnte eine Versetzungsgefährdung abgewendet werden (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tabelle 18: Entwicklung der Schulleistungen (Differenzierungsstunden; n=14 Schülerinnen und Schüler)

	Schuljahresbeginn	Schuljahresende	Veränderung
<i>Notendurchschnitt</i>			
Jahrgangsstufe 3	Deutsch 4,11 (n=14)	3,80 (n=14)	0,31
	<i>Versetzungsgefährdung / Nichtversetzung</i>		
	n=2	n=1	positiv

Auch bei den Fragebogenitems zum Spracherwerb werden leichte Verbesserungen deutlich.

Tabelle 19: Entwicklung der Schulleistungen – Fragebogenitems (Differenzierungsstunden; n=14 Schülerinnen und Schüler)

	Schuljahresbeginn	Schuljahresende	Veränderung
Die Schülerinnen und Schüler handeln in mündlichen und schriftlichen Bereichen sprachlich altersgemäß.	< 20%	20-40%	positiv
Die Schülerinnen und Schüler beherrschen geeignete Lernstrategien, um ihre sprachliche Kompetenz zu üben, anzuwenden und eigenverantwortlich zu optimieren.	< 20%	20-40%	positiv
Die Schülerinnen und Schüler können am Unterricht der (Regel-) Klasse aktiv teilhaben. ⁹²	20-40%	20-40%	keine

⁹² Das bedeutet nicht, dass sie allen Anforderungen ohne weitere Förderung gewachsen sind, aber sie können das Neue mit ihrem Vorwissen verknüpfen und darauf aufbauen.

Bei der Sprach- und Integrationsförderung in der Übergangsklasse zeigen sich ebenfalls positive Veränderungen in der Einschätzung der Fragebogenitems. Bei den übrigen Angaben hat die Schulleitung darauf verwiesen, dass diese bezogen auf eine Übergangsklasse nur unzureichend dokumentiert werden können. Auch in der Übergangsklasse wurde bei allen Schülerinnen und Schülern eine Reduzierung des Zusammenhangs von herkunftsbedingten Benachteiligungen und schulischem Erfolg angestrebt.

Tabelle 20: Entwicklung der Schulleistungen/Fragebogenitems (Sprach- und Integrationsförderung in der Übergangsklasse; n=17 Schülerinnen und Schüler)

	Schuljahresbeginn ⁹³	Schuljahresende	Veränderung
Die Schülerinnen und Schüler handeln in mündlichen und schriftlichen Bereichen sprachlich altersgemäß.	< 20%	40-60%	positiv
Die Schülerinnen und Schüler beherrschen geeignete Lernstrategien, um ihre sprachliche Kompetenz zu üben, anzuwenden und eigenverantwortlich zu optimieren.	20-40%	40-60%	positiv
Die Schülerinnen und Schüler können am Unterricht der (Regel-) Klasse aktiv teilhaben. ⁹⁴	< 20%	20-40%	positiv

⁹³ Anmerkung im Dokumentationsbogen: Die Einschätzungen zum Schuljahresbeginn waren nicht leicht zu treffen.

⁹⁴ Das bedeutet nicht, dass sie allen Anforderungen ohne weitere Förderung gewachsen sind, aber sie können das Neue mit ihrem Vorwissen verknüpfen und darauf aufbauen.

10.4 Diskussion

Mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag werden von den Grundschulen und den Mittelschulen vielfältige Maßnahmen zur Sprach- und Integrationsförderung umgesetzt. Nur in wenigen Fällen wird auf existierende Förderprogramme zurückgegriffen (vgl. z.B. das Gewaltpräventionsprogramm „aufgeschaut“); in den allermeisten Fällen werden die Fördermaßnahmen von den Schulen entsprechend ihrer standortspezifischen Förderbedarfe in Eigenregie entwickelt und über die Jahre hinweg optimiert. Neben Lehrkräften ist insbesondere an den Grundschulen auch die Schulleitung (Rektorin bzw. Konrektorin) an der Maßnahmenumsetzung beteiligt.

Die Zielgruppe des Staatlichen Integrationszuschlags (Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligungen) wird in hohem Maß erreicht, unabhängig davon, ob die Förderung in ganzen Klassenverbänden, in festen Schülergruppen (z. B. Arbeitsgemeinschaften), in Kleingruppen oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern stattfindet. Dies hängt einerseits mit den hohen Migrationsanteilen an den Grundschulen und Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung zusammen (vgl. auch das nachfolgende Kapitel), andererseits wählen die Lehrkräfte in besonderem Maß Schülerinnen und Schüler für die Förderung aus, bei denen häufig mehrere Benachteiligungen vorliegen. Je intensiver bzw. individualisierter das Fördersetting, desto mehr Benachteiligungen bringen die geförderten Schülerinnen und Schüler mit.

Aufgrund ihrer Vielfältigkeit lassen sich über alle Fördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags hinweg nur grob verallgemeinernde Aussagen machen: Es dominieren Fördermaßnahmen, die eine rein sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Defiziten bzgl. ihrer Sprachkompetenz zum Ziel haben. Sehr häufig werden von den Schulen jedoch auch Fördermaßnahmen konzipiert und umgesetzt, die neben einer rein sprachlichen Förderung das Ziel einer weitergehenden Integration der geförderten Schülerinnen und Schüler verfolgen. Mit anderen Worten: Sprach- und Integrationsförderung können häufig nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind eng miteinander verwoben. Die Fördermaßnahmen unterscheiden sich dahingehend, ob ganze Klassen, feste Schülergruppen von ca. 10 Schülerinnen und Schülern, Kleingruppen bestehend aus drei bis vier Schülerinnen und Schülern oder einzelne Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Im Gegensatz zu der Förderung in der Klasse bzw. in Gruppen wird die Einzelförderung nur selten gewählt. Speziell die Förderung in Gruppen ausgewählter Schülerinnen und Schüler kann als Indiz für einen ressourcenbewussten Umgang mit den Stunden des Staatlichen Integrationszuschlags angesehen werden. Dabei lassen die Dokumentationen auch deutlich werden, dass die Gruppengrößen trotz teilweise vorhandener Förderbedarfe weiterer Schülerinnen und Schüler bewusst begrenzt werden, um die angestrebten Effekte durch eine intensive Förderung erreichen zu können.

In den Dokumentationen sind die im Rahmen der Fördermaßnahme konkret umgesetzten Interventionen detailliert beschrieben, ganz im Gegensatz zu den diagnostischen Vorgehensweisen und den genutzten Fördermaterialien. Hier zeigen sich Ansatzpunkte für weitergehende Optimierungen: Aus den Informationsgesprächen mit der Schulleitung ist bekannt, dass einige Schulleitungen in ihren Kollegien gezielt daran arbeiten möchten, den diagnostischen Blick der Lehrkräfte zu schärfen.

Der Erweiterte Sachaufwand dient dazu, spezifisches Fördermaterial für die Maßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags anzuschaffen. Ob die verwendeten Fördermaterialien über den Erweiterten Sachaufwand angeschafft wurden, konnte von den Lehrkräften in der Regel nicht angegeben werden. Hier scheint die gewünschte, enge Verzahnung zwischen Lehrkräften, die mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag ausgestattet sind, und Schulleitungen, welche die Anträge für den Erweiterten Sachaufwand einreichen, häufig nicht stattgefunden haben. Sofern Schulleitungen selbst mit den Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag Fördermaßnahmen umgesetzt haben, konnte der Bezug jedoch hergestellt werden.

Die Mehrzahl der Fördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags wird von den Lehrkräften positiv bilanziert. Die Zielerreichung wurde anhand selbstgewählter Indikatoren eingeschätzt. Diese positive Einschätzung spiegelt sich jedoch nicht im selben Ausmaß in der Entwicklung der schulischen Leistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler wider. Es zeigen sich zwar auch hier positive Veränderungstendenzen, doch sind diese nicht durchgängig. Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Schulleistungen nur von wenigen Schulleitungen dokumentiert wurden.

Die Datenlage zu den Maßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags ist insgesamt als gut zu bezeichnen. Es gibt jedoch einige Ausfälle, die auf die zeitlich verzögerte Genehmigung der Erhebung zurückzuführen sind. Im Gegensatz zu den Fördermaßnahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung konnte die Erhebung nicht zum Ende des Schuljahres 2014/15 erfolgen, sondern wurde zu Beginn des Schuljahres 2015/16 durchgeführt. Damit mussten die Fördermaßnahmen rückwirkend auf das vorangegangene Schuljahr dokumentiert werden. Einige Lehrkräfte haben zum neuen Schuljahr die Schule gewechselt, sodass kein Einverständnis zur Datenerhebung mehr gegeben wurde. Weitere begründete Ausfälle ergaben sich dadurch, dass Lehrkräfte aufgrund von Mutterschutzfristen und Elternzeit ihre Fördermaßnahme an eine Mobile Reserve übergeben haben. Darüber hinaus haben sich einige wenige Lehrkräfte nicht zur Datenerhebung bereit erklärt bzw. den Dokumentationsbogen trotz erteiltem Einverständnis nicht bearbeitet.

Eine Herausforderung für den Staatlichen Integrationszuschlag bleibt – ebenso wie für die Fördermaßnahmen der Bedarfsorientierten Budgetierung – die Effekte auf die schulischen Leistungen der geförderten Schülerinnen und Schüler weiter zu steigern. Viele Schülerinnen und Schüler, die mit Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag gefördert werden, erhalten weitere Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote der Schule, sodass Effekte auf die Kombination der Fördermaßnahmen zurückzuführen sind. Eine engere Verzahnung der verschiedenen Fördermaßnahmen und ein gezieltes Einzelfallmanagement könnten die Effekte ggf. steigern. Mit Blick auf die Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg

sind die Grundschulen und Mittelschulen häufig froh, wenn sie die schulischen Leistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler über die Schuljahre hinweg stabilisieren können, sodass das Erreichen des Klassenziels, der Übertritt und der erfolgreiche Schulabschluss gewährleistet sind.

Über diese verallgemeinernden Aussagen hinaus erscheint der Blick auf die einzelnen Fördermaßnahmen mit ihren spezifischen Ausarbeitungen relevanter. Da weitaus mehr Grundschulen und Mittelschulen Stundenbudgets aus dem Staatlichen Integrationszuschlag zugeteilt werden, können auch andere Schulen von den dokumentierten Erfahrungswerten der Grundschulen und Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung profitieren.

11 Begleitende Erhebungen

11.1 Daten aus der Bildungsstatistik

Im Zentrum der begleitenden Erhebungen steht die Abfrage von Bildungsdaten aus der Amtlichen Schulstatistik. Ergänzend dazu wurden die Schulleitungen gebeten, zwei Dokumentationsbogen auszufüllen. Für die Abfrage der Bildungsdaten wurde der Merkmalskatalog der Amtlichen Schuldaten und der Schulbogen gesichtet und die Abfrage sämtlicher mit der Amtlichen Schulstatistik erhobenen Daten beantragt, die aus der Perspektive dieser wissenschaftlichen Begleitung relevant sein könnten. Die abgefragten Bildungsdaten lassen sich in 4 Kategorien einordnen: Daten zur Schulgröße, Migrationsanteile in der Schülerschaft, Daten zu Bildungsergebnissen und Daten zu besonderen Förderangeboten (soweit sie in der Amtlichen Schulstatistik dokumentiert sind). Bei der Schulgröße wurden die Anzahl der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Klassen abgefragt. Zur Bestimmung der Migrationsanteile in der Schülerschaft werden in der Amtlichen Schulstatistik drei Migrationsmerkmale erfasst: Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Verkehrssprache in der Familie. Bei den Bildungsergebnissen werden Klassenwiederholungen und Übertritte in den Blick genommen. Besondere Förderangebote, die in der Amtlichen Schulstatistik erfasst sind, sind z. B. Ganztagsangebote, Fördermaßnahmen in deutscher Sprache für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache (z. B. Deutschförderklasse) oder spezielle Klassenarten (z. B. Übergangsklasse).

Die Abfrage wurde für die Schuljahre 2010/11 bis 2014/15 vorgenommen. Sie umfasst sämtliche Münchner Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien. Aufgrund der Umstellung des Verfahrens für die Dateneingabe (ASD-Neuverfahren) standen die Daten für die Realschulen und die Gymnasien für das Schuljahr 2014/15 zum Zeitpunkt der Datenabfrage (Oktober 2015) noch nicht zur Verfügung. Die abgefragten Bildungsdaten wurden von der Statistikstelle des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung als Excel-Tabellen zur Verfügung gestellt.⁹⁵

11.2 Aufbereitung und Darstellung

Mit der Genehmigung der Datenerhebung für diese wissenschaftliche Begleitung ist die Auflage verbunden, keine Ergebnisse auf Einzelschulebene zu berichten. Daher werden die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung nach Schularten zusammengefasst: Die Bildungsdaten der Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung (zwei Realschulen und zwei Gymnasien) und des Staatlichen Integrationszuschlags (6 Grundschulen und zwei Mittelschulen) werden Referenzwerten (Münchner Schulen der jeweiligen Schulart) gegenübergestellt.

⁹⁵ Die Abfrage wurde durch das Referat Bildungsberichterstattung/Bildungsmonitoring der Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung/Statistikstelle des Instituts vorgenommen. Den Kolleginnen und Kollegen dort gilt der Dank für die Unterstützung dieser wissenschaftlichen Begleitung.

Referenzstichprobe

In die Berechnung der Referenzwerte einbezogen sind sämtliche staatliche und kommunale Schulen sowie staatlich anerkannte Privatschulen der jeweiligen Schulart in München. Nicht einbezogen sind staatlich genehmigte Privatschulen, da für diese andere schulrechtliche Rahmenbedingungen gelten. Die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung werden von der Gruppe der Referenzschulen ausgeschlossen.

In den vergangenen 5 Schuljahren gab es nur geringfügige Änderungen in der Anzahl der Münchner Schulen. Die Anzahl der Realschulen blieb in den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 unverändert: Neben den beiden städtischen Realschulen der Bedarfsorientierten Budgetierung gab es in München 28 weitere Realschulen, davon 18 in kommunaler und drei in staatlicher Trägerschaft; die restlichen 7 Realschulen in München sind staatlich anerkannte Privatschulen. Über die beiden städtischen Gymnasien der Bedarfsorientierten Budgetierung hinaus gab es im Schuljahr 2010/11 44 weitere Gymnasien, davon 12 in kommunaler und 23 in staatlicher Trägerschaft; daneben 9 staatlich anerkannte private Gymnasien. Zum Schuljahr 2013/14 ist ein weiteres staatliches Gymnasium hinzugekommen, sodass die Gruppe der Referenzschulen im Schuljahr 2013/14 insgesamt 45 Gymnasien umfasst. Bei den Grundschulen sind in den Schuljahren 2010/11 bis 2014/15 zwei Schulen hinzugekommen (eine staatlich anerkannte private Grundschule zum Schuljahr 2011/12 und eine staatliche Grundschule zum Schuljahr 2012/13): Damit vergrößerte sich die Anzahl der Referenzschulen von 120 auf 122. Mit Ausnahme von 4 staatlich anerkannten privaten Grundschulen sind sämtliche Münchner Grundschulen in Trägerschaft des Freistaats Bayern. Die Münchner Mittelschulen sind allesamt staatliche Schulen. Zum Schuljahr 2011/12 sind drei Mittelschulen hinzugekommen, gleichzeitig wurden zwei Schulstandorte geschlossen, sodass die Anzahl der Referenzschulen von 41 Mittelschulen im Schuljahr 2010/11 auf 42 angestiegen ist.

In den nachfolgenden Tabellen ist den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung jeweils die Anzahl der Referenzschulen nach Schulart getrennt für die vergangenen 5 Schuljahre (bzw. für die Realschulen und Gymnasien aufgrund des ASD-Neuverfahrens für die vergangenen 4 Schuljahre) gegenübergestellt.

Tabelle 21: Referenzstichprobe Realschulen

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Bedarfsorientierte Budgetierung)	n=2	n=2	n=2	n=2
Referenzstichprobe (Münchner Realschulen)	n=28	n=28	n=28	n=28

Tabelle 22: Referenzstichprobe Gymnasien

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Bedarfsorientierte Budgetierung)	n=2	n=2	n=2	n=2
Referenzstichprobe (Münchner Gymnasien)	n=44	n=44	n=44	n=45

Tabelle 23: Referenzstichprobe Grundschulen

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	n=6	n=6	n=6	n=6	n=6
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	n=120	n=121	n=122	n=122	n=122

Tabelle 24: Referenzstichprobe Mittelschulen

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	n=2	n=2	n=2	n=2	n=2
Referenzstichprobe (Münchner Mittelschulen)	n=41	n=42	n=42	n=42	n=42

11.3 Bildungsergebnisse

Berichtet werden die Daten aus der Amtlichen Schulstatistik zur Klassenwiederholung und zum Übertritt (Grundschule).

11.3.1 Klassenwiederholung

In den nachfolgenden Tabellen sind die Klassenwiederholungen (nur Pflichtwiederholungen) getrennt nach Schulart abgetragen. Zur Berechnung der Wiederholerquote ist anzumerken, dass Klassenwiederholungen in der Amtlichen Schulstatistik nicht nach dem Verursacher-, sondern nach dem Durchführungsprinzip erfasst werden. Zum Schuljahresanfang (Oktober) wird die Anzahl der Klassenwiederholungen an der Schule erhoben. Hierunter befinden sich auch Wiederholerinnen und Wiederholer, die von anderen Schulen derselben Schulart stammen. Zudem haben nicht-versetzte Schülerinnen und Schüler der berichtenden Schule ggf. an eine andere Schule gewechselt und werden somit an der berichtenden Schule nicht erfasst. Es handelt sich daher um eine Kennzahl, die zwar eine Belastung anzeigt, aber nur bedingt geeignet ist, um die Leistungen einer Schule zu messen.

Über alle Schularten hinweg fällt auf, dass die Anzahl der Pflichtwiederholungen in den Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags fast durchgängig größer ist als im Münchner Durchschnitt der jeweiligen Schulart, ein nennenswerter Unterschied ist jedoch nur bei den Gymnasien gegeben. Im Vergleich zu den weiterführenden Schulen sind Pflichtwiederholungen im Grundschulbereich selten.

Realschulen

Tabelle 25: Pflichtwiederholungen Realschulen

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Bedarfsorientierte Budgetierung)	8,9%	6%	6,4%	6,7%
Referenzstichprobe (Münchner Realschulen)	5,4%	5,8%	5,5%	5,7%

Gymnasien⁹⁶

Tabelle 26: Pflichtwiederholungen Gymnasien

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Bedarfsorientierte Budgetierung)	7,4%	6,5%	5,5%	6,6%
Referenzstichprobe (Münchner Gymnasien)	2,4%	2,6%	2,7%	2,8%

Grundschulen

Tabelle 27: Pflichtwiederholungen Grundschulen

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	0,6%	0,5%	0,6%	0,7%	0,2%
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%

Mittelschulen

Tabelle 28: Pflichtwiederholungen Mittelschulen

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	2,9%	2,5%	3,6%	1,9%	2,8%
Referenzstichprobe (Münchner Mittelschulen)	2,6%	2,4%	2,5%	2,3%	1,9%

⁹⁶ Angegeben sind die Pflichtwiederholungen in der Sekundarstufe I.

11.3.2 Übertritte

Der Übertritt in die Sekundarstufe I ist für Grundschulen ein zentraler Indikator zu Bildungsergebnissen. In der nachfolgenden Tabelle sind die Übertritte der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe an die Mittelschule, die Realschule und an das Gymnasium abgetragen. Die Übertrittsquoten errechnen sich aus der Anzahl der Übertritte an die jeweilige Schulart, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe im vorangegangenen Schuljahr. Beim Vergleich der Übertrittsquoten der 6 Grundschulen der wissenschaftlichen Begleitung mit den restlichen Grundschulen in München fällt auf, dass der Übertritt an die Mittelschule deutlich häufiger, der Übertritt ans Gymnasium hingegen wesentlich seltener gewählt wird. Der Unterschied beträgt jeweils ca. 20 Prozentpunkte. Die Zahlen zum Übertritt an die Realschule sind weitestgehend vergleichbar. Über den betrachteten Zeitraum hinweg ändern sich die Werte kaum.

Grundschulen

Tabelle 29: Übertritte der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe in die Sekundarstufe I⁹⁷

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
<i>Mittelschule</i>					
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	34,4%	37,8%	32,1%	34,3%	36,1%
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	18,9%	19,8%	19,6%	18,5%	18,3%
<i>Realschule</i>					
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	17%	17,7%	18%	18%	19,5%
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	17,8%	17,4%	18,1%	18,5%	17,7%
<i>Gymnasium</i>					
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	32,9%	32,9%	32,1%	32,5%	31%
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	53,1%	57,5%	56,3%	56,6%	57,7%

⁹⁷ Die angegebenen Prozentwerte addieren sich nicht auf 100 Prozent auf, da die Schülerzahlen sich auf zwei unterschiedliche Schuljahre beziehen (einerseits Schülerzahl der 4. Jahrgangsstufe im Vorjahr; andererseits erfolgte Übertritte an Münchner Schulen). Dargestellt sind die Übertritte an Mittelschule, Realschule und Gymnasium; sonstige Übertritte bleiben unberücksichtigt. Wegzüge aus München sind ebenso mit dafür verantwortlich, dass sich die angegebenen Prozentwerte nicht vollständig aufsummieren.

11.3.3 Fazit zu den Bildungsergebnissen

Aus der Perspektive der beiden Förderinstrumente (Bedarfsorientierte Budgetierung, Staatlicher Integrationszuschlag) sind die referierten Daten zu Bildungsergebnissen dahingehend zu betrachten, ob mit dem Schuljahr 2012/13 – d. h. dem Jahr der Einführung der beiden Förderinstrumente – eine Angleichung der Bildungsergebnisse an den Referenzwert⁹⁸ (Münchener Durchschnitt) erfolgt ist. Dies gilt insbesondere für die Schulen der Bedarfsorientierten Budgetierung, da die Bedarfsorientierte Budgetierung exakt mit dieser Zielsetzung initiiert wurde. Für den Staatlichen Integrationszuschlag sei daran erinnert, dass dieser ein weiteres, additives Instrument zur Integrationsförderung darstellt. Effekte in den Daten der Amtlichen Schulstatistik können daher nicht isoliert von diesem Förderinstrument allein, sondern nur als Gesamtergebnis sämtlicher Integrationsbemühungen erwartet werden.

Über die berichteten Daten zu Bildungsergebnissen hinweg zeigen sich auffällige Unterschiede zwischen den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung und der jeweiligen Referenzstichprobe insbesondere mit Blick auf die Wiederholerquoten am Gymnasium und dem Übertrittsverhalten an Grundschulen. Die angestrebten Veränderungen in den Bildungsdaten zeigen sich über den betrachteten Zeitraum von zwei bis drei Schuljahren seit Einführung der Förderinstrumente (noch) nicht, zumal die Werte von Schuljahr zu Schuljahr ohnehin leicht variieren.

⁹⁸ Der Referenzwert ist nicht unabhängig von der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem Staatlichen Integrationszuschlag. Mit der Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung zum Schuljahr 2013/14 erhalten sämtliche allgemeinbildende Schulen in kommunaler Trägerschaft Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung. Diese Schulen sind Teil der Referenzstichprobe. Was die Schulen der Pilotphase von der Referenzgruppe abhebt, ist der Differenzbetrag an Zusatzstunden. Die Schulen der Pilotphase erhalten mehr Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung als der Münchener Durchschnitt. Für den Staatlichen Integrationszuschlag gilt, dass dieser sehr weiträumig im Münchner Stadtgebiet verteilt wird, sodass sich in der Referenzstichprobe zahlreiche Grundschulen bzw. Mittelschulen befinden, die ebenfalls zusätzliche Stundenbudgets aus dem Staatlichen Integrationszuschlag erhalten. Nichtsdestotrotz ist eine Angleichung der Bildungsergebnisse das bildungspolitische Ziel, wie es sich beispielsweise bereits aus der Begrifflichkeit des Förderinstruments (Bedarfsorientierte Budgetierung) ableiten lässt.

11.4 Migrationsmerkmale und herkunftsbedingte Benachteiligungen

Zielgruppe der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags sind benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Wird die Entwicklung von Bildungsergebnissen auf einer aggregierten Ebene betrachtet, sollte dies nicht isoliert von der Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. Migrationsanteile) geschehen. Unter der Maßgabe, dass es in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den vergangenen Schuljahren keine maßgeblichen Veränderungen gab, sollten zusätzliche Ressourcen für die Schulfinanzierung (Stundenbudgets für Lehrkräfte) zu verbesserten Bildungsergebnissen führen (z. B. niedrigere Wiederholerquoten). Liegen in der Schülerschaft jedoch zunehmend mehr Benachteiligungen vor, sind auch die erwarteten Effekte zu relativieren. Als herkunftsbedingte Benachteiligungen werden in der Amtlichen Schulstatistik die Migrationsmerkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsland und Verkehrssprache in der Familie erfasst. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn bei einem Schüler bzw. einer Schülerin mindestens eines dieser Migrationsmerkmale gegeben ist. Die nachfolgenden Tabellen geben die Migrationsanteile in der Schülerschaft für die 4 Schularten in München wieder.

Mit Ausnahme der Mittelschulen liegen die Migrationsanteile in den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung deutlich über dem Münchner Durchschnitt. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung insbesondere aufgrund ihrer hohen Migrationsanteile zusätzliche Stundenbudgets aus der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem Staatlichen Integrationszuschlag erhalten. In München sind die Migrationsanteile – mit Ausnahme der Realschulen – in den vergangenen Schuljahren fast durchgängig gestiegen. Den größten Anstieg hatten die Grundschulen zu verzeichnen. Mit Blick auf die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung sind die Migrationsanteile insbesondere an den beiden städtischen Realschulen der Bedarfsorientierten Budgetierung innerhalb von drei Schuljahren um mehrere Prozentpunkte angestiegen und damit zusammenhängend auch die Förderbedarfe.

Realschulen

Tabelle 30: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Realschulen)

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Bedarfsorientierte Budgetierung)	42,3%	46,9%	48,2%	48,9%
Referenzstichprobe (Münchner Realschulen)	26%	26%	25,7%	25,1%

Gymnasien

Tabelle 31: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Gymnasien)

	Schuljahr			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung ⁹⁹ (Bedarfsorientierte Budgetierung)			52,4%	51,7%
Referenzstichprobe (Münchner Gymnasien)	14%	14,5%	15,5%	15,2%

Grundschulen

Tabelle 32: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Grundschulen)

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	73,1%	74,3%	76,3%	76,3%	75,8%
Referenzstichprobe (Münchner Grundschulen)	36%	37,6%	39,6%	41,5%	43,2%

Mittelschulen

Tabelle 33: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Mittelschulen)

	Schuljahr				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Schulen der wissenschaftlichen Begleitung (Staatlicher Integrationszuschlag)	61,8%	61%	61,7%	61%	62,1%
Referenzstichprobe (Münchner Mittelschulen)	63,7%	64,1%	66,1%	66%	67%

Ergänzend zur Abfrage der Migrationsmerkmale aus der Amtlichen Schulstatistik wurden die 12 Schulleitungen der wissenschaftlichen Begleitung gebeten, das Vorhandensein von herkunftsbedingten Benachteiligungen für die gesamte Schülerschaft der Schule einzuschätzen. Für diese Erhebung wurde dieselbe Abfrage herangezogen wie in den Dokumentationsbögen zur Maßnahmendokumentation: Neben dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sollte eingeschätzt werden, wie vielen Schülerinnen und Schülern ein geringer sozioökonomischer Status, psychosoziale Belastungen in der Familie, ein bildungsfernes Elternhaus und/oder sonstige Benachteiligungen zu attestieren sind. Die Einschätzung er-

⁹⁹ Von einem der beiden Gymnasien der wissenschaftlichen Begleitung wurden in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 bzgl. der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund keine korrekten Daten in die Amtliche Schulstatistik eingegeben. Infolge eines entsprechenden Hinweises durch das Bildungsmonitoring des Referats für Bildung und Sport wurden die berechneten Werte aus der Tabelle entfernt, da für diese beiden Schuljahre kein verlässlicher Schulwert angegeben werden kann.

folgte auch hier in 20%-Abstufungen, d. h. als sehr grobe Annäherung. Entsprechend können auch die Ergebnisse nur in sehr allgemeiner Form berichtet werden. Die Angaben der Schulleitungen umfassen denselben Fünf-Jahres-Zeitraum wie die Abfrage der Bildungsstatistik. Sofern eine Schulleitung weniger als 5 Jahre im Amt war (teilweise bei den Grundschulen der Fall), sollten selbstverständlich nur diejenigen Schuljahre betrachtet werden, in denen eine Leitungsfunktion an der Schule ausgeübt wurde.

Die Angaben zum Migrationshintergrund in der Schülerschaft sind stimmig mit den berichteten Migrationsanteilen aus der Amtlichen Schulstatistik: An den Grundschulen wurden die Migrationsanteile in der Schülerschaft höher angegeben als an den weiterführenden Schulen (über alle abgefragten Schuljahre fast durchgängig bei „60-80%“, teilweise auch „> 80%“). Die Prozentangaben an den weiterführenden Schulen liegen in der Regel etwas darunter. Von den Schulleitungen der städtischen Realschulen und Gymnasien wurde der Anstieg der Migrationsanteile in der Schülerschaft in den letzten Schuljahren (beginnend mit dem Schuljahr 2012/13 bzw. 2013/14) bemerkt. Unter Hinzunahme der weiteren abgefragten herkunftsbedingten Benachteiligungen führen die Angaben der Schulleitungen zu dem Schluss, dass an den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung mehrheitlich Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, bei denen eine oder mehrere der aufgeführten Benachteiligungen vorliegen. Insbesondere an den Grundschulen wurde der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Benachteiligungen sehr gering angegeben („< 20%“). Welches – über einen Migrationshintergrund hinaus – die hauptsächlichen Benachteiligungen in der Schülerschaft sind, variiert je nach Schulstandort: Sehr häufig wurde von den Schulleitungen ein bildungsfernes Elternhaus als weitere hauptsächliche Benachteiligung angegeben. In der Gruppe der Schulen der wissenschaftlichen Begleitung befinden sich aber auch Schulen, an denen psychosozialen Belastungen in der Familie oder ein geringer sozioökonomischer Status neben dem Migrationshintergrund eine zumindest gleichermaßen bedeutsame Quelle von Benachteiligungen darstellen wie ein bildungsfernes Elternhaus. Veränderungen im Ausmaß der herkunftsbedingten Benachteiligungen in der Schülerschaft wurden von den Schulleitungen aufgrund der groben Abfrage (20%-Abstufungen) für die vergangenen fünf Schuljahre nur vereinzelt dokumentiert: Dies betrifft z. B. steigende Migrationsanteile bei den städtischen Realschulen und Gymnasien, teilweise auch eine Zunahme von psychosozialen Belastungen in der Familie an diesen beiden Schularten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Abfrage der Schulleitungen die Datenlage aus der Bildungsstatistik zu Herkunftsvariablen der Schülerinnen und Schüler bestätigt und erweitert. Neben dem Migrationshintergrund liegen an den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung in hohem Maß weitere herkunftsbedingte Benachteiligungen in der Schülerschaft vor, wobei die Situation gerade an den städtischen weiterführenden Schulen in den vergangenen Schuljahren schwieriger geworden ist. An den Grundschulen der wissenschaftlichen Begleitung wurde bereits vor 5 Schuljahren eine hohe Anzahl an in unterschiedlicher Hinsicht benachteiligter Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

11.5 Förderangebote der Schulen

Bei der Betrachtung von Bildungsergebnissen auf Schulebene sind neben den sich verändernden Schülerschaften (vgl. z. B. die gerade berichteten, steigenden Migrationsanteile) auch die Ressourcen in den Blick zu nehmen, über welche eine Schule über das Pflichtstundenkontingent hinaus verfügt. Diese Ressourcen können für zusätzliche Förderangebote genutzt werden. Sowohl für die bedarfsorientierte Budgetierung als auch für den staatlichen Integrationszuschlag gilt, dass diese Stunden nur einen Teil des zusätzlichen Zeitbudgets einer Schule darstellen.

Die amtlichen Schuldaten erfassen hier nur einen Ausschnitt (z. B. Ganztagsangebote, Fördermaßnahmen in deutscher Sprache für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache). Deswegen war im Rahmen der Datenerhebung eine ergänzende Abfrage der Schulleitungen vorgesehen: Die Schulleitungen sollten ebenfalls für die vergangenen 5 Schuljahre detailliert auflisten, auf welche personellen Ressourcen (Angabe von Zeitbudgets) sie über die Pflichtstundentafel hinaus zurückgreifen konnten, um Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies sind zum einen von der Bildungsadministration zugewiesene Stundenbudgets (z. B. vom staatlichen Schulamt zugewiesene Stunden für besonderen Unterricht an Grundschulen und an Mittelschulen; diese werden häufig für Arbeitsgemeinschaften genutzt), zum anderen auch personelle Ressourcen, die externe Kooperationspartner als Zeitbudgets in das schulische Förderangebot einbringen (z. B. Lesepaten, studentische Lernhilfen für Nachhilfeprojekte). Auch Stundenkontingente für schulische Beratungsangebote (z. B. Anrechnungsstunden für Beratungslehrkraft, Schulpsychologie, Zeitumfang der Schulsozialarbeit, etc.) oder mit einer besonderen Ausrichtung der Schule verbundene Budgets (z. B. Zusatzstunden für Schulen mit Schulprofil Inklusion) sollten aufgelistet werden.

Eine detaillierte Kenntnis des insgesamt zur Verfügung stehenden Zeitbudgets hat daher nur die Schule. Die Dokumentationen der Schulleitungen weisen bzgl. dieser Erhebung Mängel auf: Einerseits ist der Datenrücklauf gering, andererseits haben einige Schulleitungen die Abfrage falsch interpretiert und den Dokumentationsbogen nicht korrekt ausgefüllt. Auch ist zu vermuten, dass ggf. nicht alle zur Verfügung stehenden Stundenbudgets aufgelistet wurden. Angesichts dieser mangelhaften Datenlage können keine detaillierten Schlussfolgerungen gezogen werden.

Stattdessen soll im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden, worauf es bei dieser Abfrage ankommt: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Stunden aus der bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem staatlichen Integrationszuschlag zu einem, in den vergangenen Schuljahren festgeschriebenen Stundenbudget der Schule hinzukommen. Aus den Informationsgesprächen mit den Schulleitungen ist bekannt, dass sich der Umfang der Förderangebote – unabhängig von der bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem staatlichen Integrationszuschlag – verändert hat. Bei vielen Schulen ist in den vergangenen 5 Schuljahren z. B. Schulsozialarbeit hinzugekommen, bei einer Grundschule ist die Schulsozialarbeit wieder entfallen. Beides hatte Auswirkungen auf die insgesamt zur Verfügung ste-

henden Ressourcen der Schule.¹⁰⁰ Über alle Schulen der wissenschaftlichen Begleitung hinweg betrachtet vermitteln die Informationsgespräche (und auch die korrekt ausgefüllten Dokumentationen) den Eindruck, dass sich die zur Verfügung stehenden Ressourcen – unabhängig von der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag – vergrößert haben. Einige Schulen beschreiten gerade auch in der Kooperation mit außerschulischen Partnern neue Wege, um externe Ressourcen für das schulische Förderangebot nutzbar zu machen.

Auf der anderen Seite finden sich auch Hinweise dafür, dass die Stunden der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags nicht vollumfänglich additiv hinzugekommen sind. Beispielsweise existierte der Unterricht in geteilten Deutschklassen an den beiden städtischen Gymnasien schon vor Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung. Die Stundenzuweisungen erfolgten durch das Referat für Bildung und Sport unter Kenntnis der speziellen Standortsituation. Mit Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung haben die beiden Gymnasien ein größeres Stundenkontingent als zuvor erhalten, so dass weitere Fördermaßnahmen umgesetzt werden konnten (z. B. Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching). Auch die staatlichen Schulleitungen gaben Hinweise darauf, dass z. B. zuvor anderweitig finanzierte Maßnahmen nun über den Staatlichen Integrationszuschlag finanziert werden (z. B. das Alternative schulische Angebot (AsA)).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass neben den Veränderungen in der Schülerschaft auch die personellen und zeitlichen Kapazitäten einer Schule für Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote zu berücksichtigen sind, um Amtliche Bildungsdaten zu schulischen Ergebnissen sinnvoll einordnen und interpretieren zu können. Die vorhandene Datenlage lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Ressourcen der 12 Schulen insgesamt größer geworden sind, teilweise sind die Stundenkontingente aus der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem Staatlichen Integrationszuschlag aufgrund von Umschichtungen zu relativieren.

¹⁰⁰ Ressourcen für weitere Förderangebote haben nicht nur quantitative Auswirkungen für die Schulen. Gerade das Beispiel der Schulsozialarbeit zeigt, dass damit auch ein verändertes Nutzungsverhalten, was die Stunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag anbelangt, einhergeht: Nachdem Schulsozialarbeit hinzugekommen war, wurde der Arbeitsschwerpunkt beim Lern- und Sozialcoaching an einer Realschule hin zum Lerncoaching verlagert. Nach dem Wegfall der Schulsozialarbeit an einer Grundschule wurden die Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag nicht mehr ausschließlich für die Sprachförderung verwendet, sondern auch um bei eskalierenden Konfliktsituationen im Schulalltag zu intervenieren.

11.6 Diskussion

In den vorangegangenen Ergebniskapiteln wurden die Effekte, die sich unmittelbar aus den Fördermaßnahmen ableiten lassen, beschrieben. In diesem Kapitel wurde der Versuch unternommen, darüber hinausgehend auch Programmeffekte der Bedarfsorientierten Budgetierung und des Staatlichen Integrationszuschlags auf Schulebene nachzuweisen. Anhand von Daten aus der Amtlichen Schulstatistik wurde geprüft, ob sich die Bildungsergebnisse der Schulen der wissenschaftlichen Begleitung seit Einführung der beiden Förderinstrumente im Schuljahr 2012/13 verbessert haben. Eine erkennbare Trendwende beginnend mit dem Schuljahr 2012/13 lässt sich mit den Daten aus der Amtlichen Schulstatistik im Augenblick (noch) nicht belegen.

Die Bildungsdaten zeigen zum einen, dass die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung die zusätzlichen Stundenbudgets mit Berechtigung erhalten, da sie einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterrichten und schlechtere Bildungsergebnisse erzielt haben als der Münchner Durchschnitt der jeweiligen Schulart. Die Migrationsanteile an den Schulen der wissenschaftlichen Begleitung sind tendenziell ansteigend, sodass eine erwartete Verbesserung der Bildungsergebnisse entsprechend zu relativieren ist. In besonderem Maß trifft dies auf die städtischen Realschulen zu. Die über die Amtliche Schulstatistik hinausgehende Erhebung zu herkunftsbedingten Benachteiligungen in der Schülerschaft zeigt, dass in der Einschätzung der Schulleitungen ein Migrationshintergrund in vielen Fällen mit weiteren Benachteiligungen verknüpft ist (z. B. ein bildungsfernes Elternhaus).

Um Effekte von Stundenbudgets aus der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. dem Staatlichen Integrationszuschlag auf Bildungsergebnisse sinnvoll interpretieren zu können, sind diese Stundenbudgets mit der gesamten, über das Pflichtstundenbudget hinausgehenden Ressourcenausstattung einer Schule in Beziehung zu setzen. Auch wenn die Datenlage hierzu in der wissenschaftlichen Begleitung unvollständig bleibt, konnte gezeigt werden, dass die Ressourcen zur Förderung sich unabhängig von den Stundenzuweisungen aus der Bedarfsorientierten Budgetierung und dem Staatlichen Integrationszuschlag verändern. Auf Schulebene ist es daher ohnehin kaum möglich, Effekte auf Bildungsergebnisse einem bestimmten Stundenbudget zuzuschreiben.

Auf Ebene der Fördermaßnahmen sind Effekte leichter auf die Bedarfsorientierte Budgetierung bzw. den Staatlichen Integrationszuschlag zurückzuführen als auf Schulebene. Ungeachtet dessen ist der Blick in die Bildungsergebnisse der Amtlichen Schulstatistik unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Schülerschaft und dem Gesamtbudget an zusätzlichen Ressourcen einer Schule ein sinnvolles übergeordnetes Monitoringinstrument. Dies trifft insbesondere in einer längerfristigen zeitlichen Perspektive zu, als es diese wissenschaftliche Begleitung zur Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. zum Staatlichen Integrationszuschlag zu tun vermag.

12 Fazit

Im Anschluss an die ausführliche Ergebnisdarstellung auf der Maßnahmen- und der Schulebene (Systemebene) wird die wissenschaftliche Begleitstudie im Folgenden noch zusammenfassend diskutiert. Schlussfolgerungen werden sowohl in methodischer Hinsicht als auch zusammenfassend bzgl. der zentralen Ergebnisse der Gesamtstudie gezogen. Schließlich werden noch einige Implikationen angeführt, die sich aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung für die untersuchten Förderinstrumente (Bedarfsorientierte Budgetierung, Staatlicher Integrationszuschlag, Erweiterter Sachaufwand) ergeben.

12.1 Methodische Aspekte

Aufgrund des Pilotcharakters der Einführung der Bedarfsorientierten Budgetierung wurde die wissenschaftliche Begleitung in der Leistungsbeschreibung als Studie mit beschreibendem, explorativem Charakter skizziert. Da kein Kontrollgruppendesign vorgesehen war, wurde die Studie explizit nicht als Wirkungsanalyse konzipiert. Vielmehr wurde dem Wunsch des Auftraggebers (Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München) Rechnung getragen, mit der Studie Wissen zu generieren, das für die nachfolgende Wirkungssteuerung im Sinne einer Optimierung der Fördermaßnahmen genutzt werden kann. Die Pilotphase der Bedarfsorientierten Budgetierung umfasst 4 städtische allgemeinbildende Schulen. Hinzugekommen wurden 8 staatliche allgemeinbildende Schulen in München, welche Stunden aus dem Staatlichen Integrationszuschlag erhalten. Über ein qualitatives Erhebungsdesign wurden die mit den Stundenbudgets umgesetzten Fördermaßnahmen untersucht. Dafür wurden für jeden Förderschwerpunkt (Sozialpädagogik an Schulen, Lern- und Sozialcoaching, Lehrerfortbildung, Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags bzw. die geteilten Deutschklassen der Bedarfsorientierten Budgetierung) maßnahmenspezifische Instrumentarien entwickelt. Das Erhebungsdesign ist multimethodal und multiperspektivisch angelegt: Unterschiedliche Erhebungsmethoden (Informationsgespräch, schriftliches Leitfadeninterview, Dokumentationsbogen, Onlinebefragung) wurden ebenso berücksichtigt wie der Einbezug unterschiedliche Perspektiven (Lehrkräfte bzw. Sozialpädagoge, Schulleitung) auf den untersuchten Gegenstand. Ergänzend wurden Bildungsdaten aus der Amtlichen Schulstatistik abgefragt.

Mit den für die Datenerhebung entwickelten Instrumenten ist es gelungen, maßnahmenspezifisch eine breite Datenlage für die Ergebnisdarstellung zu generieren. Die Datenqualität wird dadurch etwas eingeschränkt, dass die Maßnahmendokumentation bezogen auf das Schuljahr 2014/15 aufgrund der Instrumentenentwicklung und des erforderlichen Genehmigungsverfahrens für die Datenerhebung erst zum Ende des Schuljahres begonnen werden konnte. Die Schulen wurden jedoch frühzeitig über die geplante Erhebung informiert, sodass dort über freie Notizen zu den Fördermaßnahmen wesentliche Informationen für die Maßnahmendokumentation gesichert werden konnten. Aus untersuchungsmethodischer Sicht wäre es sicherlich wünschenswert gewesen, die Instrumente bereits zu Schuljahresbeginn

bereitstellen zu können. Aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit (zwei Jahre) und der umfangreichen Entwicklungsarbeiten war dies jedoch nicht möglich. Die Dokumentationsbogen beinhalten zahlreiche quantifizierende Abfragen, die teilweise jedoch aufgrund unzureichender, insbesondere inkonsistenter Bearbeitung im Bericht häufig nicht aufgerechnet, vielmehr nur beschreibend berichtet werden konnten. Es kann nur spekuliert werden, worauf die teilweise unzulängliche Bearbeitung der Dokumentationsbogen zurückzuführen ist. Dass die Dokumentation sinnvoll und für die Befragten zu bewältigen war, zeigt sich darin, dass der Datenrücklauf auch präzise ausgefüllte Dokumentationsbogen umfasst. Trotz der genannten Einschränkungen liefern die Datendetaillierte Informationen über die untersuchten Fördermaßnahmen.

Die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung weist auf denkbare Erweiterungen der Fragestellungen hin: Beispielweise könnten bei zukünftigen Erhebungen auch die Perspektiven der geförderten Schülerinnen und Schüler selbst bzw. diejenigen der Erziehungsberechtigten einbezogen werden.¹⁰¹

12.2 Ergebnisse

Die Förderschwerpunkte der Bedarfsorientierten Budgetierung bzw. des Staatlichen Integrationszuschlags wurden maßnahmenpezifisch untersucht, sodass auch das Fazit für jeden Förderschwerpunkt getrennt gezogen werden sollte.

Die Ergebnisse zur *Sozialpädagogik an Schulen* beziehen sich auf die Arbeit eines einzigen Sozialpädagogen. Dies schränkt zwar die Generalisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse ein, gleichzeitig konnten grundlegende Aspekte zur Einführung von Sozialpädagogik an Schulen herausgearbeitet werden, deren Übertragbarkeit auf andere Schulen plausibel erscheint. Die erfolgreiche Implementation von Sozialpädagogik an Schulen ist kein einfaches Unterfangen und mit der Einstellung einer sozialpädagogischen Fachkraft allein nicht getan, auch wenn diese noch so professionell arbeitet. Eine Schlüsselstelle ist die Akzeptanz der sozialpädagogischen Fachkraft im Kollegium und die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit einer anderen Profession in der Schule einzulassen. Die Dokumentation zur Sozialpädagogik an Schulen zeigt eine hoch professionelle Arbeitsweise auf. Gleichzeitig sind die Effekte der Fördermaßnahme bei den Schülerinnen und Schülern bislang lediglich in Ansätzen erkennbar. Die Schwierigkeiten im Kooperationsverständnis des Sozialpädagogen einerseits und des Lehrkräftekollegiums andererseits werden benannt. Diese stehen einer zielgerichteten Zusammenarbeit im Moment noch im Weg. Die Festanstellung des Sozialpädagogen an der Schule (Spezifikum der über die Bedarfsorientierte Budgetierung finanzierten Sozialpädagogik an Schulen) wird sowohl vom Sozialpädagogen selbst als auch vom Kollegium und von der Schulleitung positiv bewertet. Bei der Sozialpädagogik an Schulen gilt es, die Wirksamkeit der Fördermaßnahme weiter im Blick zu

¹⁰¹ Dies wurde auch für die vorliegende Studie erwogen und im Steuerkreis zur wissenschaftlichen Begleitung diskutiert. Der Pilotcharakter der Studie und weitaus höhere datenschutzrechtliche Auflagen gaben jedoch den Ausschlag dafür, über die Lehrkräfte, den Sozialpädagogen und die Schulleitungen hinaus keine weiteren Personengruppen in die Erhebungen einzubeziehen.

behalten und diese über eine gezielte Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit an der Schule weiter zu steigern.

Mit dem *Lern- und Sozialcoaching* wird von drei Schulen ein vielversprechender Ansatz zur Entkoppelung von herkunftsbedingten Benachteiligungen und Bildungserfolg umgesetzt. Primär im Einzelcoaching werden vornehmlich Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen von hierfür speziell ausgebildeten Lehrkräften gecoacht. Bei den Coachings steht entweder der Aspekt Lernen (Lerncoaching) oder ein auffälliges Sozialverhalten, welches einer erfolgreichen Schullaufbahn im Weg steht, im Vordergrund (Sozialcoaching). Über alle Coachings hinweg betrachtet stellt die Verbesserung der schulischen Leistungen der gecoachten Schülerinnen und Schüler das primäre Ziel dar. Dies ist dezidiert im Sinn der Bedarfsorientierten Budgetierung. Anhand der Maßnahmendokumentationen lässt sich tendenziell eine Verbesserung der schulischen Leistungen feststellen. Zudem konnten zahlreiche Versetzungsgefährdungen abgewendet werden und die Schulleitungen weisen auf eine Verringerung der Disziplinarfälle hin. Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Dokumentationen zum Lern- und Sozialcoaching teilweise mangelhaft sind. Die vermuteten positiven Effekte sollten daher im Sinn einer nachhaltigen Wirkungssteuerung weiter im Blick behalten werden, um die Wirksamkeit der Fördermaßnahme auch langfristig belegen zu können. Mit Blick auf die drei Schulen lassen sich zudem Standortspezifika aufzeigen: An allen drei Schulen wird das Lern- und Sozialcoaching zwar systematisch geplant und durchgeführt, jedoch scheint es auch qualitative Unterschiede zwischen den drei Schulstandorten zu geben (z. B. bzgl. der Qualitätssicherung). Neben durchaus erwünschten standortspezifischen Besonderheiten („maßgeschneidertes Lern- und Sozialcoachingangebot“), sollten grundlegende Standards für das Coaching an jeder Schule erfüllt sein. Diese sind gemeinsam mit den Schulen zu erarbeiten und festzulegen. Darüber hinaus erscheint es angezeigt, Lehrkräfte in ihrer Rolle als Coach weiter zu professionalisieren: Neben einer zwingend erforderlichen Zugangsqualifikation können weitergehende Fortbildungs- und Supervisionsangebote hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Ergebnisse zur *Lehrerfortbildung* zeigen, dass die Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt“ auch in der Einschätzung der Lehrkräfte, welche die Zusatzqualifikation absolviert haben, in engem Zusammenhang zu den Programmzielen der Bedarfsorientierten Budgetierung steht. Die modulartig aufgebaute Zusatzqualifikation weist ein geeignetes Fortbildungsformat auf, um Schulentwicklungsprozesse mit inhaltlicher Nähe zur Bedarfsorientierten Budgetierung zu initiieren. Bislang ist die Koppelung an die Bedarfsorientierte Budgetierung durch Stundenbudgets für die Lehrkräfte, welche die Zusatzqualifikation absolviert haben, noch nicht gegeben. Damit ist die Nachhaltigkeit bereits initiiert Projekte (im Rahmen der Zusatzqualifikation war beispielsweise eine Projektskizze zu erstellen) aktuell noch infrage gestellt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sprechen für eine Neuauflage der Zusatzqualifikation, ggf. sollten dann einige Module angepasst werden. Die inhaltliche Passung der belegten Wahlmodule war nur gering, ggf. sollten die Wahlmöglichkeiten zukünftig aus einem begrenzteren Angebot an Fortbildungsveranstaltungen erfolgen. Zudem ist auf eine gezielte Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte zu achten: Eine Funktionsstelle an der Schule und/oder die Unterstützung der Schulleitung erleichtern die Umsetzung von Projek-

tideen in der Schulentwicklung. Insbesondere die Inhalte der Basismodule werden von den Absolventinnen und Absolventen der Zusatzqualifikation als grundlegend für alle unterrichtenden Lehrkräfte erachtet. Einige haben als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an ihrer Schule bereits schulinterne Lehrerfortbildungen (SCHILF) zu diesen Themen angeboten. Neben der gezielten Unterstützung der Multiplikatorenfunktion der teilnehmenden Lehrkräfte wäre zu überlegen, Basisqualifikationen aus der Zusatzqualifikation einer breiteren Lehrerschaft zugänglich zu machen (z. B. über entsprechende Fortbildungsveranstaltungen des Städtischen Pädagogischen Instituts).

Mit den Zusatzstunden aus der Bedarfsorientierten Budgetierung wird an zwei Gymnasien Sprachförderung in *geteilten Deutschklassen* angeboten. In den beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 steht jeder Klasse jeweils eine zusätzliche Lehrkraft für den Deutschunterricht zur Verfügung. Der Schwerpunkt der Förderung liegt vor allem auf der Sprach- und weniger auf der Integrationsförderung. Der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler wird meist individuell erfasst. Für die Klassenteilung spielten neben dem Förderbedarf und dem Leistungsstand mitunter weitere Faktoren wie die kulturelle Herkunft, die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und das Geschlecht eine Rolle. Die Lehrkräfte nutzen verschiedene Möglichkeiten, die zur Verfügung stehenden Stunden für die Förderung einzusetzen (z. B. Teamteaching, Kleingruppenförderung; Einsatz von leistungsdifferenziertem Fördermaterial, etc.) und ziehen insgesamt eine positive Bilanz der Fördermaßnahme. Viele Schülerinnen und Schüler erreichten das jeweilige Förderziel und konnten ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern. Zudem konnten viele, zu Beginn des Schuljahres bestehende Versetzungsfährdungen zum Schuljahresende abgewendet werden. Die Verbesserung der Deutschnote ist bei dieser Fördermaßnahme ein wichtiger Indikator, der vor dem Hintergrund der Programmziele der Bedarfsorientierten Budgetierung im Blick behalten werden sollte. Die Notwendigkeit einer DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Qualifizierung im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie die Unterstützung der Förderbemühungen im Fachunterricht durch schulinterne Beratungsfachkräfte wird von den Lehrkräften betont.

Die Ergebnisse zu den *Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen* des Staatlichen Integrationszuschlags weisen die zusätzlichen Stundenbudgets als eine für die Schulen überaus bedeutsame Möglichkeit zur weitergehenden und flexiblen, dem jeweiligen Schulstandort angepassten Förderung aus. Die Stundenbudgets wurden ergänzt durch die Mittelzuweisungen aus dem Erweiterten Sachaufwand. Diese haben die Schulen für umfassende Anschaffungen von Fördermaterialien verwendet. Mit den Zusatzstunden werden sehr vielfältige Fördermaßnahmen umgesetzt. Der Schwerpunkt liegt im Bereich der Sprachförderung, häufig auch unter dem Gesichtspunkt einer zusätzlichen Integrationsförderung. An den Grundschulen ist an mehreren Standorten auch die Schulleitung an der Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen aktiv beteiligt. Die Förderung wird in unterschiedlichen Formen realisiert (z. B. in der Klasse, Kleingruppenförderung). Die gewählte Förderform ist weniger an organisatorischen Aspekten der Schule, sondern vielmehr am pädagogischen Bedarf ausgerichtet. Die Förderung durch den Staatlichen Integrationszuschlag kann durchaus als erfolgreich eingeschätzt werden: Das Erreichen der selbstgesteckten Förderziele wird von den Lehrkräften überwiegend bestätigt. Bei der Entwicklung der schulischen Leistungen deuten sich – wenn auch nicht durchgängig – positive Effekte an. Teilweise besteht die primäre Zielsetzung auch

darin, schulische Leistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler stabilisieren zu können. Somit sollten auch hier die Effekte der Fördermaßnahmen auf die schulischen Leistungen der geförderten Schülerinnen und Schülern weiter im Blick behalten werden. Mit der Durchführung der einzelnen Fördermaßnahmen gewinnen die Schulen Erfahrungen über den Erfolg dieser Maßnahmen und wie sie am besten durchgeführt werden. Dieses Erfahrungswissen sollte anderen Grundschulen und Mittelschulen, die ebenfalls Mittels aus dem Staatlichen Integrationszuschlag erhalten, zugänglich gemacht werden, z. B. in der Form eines – möglicherweise digitalen – „Marktplatz der Fördermaßnahmen“.

Maßnahmen, die mit Stunden aus den beiden Förderinstrumenten (Bedarfsorientierte Budgetierung, Staatlichen Integrationszuschlag) bestritten werden, finden an den Schulen immer parallel zu anderen Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten der Schule statt. Effekte können daher nicht isoliert, sondern müssen im Hinblick auf die Kombination der Fördermaßnahmen betrachtet werden.

Im Rahmen der *begleitenden Erhebungen* konnte gezeigt werden, dass die Schulen der wissenschaftlichen Begleitung überwiegend deutlich höhere Migrationsanteile sowie weitere herkunftsbedingte Benachteiligungen in der Schülerschaft aufweisen und gleichzeitig schlechtere Bildungsergebnisse als der Münchner Durchschnitt der jeweiligen Schulart erzielen. Eine Annäherung der Bildungsergebnisse der Schulen der wissenschaftlichen Begleitung an den Durchschnittswert der Münchner Referenzstichprobe aufgrund der zusätzlichen Stundenzuweisungen ist derzeit (noch) nicht erkennbar. Es erscheint daher angezeigt, ausgewählte Kennwerte zu Bildungsergebnissen weiter zu verfolgen und dabei Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft und in der Ressourcenausstattung der Schule im Blick zu behalten.

12.3 Ausblick

Die Bedarfsorientierte Budgetierung und der Staatliche Integrationszuschlag (für die Projektlaufzeit flankiert durch den Erweiterten Sachaufwand) sind als eigenständige Förderinstrumente in ihrem spezifischen kommunalen bzw. staatlichen Förderkontext zu betrachten. Gemeinsam verfolgen beide Förderinstrumente die Zielsetzung, den engen Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg zu verringern. Über die gemeinsame Zielsetzung hinaus sind die Zuständigkeiten für die Ausgestaltung der beiden Förderinstrumente jedoch getrennt (Landeshauptstadt München, Freistaat Bayern). Auch in der Umsetzung der damit finanzierten Fördermaßnahmen an den Schulen zeigen sich Unterschiede, sodass die Bedarfsorientierte Budgetierung und der Staatliche Integrationszuschlag in der wissenschaftlichen Begleitung als eigenständige Teilbereiche dargestellt wurden.

Beide Förderinstrumente erfahren durch die Schulen besondere Wertschätzung. Umso verständlicher ist der Wunsch der Schulen nach einer Beibehaltung oder – je nach Belastungslage vor Ort – teilweise auch einer Ausweitung der Stundenzuweisungen und nach Planungssicherheit.

Für die *Bedarfsorientierte Budgetierung* sollte im Vordergrund stehen, das Potential der vorhandenen Fördermaßnahmen gezielt zu nutzen, indem die Wirksamkeit der Maßnahmen noch weiter gesteigert wird. Für die spezifische Weiterentwicklung der einzelnen Fördermaßnahmen im Sinne einer nachhaltigen Wirkungssteuerung können die umfassenden und detaillierten Erkenntnisse aus diesem Abschlussbericht herangezogen und genutzt werden. Mit Blick auf die Sprachförderung in den geteilten Deutschklassen erscheinen – jenseits einer fixen Klassenteilung – auch Anregungen aus dem Kontext der Sprachfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags denkbar. Die hier dokumentierten Sprachfördermaßnahmen zeigen auf, welche vielfältigen und höchst spezifischen Möglichkeiten zur Sprachförderung es gibt. Die Erkenntnisse aus dem Abschlussbericht sollten auch im Zuge der Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung auf weitere städtische allgemeinbildende und berufliche Schulen Berücksichtigung finden.

Mit dem *Staatlichen Integrationszuschlag* wird an den Schulen eine große Vielfalt an Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen umgesetzt. Die Grundschulen und die Mittelschulen der wissenschaftlichen Begleitung sind hier sehr aktiv und engagiert, um mit eigenen Ideen und Konzeptentwürfen, Schülerinnen und Schüler mit herkunftsbedingten Benachteiligungen passgenau zu fördern. Die hierfür notwendigen, häufig sehr spezifischen fachlichen Kompetenzen müssen sich die Lehrkräfte in der Regel eigenständig erarbeiten. Aus Schulleitungssicht könnten spezifische, auf diese Schülerklientel ausgerichtete Fortbildungsangebote eine große Unterstützung für die Lehrkräfte darstellen.

Ganz wesentlich erscheint den Schulleitungen, dass der flexible Einsatz der Mittel aus dem Staatlichen Integrationszuschlag auch zukünftig erhalten bleibt. Dies gewährleistet, dass an den Schulen ganz im Sinne der Eigenverantwortlichkeit genau diejenigen Fördermaßnahmen umgesetzt werden können, die vor Ort benötigt werden.

Der *Erweiterte Sachaufwand* ist – je nach Projekt, das im Bereich der Sprach- und Integrationsförderung umgesetzt werden soll – eine sehr sinnvolle, flankierende Maßnahme für Schulen mit einer Schülerschaft, in der viele herkunftsbedingte Benachteiligungen vorzufinden sind.

Neben der Sprachförderung sind Aspekte der Integrationsförderung bei den Maßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags nicht wegzudenken. Trotz des kreativen und engagierten Einsatzes der Lehrkräfte und der Würdigung der staatlichen Mittel, die hierfür bereitgestellt werden, ist den Schulleitungen die Größe der Herausforderung bzgl. gelingender Integrationsarbeit bewusst.

An Grenzen stoßen Schulen immer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zwar an der Schule auf Integrationsangebote einlassen, ihnen im familiären Umfeld jedoch fortlaufend etwas anderes vorgelebt wird. Gelingende gesellschaftliche Integration ist sicherlich mehr als eine schulische Aufgabe und erfordert ressortübergreifendes Denken und Handeln. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sind die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften und Schulleitungen beschränkt. Hier gezielt externe Ressourcen einbeziehen zu können, würde aus Sicht der Schulleitungen dazu beitragen, dass die schulischen Förderbemühungen auch im familiären Umfeld gestützt und fortgeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brückel, F., Zala-Mezö, E., Guerra, R., van Veldhuizen, B. & Snoek, M. (2014). Qualitätsmerkmale erfolgreicher internationaler Lehrerfortbildungen. Wie Schulleitungen und Projektverantwortliche dreier Länder bei Schulentwicklungsprozessen unterstützt werden können. In P.-M. Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds.), *Internationalization in Teacher Education* (Vol. 3), pp. 167-193. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht – Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs – The Four Levels* (3rd edition). San Francisco (CA): Berrett-Koehler Publishers.
- Landeshauptstadt München (Kommunales Bildungsmanagement des Referats für Bildung Sport) (Hrsg.). (2016). *Münchner Bildungsbericht 2016*. München.
- Landeshauptstadt München (Kommunales Bildungsmanagement des Referats für Bildung und Sport) (Hrsg.). (2013). *Münchner Bildungsbericht 2013*. München.
- Landeshauptstadt München (Kommunales Bildungsmanagement des Referats für Bildung und Sport) (Hrsg.). (2011). *Münchner Chancenspiegel Bildung*. München.
- Landeshauptstadt München (Kommunales Bildungsmanagement des Referats für Bildung und Sport) (Hrsg.). (2010). *Münchner Bildungsbericht 2010*. München.
- Landeshauptstadt München (Kommunales Bildungsmanagement des Referats für Bildung und Sport) (Hrsg.). (2006). *Münchner Bildungsbericht 2006*. München.
- Lipowsky, F. (2015). *Lehrerfortbildung neu denken. Was Fortbildner über effektive Fortbildungen wissen sollten*. Workshop auf dem Symposium 2015 „Spuren hinterlassen ... wirksame Lernwege entdecken, erleben, gehen“. Städt. Pädagogisches Institut, München.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- OECD (Ed.). (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. _____
- Pant, H.-A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, Th., Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL): Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit in Schulen – Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Qualitätsagentur (Hrsg.). (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015*. München.
- StEG-Konsortium (Hrsg.). (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. Frankfurt a. M..
- Zala-Mezö, E., Brückel, F. & Guerra, R. (2014). *Kann lokale Schulentwicklung durch Weiterbildung beeinflusst werden? Antworten aus der Evaluation des Lehrgangs*. Vortrag auf der Jahrestagung der DeGEva und SEVAL, Zürich.

Anhang

A. Liste der Schulen der wissenschaftlichen Begleitung

Nr.	Schulnummer	Schule
1	0735	Städt. Werner-von-Siemens-Realschule
2	0760	Städt. Erich Kästner-Realschule
3	0373	Städt. Werner-von-Siemens-Gymnasium
4	0961	Städt. Lion-Feuchtwanger-Gymnasium
5	2187	Grundschule Guldeinstraße
6	2207	Grundschule Karl-Marx-Ring
7	2215	Grundschule Hildegard-von-Bingen-Anger
8	2230	Grundschule Paulckestraße
9	2285	Grundschule Wiesentfellerstraße
10	2299	Grundschule Theodor-Heuss-Platz
11	2157	Mittelschule Eduard-Spranger
12	2297	Mittelschule Gerhart-Hauptmann-Ring

B. Übersicht über die eingesetzten Erhebungsinstrumente

Informationsgespräch mit der Schulleitung (zur Instrumentenentwicklung)

Leitfaden Informationsgespräch Bedarfsorientierte Budgetierung

Leitfaden Informationsgespräch Staatlicher Integrationszuschlag

Haupterhebung

Sozialpädagogik an Schulen (S)

- | | |
|---------|--|
| S 1 | Leitfragen zur Arbeitsorganisation der Sozialpädagogik an Schulen |
| S 2a | Dokumentationsbogen zur Sozialpädagogik an Schulen |
| S 2b | Dokumentationsbogen zur Sozialpädagogik an Schulen (Schulleistungen) |
| S 3 | Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten der Sozialpädagogik an Schulen |
| S 4a, b | Informationsschreiben und Fragebogen für Lehrkräfte zur Sozialpädagogik an Schulen |
-

Lern- und Sozialcoaching (C)

- | | |
|---------|---|
| C 1a | Leitfragen zur Organisation des Lern- und Sozialcoachings (Coach) |
| C 1b | Leitfragen zur Organisation des Lern- und Sozialcoachings (Coachingteam) |
| C 2a | Dokumentationsbogen zum Lern- und Sozialcoaching |
| C 2b-1 | Dokumentationsbogen zum Lern- und Sozialcoaching (Schulleistungen Realschule) |
| C 2b-2 | Dokumentationsbogen zum Lern- und Sozialcoaching (Schulleistungen Gymnasium) |
| C 3 | Dokumentationsbogen zu weiteren Angeboten im Rahmen des Lern- und Sozialcoachings |
| C 4a, b | Informationsschreiben und Fragebogen für Lehrkräfte zum Lern- und Sozialcoaching |
-

Lehrerfortbildung (L)

- | | |
|-----|--|
| L 1 | Leitfragen zur Lehrerfortbildung (Schule der Vielfalt) |
|-----|--|
-

Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen (SI)

Geteilte Deutschklassen

- | | |
|---------|--|
| SI 1a | Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen |
| SI 1b-3 | Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen (Schulleistungen Gymnasium) |
-

Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen des Staatlichen Integrationszuschlags

- | | |
|---------|---|
| SI 1a | Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen |
| SI 1b-1 | Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen (Schulleistungen Grundschule) |
| SI 1b-2 | Dokumentationsbogen zu Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen (Schulleistungen Mittelschule) |
-

Begleitende Erhebungen

- | | |
|------|---|
| BE 1 | Dokumentationsbogen zu herkunftsbedingten Benachteiligungen |
| BE 2 | Abfrage zu Bildungsdaten |
| BE 3 | Dokumentationsbogen zu personellen, zeitlichen Ressourcen für Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderangebote |
-

C. Projektverlauf

Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung (01/2014 – 12/2015, verlängert bis 05/2016)

2014

1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal
Projektstart	Erstkontakt Schulen	Entwicklung der Instrumente	
Ausarbeitung Leistungsbeschreibung	Informationsgespräche (Schulleitungen)	Entwurf Instrumentarium Sozialpädagogik an Schulen	Steuerkreis (07.10.2014)
Steuerkreis (04.02.2014; 17.03.2014)	Steuerkreis (12.05.2014)	Steuerkreis (22.07.2014)	Abfrage Stunden/Fördermaßnahmen in 2014/15
Begleitkommission (25.03.2014)	1. Informations-/Erfahrungsaustausch (Schulleitungen) (04.06.2014)	Ausarbeitung Instrumentarium Sozialpädagogik an Schulen	Erstkontakt zu den Lehrkräften
Leitfaden für Informationsgespräche (Schulleitungen)	Aufbereitung Informationsgespräche		Instrumentarium Sprach-/Integrationsfördermaßnahmen Instrument Lehrerfortbildung Instrumente Begleitende Erhebungen (Schulleitung)

2015

1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal
Genehmigungsantrag / Begutachtung		Datenerhebung / Auswertung	
Instrumentarium Lern- und Sozialcoaching	Steuerkreis (28.04.2015)	Teilgenehmigung I: städtische Schulen (13.07.2015)	Abschluss Datenerhebung: städtische Schulen
Steuerkreis (26.01.2015)	Vorbereitung der Erhebung:	<i>KMS: X.7-BO4106/468/22</i>	Abfrage Bildungsdaten
Verfahrensbeschreibung	- Instrumente zur Information (vorbehaltlich Genehmigung)	Beginn Datenerhebung: städtische Schulen	Steuerkreis (17.11.2015)
Einreichung Antragsunterlagen beim Ministerium (18.03.2015)	- Schultermine zur Erläuterung des Instrumentariums - Anlegen Onlinebefragungen	Teilgenehmigung II: staatliche Schulen (11.08.2015) <i>KMS: X.7-BO4106/468/25</i>	Begleitkommission (19.11.2015)
		Steuerkreis (13.08.2015)	2. Informations-/Erfahrungsaustausch (Schulleitungen, Lehrkräfte) (01.12.2015)
		Beginn Datenerhebung: staatliche Schulen	Abschluss Datenerhebung: staatliche Schulen
			Datenauswertung

2016

<i>1. Quartal</i>	<i>2. Quartal</i>	<i>3. Quartal</i>	<i>4. Quartal</i>
Verfassen des Abschlussberichts			
Abschluss Datenauswertung	Fertigstellung des Berichtsentwurfs	Steuerkreis (10.08.2016)	Facharbeitskreis Bildung (18.10.2016)
Erstellen des Abschlussberichts		Überarbeitung des Berichtsentwurfs	Ergebnispräsentation
Steuerkreis (15.03.2016)			Begleitkommission (24.11.2016) Ergebnispräsentation
