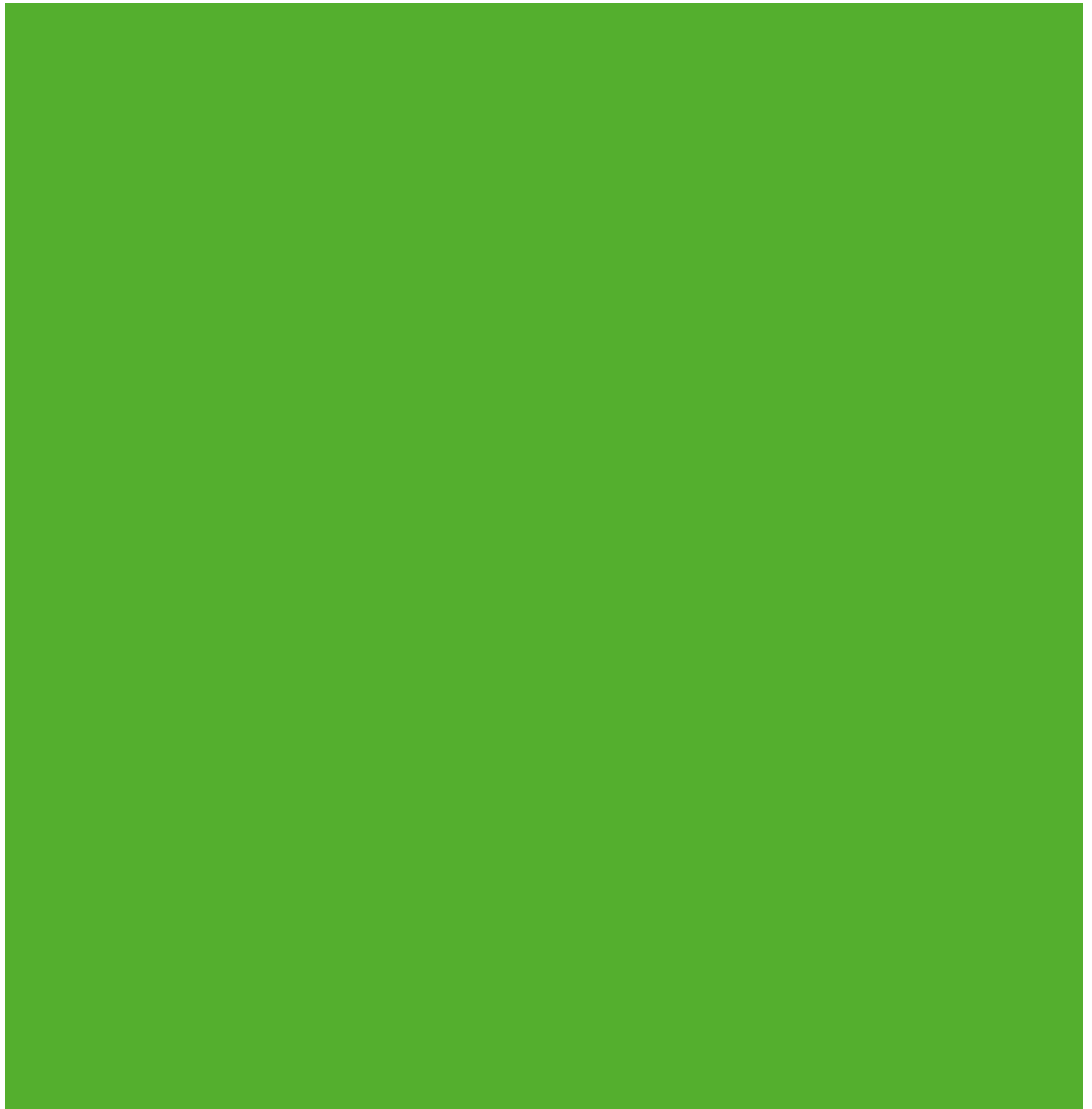




Segregation an deutschen Schulen

Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen
für bessere Bildungschancen



Die Studie wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung,
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1. Ziel und Aufbau der Studie.....	6
2. Wie segregiert sind deutsche Schulen?	6
2.1 Segregation an Grundschulen (Sonderauswertung IGLU/TIMSS 2011).....	7
2.2 Segregation an weiterführenden Schulen	10
3. Wie entstehen segregierte Schulen?	13
3.1 Wohnräumliche Segregation.....	13
3.2 Schulwahl	15
3.3 Übergang auf die weiterführende Schule.....	17
4. Was bedeutet Segregation für die Schülerleistung?	19
4.1 Zuwandereranteil an Schulen ohne eigenen Effekt.....	19
4.2 Höhere Schülerleistung in Klassen mit großer Leistungsspanne.....	20
5. Bislang erprobte Konzepte gegen schulische Segregation.....	22
5.1 Schülermischung per Bustransfer	22
5.2 Zuschneiden von Schulbezirksgrenzen	23
5.3 Magnetschulen.....	24
5.4 Bildungsgutscheine und freie Schulwahl.....	24
6. Handlungsempfehlungen für Schulen und Bildungspolitik.....	25
6.1 Interkulturelle Öffnung von segregierten Schulen	26
6.1.1 Interkulturelle Öffnung der Schule als Ganzes.....	28
6.1.2 Interkulturelle Öffnung des Unterrichts.....	29
6.1.3 Interkulturelle Öffnung der Zusammenarbeit mit Eltern.....	32
6.1.4 Bedingungen für eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung	34
6.2 Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik.....	36
6.2.1 Personal qualifizieren.....	36
6.2.2 Rahmenbedingungen anpassen.....	41
6.2.3 Kooperation nachhaltig unterstützen	45
7. Fazit und Ausblick	48
Anhang	
Literatur	52
Abbildungsverzeichnis.....	61
Tabellenverzeichnis.....	61



Zusammenfassung

An deutschen Schulen ist Segregation keine Randerscheinung mehr, in städtischen Regionen ist sie besonders ausgeprägt. Eine der negativen Folgen: Sie beeinträchtigt vor allem die Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund. Desegregation kann jedoch nicht erzwungen werden. Erfolgversprechend sind vielmehr Maßnahmen, die die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen verbessern. Der SVR-Forschungsbereich hat dazu sechs Handlungsempfehlungen für Akteure in Schulen, Schulbehörden und Kultusministerien entwickelt.

Die Segregation von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist besonders in deutschen Großstädten zu beobachten. Wie eine Sonderauswertung der Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011 zeigt, besuchen dort knapp 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Grundschulalter eine Schule, an der mehrheitlich Kinder nichtdeutscher Herkunft lesen und schreiben lernen; bei Kindern ohne Migrationshintergrund trifft dies nur auf 17,1 Prozent zu. Das kann gravierende Konsequenzen haben. Denn nicht nur die ungünstigen familiären Lernvoraussetzungen vieler Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch ihre oft leistungsschwachen Mitschüler an segregierten Schulen hemmen den Lernerfolg. Diese ‚doppelte Benachteiligung‘ ist primär durch drei Faktoren bedingt: die wohnräumliche Segregation in deutschen Städten, die elterliche Schulwahl und die ungleichen Chancen beim Übergang in die nächsthöhere Schulform.

Dabei hat der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an einer Schule für sich allein genommen keinen negativen Effekt auf die Leistung der einzelnen Schüler. Entscheidend sind vielmehr der soziale Hintergrund der Schülerschaft und insbesondere das durchschnittliche Leistungsniveau der Mitschüler. Dennoch meiden vor allem bildungsnahe Eltern Schulen mit hohem Zuwandereranteil, da die meisten Eltern diese mit mangelhaften Lernmöglichkeiten und einem problembelasteten Umfeld assoziieren. Die Folge: In deutschen Großstädten lernen knapp 40 Prozent aller Grundschüler mit Migrationshintergrund in leistungsschwachen Klassen, bei Kindern ohne Migrationshintergrund sind es nur 5,7 Prozent. Dies hat negative Folgen für den Kompetenzerwerb von Schülern mit Migrationshintergrund.

Im In- und Ausland wurden verschiedene Maßnahmen wie z. B. Bildungsgutscheine und Buszubringersysteme erprobt, um Schülergruppen zu mischen – bislang meist erfolglos. Zudem rufen Maßnahmen zur Desegregation erhebliche politische und gesellschaftliche Widerstände hervor. Dies macht deutlich, dass eine ausgewogenere Mischung von Schülern nicht ‚von oben‘ erzwungen werden kann. Um die leistungshemmenden Effekte von schulischer Segregation abzumildern, müssen daher Maßnahmen ergriffen werden, um die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen gezielt zu verbessern. Entscheidend dabei ist, dass betroffene Schulen sowie die zuständigen Schulbehörden und Kul-

tusministerien sich besser abstimmen und gemeinsam strategisch handeln. Isolierte Maßnahmen, von denen sich einzelne Akteure Patentlösungen versprechen, sind nicht zielführend.

Der SVR-Forschungsbereich stellt in dieser Studie sechs Handlungsempfehlungen vor, um an segregierten Schulen die Lernmöglichkeiten zu verbessern und damit langfristig bessere Schülerleistungen zu erreichen. Diese Handlungsempfehlungen basieren auf den Befunden und Perspektiven der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie einem intensiven Austausch mit Experten aus Schulpraxis, Verwaltung, Bildungspolitik und Zivilgesellschaft.

Segregierte Schulen sollten sich für die soziale, kulturelle und körperlich-geistige Vielfalt ihrer Schüler und deren Familien stärker öffnen. Diese interkulturelle Öffnung betrifft drei Kernbereiche:

- (1) **Interkulturelle Öffnung der gesamten Schule**, z. B. durch systematische Fortbildungsplanung für alle Lehrkräfte, um diese besser für den ‚Normalfall Vielfalt‘ zu rüsten.
- (2) **Interkulturelle Öffnung des Unterrichts**, z. B. indem Lehrer den Spracherwerb der Schüler in allen Unterrichtsfächern unterstützen.
- (3) **Interkulturelle Öffnung der Zusammenarbeit mit den Eltern**, z. B. indem Lehrer mit Eltern entsprechend

ihrer jeweiligen sprachlichen, kulturellen und technischen Voraussetzungen kommunizieren.

Damit die interkulturelle Öffnung in den Schulen vor Ort wirksam und nachhaltig sein kann, müssen die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien diese Schulen langfristig in drei Bereichen unterstützen:

- (1) durch **Qualifizierung des Personals**, z. B. indem ein frühzeitiges Praxissemester und der Umgang mit Vielfalt als Pflichtbestandteile in die Lehrerausbildung aufgenommen werden;
- (2) durch **Anpassung der Rahmenbedingungen**, z. B. indem segregierte Schulen über Sozialindizes entsprechend den Belastungen vor Ort mit personellen und finanziellen Mitteln versorgt werden;
- (3) durch **nachhaltige Unterstützung von Kooperationen**, z. B. indem kommunale Bildungslandschaften aus Schulen und außerschulischen Einrichtungen gefördert werden, welche gemeinsam eine interkulturelle Öffnung ermöglichen.



1. Ziel und Aufbau der Studie

Die alltäglichen Herausforderungen an segregierten Schulen und insbesondere die Brandbriefe frustrierter Lehrerkollegien wie z. B. in Hamburg und Berlin haben in den letzten Jahren ein großes Medieninteresse hervorgerufen (WDR 2006, Hamburger Abendblatt 2012). Seither sind segregierte Schulen Thema zahlreicher wissenschaftlicher Forschungsarbeiten und politischer Debatten.¹ Die zum Teil unklare Datenlage und die voneinander isolierten Diskurse in Schulpraxis, Politik und Wissenschaft führen allerdings häufig zu Randdiskussionen, z. B. über die Vergütung von Lehrern² an segregierten Schulen, und verstellen den Blick auf grundlegende Fragen:

- Wie segregiert sind deutsche Schulen?
- Wie wirkt Segregation auf den Lernerfolg?
- Was kann und muss getan werden, um die Lernmöglichkeiten für Schüler an segregierten Schulen zu verbessern?

Ziel dieser Studie des SVR-Forschungsbereichs ist, die wesentlichen bisherigen Fakten zu Ausmaß (s. Kap. 2), Ursachen (s. Kap. 3) und Wirkung (s. Kap. 4) von Segregation an deutschen Schulen aufzubereiten. Als Datenbasis dient neben Erkenntnissen aus dem Mikrozensus und den Schulstatistiken einzelner Bundesländer u. a. eine Sonderauswertung der internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011.

Die bislang im In- und Ausland erprobten Konzepte zur Bekämpfung von schulischer Segregation blieben erfolglos; eine ‚von oben‘ erzwungene Mischung von Schülergruppen führt nicht zum gewünschten Lernerfolg (s. Kap. 5). Im Mittelpunkt dieser Studie steht daher

die Frage, wie die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen gezielt verbessert werden können. Hierzu entwickelt der SVR-Forschungsbereich sechs Handlungsempfehlungen für segregierte Schulen (s. Kap. 6.1) und bildungspolitische Akteure (s. Kap. 6.2). Diese Empfehlungen stützen sich einerseits auf zentrale Befunde der deutschen und internationalen Bildungsforschung, andererseits auf den intensiven Austausch mit Experten aus Wissenschaft, Schulpraxis, Bildungspolitik und Zivilgesellschaft.

2. Wie segregiert sind deutsche Schulen?

Um den Istzustand der Segregation an deutschen Grundschulen zu ermitteln, wurden eigens für diese Studie Daten aus den internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011 im Hinblick auf schulische Segregation analysiert (s. Kap. 2.1). Da die in Deutschland lebende Bevölkerung mit Migrationshintergrund³ andere Siedlungsmuster aufweist als die Mehrheitsbevölkerung und in urbanen Räumen überrepräsentiert ist,⁴ unterscheidet die Sonderauswertung der Grundschuldaten aus IGLU und TIMSS 2011 vier Wohnregionen: Großstädte (über 500.000 Einwohner), Mittelstädte (zwischen 100.000 und 500.000 Einwohner), Kleinstädte (zwischen 15.000 und 100.000 Einwohner) und ländliche Gegenden (unter 15.000 Einwohner).

Für weiterführende Schulen (s. Kap. 2.2) wurden Daten des Mikrozensus 2011 und der Berliner Schulstatistik neu ausgewertet und zusätzlich Ergebnisse aus bereits veröffentlichten Forschungsarbeiten zur Segregation an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und integrierten Gesamtschulen herangezogen.

Info-Box 1 Ab wann ist eine Schule segregiert?

Der Begriff ‚Segregation‘ im engeren Sinne bezieht sich auf die Entmischung von Menschen innerhalb eines Beobachtungsgebiets (Häußermann 2008: 336). Streng genommen sind also weder Schulen noch Stadtteile selbst als ‚segregiert‘ zu bezeichnen, sondern die Menschen, die darin leben. Die in Wissenschaft und Verwaltungspraxis gängige Verwendung des Begriffs ‚segregierte Schulen‘ spiegelt ein breites Verständnis: Als ‚segregiert‘ werden häufig Schulen bezeichnet, an denen der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Schülern überdurchschnittlich hoch bzw. unterdurchschnittlich niedrig ist. Einen allgemein gültigen Schwellenwert für segregierte Schulen gibt es bislang nicht, d. h. es ist nicht festgelegt, bei welcher Schülerzusammensetzung eine Schule als segregiert gilt. Die unklare Datenlage zu den sog. *Tipping Points* (Stanat 2006), ab denen negative Effekte der Schülerzusammensetzung greifen, aber auch die signifikanten sozialräumlichen Unterschiede zwischen Kommunen, Bundesländern und letztendlich Nationalstaaten erlauben keine allgemeingültige Definition von Segregation.

Der thematische Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund. Aus diesem Grund werden in den folgenden Kapiteln ausschließlich Schulen als ‚segregiert‘ bezeichnet, die mehrheitlich (über 50 %) Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten. Da diese im Schnitt häufiger aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen (BAMF 2011: 86ff.), ist der Anteil sozial benachteiligter Schüler an segregierten Schulen oftmals sehr hoch. Er wird durch wohnräumliche Entmischung und das ausweichende Schulwahlverhalten vieler bildungsnaher Eltern zusätzlich erhöht; dies beeinträchtigt die Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund (Kristen 2005: 125ff.; Koopmans et al. 2011: 194).

2.1 Segregation an Grundschulen (Sonderauswertung IGLU/TIMSS 2011)

Eine Analyse der Daten der internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS von 2011⁵ zeigt, dass 18,0 Prozent aller Viertklässler in Deutschland eine segregierte Schule besuchen.⁶ Bereits vor dem Eintritt in die nach Leistung getrennte Sekundarstufe lernen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in

einem sehr unterschiedlichen Schulumfeld: Während bundesweit 41,3 Prozent der Grundschüler mit Migrationshintergrund an Schulen lernen, deren Schülerschaft zu über 50 Prozent Zuwanderer umfasst (und damit als segregiert gilt), besuchen nur 7,7 Prozent der Schüler mit deutschen Wurzeln eine segregierte Grundschule. Knapp doppelt so viele von ihnen (14,7 %) lernen an Grundschulen, wo kein einziger Schüler einen Migrationshintergrund hat (Tab. 1).⁷

1 Diese Studie wurde begleitet durch Prof. Dr. Ursula Neumann und Prof. Dr. Wilfried Bos, Mitglieder des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR. Die Autoren der Studie danken Laura Fölker, Thorsten Hertel, Deniz Keskin, Julia Klausmann, Julia Tran, Mario Vennemann und Anke Walzebug für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts.

2 Wann immer die männliche Form verwendet wird, schließt sie stets beide Geschlechter ein.

3 Diese Studie versteht unter einer Person mit Migrationshintergrund gemäß § 6 MighEV einen Menschen, der entweder selbst oder von dem mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die Begriffe ‚Zuwanderer‘, ‚Personen nichtdeutscher Herkunft‘ und ‚Personen mit ausländischen Wurzeln‘ werden in dieser Studie synonym verwendet. Wenn Schüler- und Bevölkerungsdaten zum Migrationshintergrund nicht vorliegen, wird auf die Staatsbürgerschaft zurückgegriffen und diese explizit benannt. Die Statistiken zu Personen mit Migrationshintergrund und Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft sind nicht deckungsgleich. Personen ohne Migrationshintergrund werden auch als ‚Personen mit deutschen Wurzeln‘ und ‚Mehrheitsbevölkerung‘ bezeichnet.

4 43,7 Prozent aller Zuwanderer wohnen in Städten mit über 100.000 Einwohnern, während von allen Personen ohne Migrationshintergrund nur 28,1 Prozent in solchen Mittel- und Großstädten leben (Friedrich 2008: 45).

5 IGLU (engl. PIRLS) und TIMSS sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die in mehr als 50 Ländern jeweils im fünf- bzw. vierjährigen Turnus in Grund- und Sekundarschulen durchgeführt werden. IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) misst die Lesekompetenz von Schülern der vierten Jahrgangsstufe, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) misst die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülern der vierten und achten Jahrgangsstufe. Im Jahr 2011 wurden IGLU und TIMSS in Deutschland in vierten Jahrgangsstufen zeitgleich und mit einer gemeinsamen Schülerstichprobe durchgeführt (Wendt et al. 2012: 53ff.). Die Stichprobe für IGLU/TIMSS 2011 wurde in zwei Schritten ermittelt: Zunächst wurde eine für Deutschland repräsentative Stichprobe von Grundschulen gezogen. In jeder dieser Grundschulen wurde dann nach dem Zufallsprinzip eine Schulklasse für die Teilnahme an der Untersuchung ausgewählt. Die Stichprobenziehung erlaubt statistisch repräsentative Aussagen für Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland.

6 4 Prozent aller Grundschüler besuchen bundesweit eine segregierte Schule, an der mehr als die Hälfte der Schüler armutsgefährdet sind. Von allen Grundschulern mit Migrationshintergrund lernen 9 Prozent an einer solchen Schule. Bei Schülern ohne Migrationshintergrund sind es weniger als 1 Prozent. Armutsgefährdet sind Schüler, deren Familien weniger als 60 Prozent des mittleren deutschen Nettoäquivalenzeinkommens zur Verfügung haben (vgl. Stubbe/Tarelli/Wendt 2012: 234).

7 Etwa jedes zehnte Kind in Deutschland (10,2 %) besucht eine Grundschulklasse, in der kein Schüler einen Migrationshintergrund hat. Und für weitere 13,1 Prozent gilt, dass der Zuwandereranteil unter den Mitschülern bei unter 10 Prozent liegt (IGLU/TIMSS 2011, eigene Berechnung). Wenngleich die interkulturelle Öffnung (s. Kap. 6.1) und der damit einhergehende Erwerb interkultureller Kompetenzen für diese Schüler nicht weniger bedeutsam ist, legt der analytische Teil dieser Studie seinen Schwerpunkt auf segregierte Schulen mit hohem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund (Info-Box 1).

Tab. 1 Anteil der Viertklässler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine segregierte Schule bzw. eine Schule mit geringerem Zuwandereranteil besuchen, 2011

Anteil der Mitschüler mit Migrationshintergrund an Schule	Viertklässler mit Migrationshintergrund	Viertklässler ohne Migrationshintergrund
unterdurchschnittlich		
0 %	0,0 %	14,7 %
unter 10 %	3,5 %	17,5 %
10 % bis 24 %	18,7 %	34,5 %
durchschnittlich		
25 % bis 49 %	36,4 %	25,6 %
überdurchschnittlich (segregiert)		
50 % bis 75 %	24,1 %	6,6 %
mehr als 75 %	17,3 %	1,1 %

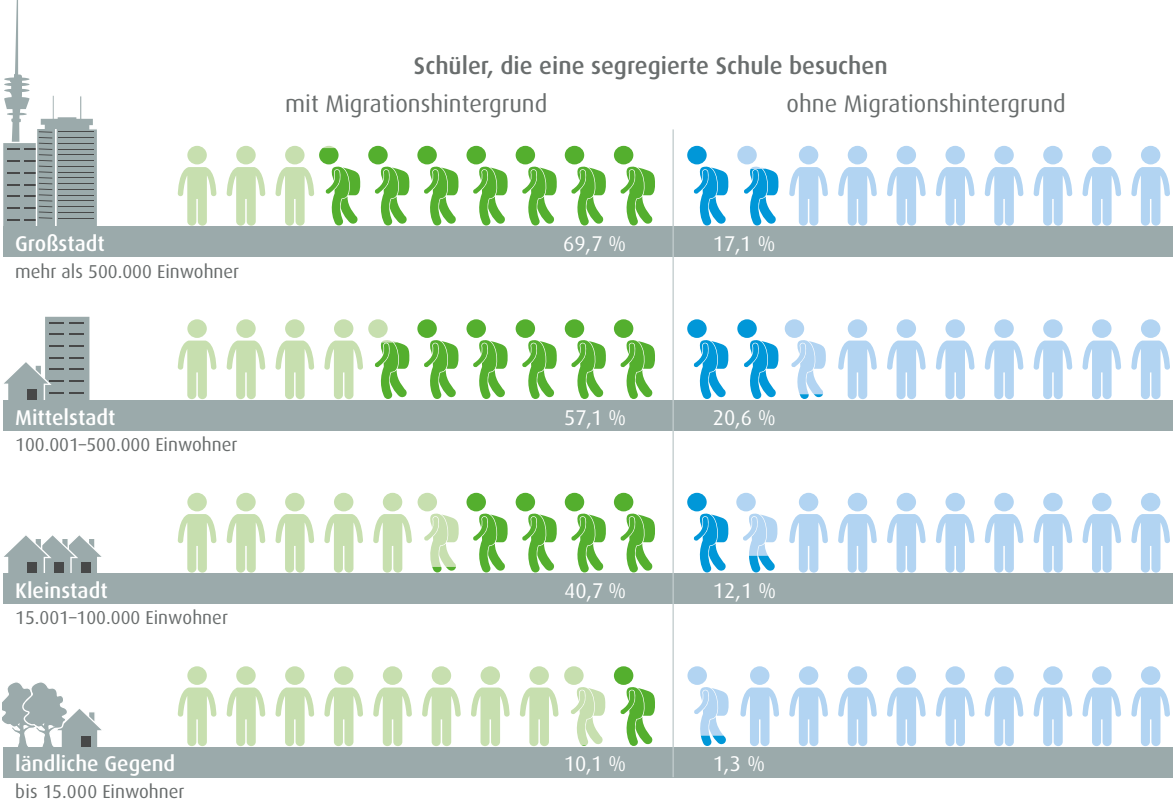
Lesehilfe: In Deutschland besuchen 24,1 Prozent aller Viertklässler mit Migrationshintergrund eine Schule mit überdurchschnittlich hohem Zuwandereranteil von 50 bis 75 Prozent.
Anmerkung: Grundschüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.
Quelle: IGLU/TIMSS 2011, eigene Berechnung

Über das gesamte Bundesgebiet betrachtet besuchen Schüler mit Migrationshintergrund rund fünfmal häufiger eine segregierte Grundschule als Schüler ohne Migrationshintergrund (Tab. 1). Versucht man, diese deutliche Diskrepanz auf die unterschiedlich starke Präsenz von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in ländlichen und städtischen Regionen zurückzuführen, zeigt sich, dass auch in ethnisch bunt gemischten Groß- und Mittelstädten viele Eltern ohne Migrationshintergrund dafür sorgen, dass ihr Nachwuchs nicht an einer segregierten Grundschule unterrichtet wird (Abb. 1). Der Anteil der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die in Deutschland eine segregierte Grundschule besuchen, unterscheidet sich vor allem nach der

Bevölkerungsstruktur in der jeweiligen Wohnregion: Deutsche Großstädte sind zwar multiethnisch geprägt,⁸ dennoch besuchen nur 17,1 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund eine Grundschule mit einem Zuwandereranteil von über 50 Prozent. Zum Vergleich: Von den Grundschulern mit Migrationshintergrund sind es knapp 70 Prozent.⁹ Dass diese ungleichen Schülerzusammensetzungen nicht ausschließlich ein Großstadtphänomen darstellen, zeigen die unterschiedlichen Schulbesuchsraten in Abb. 1: In Mittelstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern besucht immerhin noch mehr als die Hälfte der Grundschüler mit Migrationshintergrund (57,1 %) eine segregierte Schule; bei den Schülern ohne Migrationshintergrund sind es 20,6 Prozent.¹⁰

8 Laut IGLU und TIMSS 2011 hatten in Großstädten mit über 500.000 Einwohnern 43,0 Prozent der Viertklässler einen Migrationshintergrund, d. h. mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren (Schüler ohne Angabe hierzu wurden dabei nicht berücksichtigt). Im Ländervergleich 2012 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wiesen in Großstädten mit über 300.000 Einwohnern 43,3 Prozent der Viertklässler einen Migrationshintergrund auf (Stanat/Pant/Böhme/Richter 2012: 213).
9 Stark segregierte Grundschulen mit einem Zuwandereranteil von mehr als 75 Prozent besuchen 57,6 Prozent aller Großstadtschüler mit Migrationshintergrund und nur 8 Prozent aller Grundschüler ohne Migrationshintergrund.
10 Interessanterweise besuchen Viertklässler ohne Migrationshintergrund in Mittelstädten häufiger eine segregierte Schule als in Großstädten (Abb. 1). Da Schüler den Grundschulen in 14 von 16 Bundesländern anhand des familiären Wohnsitzes zugeteilt werden, könnte dieser Unterschied auf stärker segregierte Wohnverhältnisse in deutschen Großstädten hindeuten. Andere denkbare Erklärungen sind, dass sich in Großstädten mehr schulische Alternativen bieten oder dass die Eltern dort eher bereit sind, gegen die behördliche Zuweisung einer Grundschule aktiv vorzugehen (s. Kap. 3).

Abb. 1 Anteil der Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine segregierte Schule besuchen, 2011



Lesehilfe: In deutschen Großstädten besuchen 69,7 Prozent aller Grundschüler mit Migrationshintergrund eine segregierte Schule.
Anmerkung: Segregierte Schulen sind Schulen, an denen mehr als 50 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund haben (Info-Box 1). Schüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.
Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin/IGLU und TIMSS 2011, eigene Berechnung

Und selbst in Kleinstädten lernen 40,7 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund, aber nur 12,1 Prozent der Schüler mit deutschen Wurzeln an einer segregierten Grundschule. Schüler nichtdeutscher Herkunft sind also in allen Regionen des Bundesgebiets besonders häufig den oft lernhemmenden Bedingungen einer segregierten Schule ausgesetzt (s. Kap. 4).

Neben der Schülerzusammensetzung zeigen sich beim Vergleich zwischen segregierten und weniger belasteten Grundschulen auch im Schulalltag deutliche Unterschiede.¹¹ Wertet man die Schulleiterbefragung im Rahmen von IGLU und TIMSS 2011 in Bezug auf das Engagement der Eltern, das Lehrerhandeln, das Ganztagsangebot und die materielle Ausstattung aus,

11 An vielen segregierten Grundschulen finden sich neben einem hohen Zuwandereranteil auch hohe Anteile an Schülern aus einem nichtakademischen Elternhaus und an Schülern mit niedrigem Leistungsniveau (z. B. Lesekompetenz unter Kompetenzstufe III in IGLU) (s. Kap. 4.2). Bei der Analyse der Schulleiterfragebögen zum Schulalltag an segregierten Grundschulen wurden Schulen als ‚segregiert‘ definiert, wenn mehr als 50 Prozent der Schüler zwei oder drei der genannten Merkmale aufwiesen. Zum Vergleich wurden die Antworten von Schulleitern an weniger belasteten Grundschulen ausgewertet. Darunter werden in dieser Analyse Schulen verstanden, die das gegenteilige Kompositionsmuster zu dem segregierter Grundschulen aufweisen, d. h. einen unterdurchschnittlichen Zuwandereranteil von bis zu 10 Prozent, weniger Schüler mit niedrigem Leistungsniveau (unter 50 %) und viele Schüler aus einem akademischen Elternhaus (über 50 %).

zeigen sich deutlich eingeschränkte Lernmöglichkeiten und Entwicklungschancen von Schülern an segregierten Grundschulen.¹²

Engagement der Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gestaltet sich an segregierten Schulen häufig schwierig. Nur an 2,6 Prozent aller segregierten Schulen berichten Schulleiter von Eltern, die den Lernerfolg ihrer Kinder stark oder sehr stark unterstützen. Das äußert sich u. a. in einer geringen Teilnahme der Eltern an schulischen Aktivitäten: Diese schätzen nur 10,7 Prozent der Schulleiter an segregierten Schulen als ‚hoch‘ oder ‚sehr hoch‘ ein. An weniger belasteten Grundschulen ist das elterliche Engagement deutlich höher: Dort sprechen 35,3 Prozent der Schulleiter von einer hohen oder sehr hohen elterlichen Unterstützung und 59,6 Prozent attestieren den Eltern eine hohe oder sehr hohe Beteiligung an Schulaktivitäten.

Lehrerhandeln

Isolierter Förderunterricht durch einzelne Lehrer kann Schülerleistungen nicht oder allenfalls geringfügig verbessern (Karakasoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 9); darum sind vor allem leistungsschwache Schüler auf eine regelmäßige Kooperation der Lehrkräfte angewiesen. Gemeinsam können Lehrer die bestehenden Defizite ihrer Schüler über den gesamten Schultag systematisch abbauen, z. B. durch Sprachbildung im Fachunterricht (s. Kap. 6.1.2). Es zeigt sich jedoch, dass sich die Lehrkräfte sowohl an segregierten Grundschulen (67,0 %) als auch an weniger belasteten Grundschulen (60,7 %) über die Förderung leistungsschwacher Schüler nicht oder nur unregelmäßig abstimmen. Zwar bereiten Lehrkräfte an segregierten Grundschulen häufiger gemeinsame Projekte vor als an weniger belasteten Schulen (55,0 % bzw. 38,1 %), doch die Lehrererwartungen hinsichtlich der Schülerleistung sind deutlich niedriger: Nur 42,3 Prozent der Schulleiter an segregierten Grundschulen beschreiben die Erwartungen des Lehrerkollegiums an die Schülerleistung als ‚hoch‘; an weniger belasteten Schulen sind es beinahe doppelt so viele (81,3 %). Die niedrigeren Lehrererwartungen an segregierten Schulen beeinträchtigen

die Entwicklung der dortigen Schüler (van Ackeren 2008: 51ff.).

Ganztagsangebot

Segregierte Schulen gestalten ihr pädagogisches Angebot im mehrheitlich offen stattfindenden Ganztagsunterricht in erster Linie in Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (55,5 %), mit Sportvereinen (51,2 %) und mit der Polizei (42,7 %). Weniger belastete Grundschulen kooperieren dazu primär mit Sportvereinen (58,7 %), mit der örtlichen Kommunalverwaltung (45,4 %) und mit Musikvereinen (42,8 %).¹³ Viele der hierbei entstehenden Angebote wie z. B. eine Hip-Hop-Tanzgruppe oder ein Jugendchor verstärken frühzeitig die Sozialisation der Schüler innerhalb ihres mehr oder weniger problembelasteten Wohnorts. Nur wenige Kooperationen ermöglichen eine Begegnung von Schülern aus segregierten und weniger belasteten Schulen.

Materielle Ausstattung

Trotz des hohen Förderbedarfs ihrer Schüler sind nur wenige segregierte Grundschulen mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien ausgestattet. An jeder zweiten Grundschule beeinträchtigen die Knappheit von Lehrmaterialien und dessen Unzulänglichkeit den Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Viele Schulen berichten von Mängeln im Bereich audiovisuelle Medien (57,6 %) sowie bei Mathematikbüchern (52,4 %) und Computerprogrammen für den naturwissenschaftlichen Unterricht (43,6 %). Weniger belastete Grundschulen führen zwar eine ähnliche Mängelliste, doch betrifft dies hier nur etwa jede dritte Schule. Des Weiteren klagen Schulleiter an segregierten Grundschulen deutlich häufiger über mangelnden Respekt ihrer Schüler vor Schuleigentum (70,9 %) als an weniger belasteten Grundschulen (37,5 %).

2.2 Segregation an weiterführenden Schulen

Die in der Grundschule eingeleitete Trennung zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wird

Tab. 2 Schüler mit und ohne Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen, 2011

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	integrierte Gesamtschule
ohne Migrationshintergrund	8,5 %	24,6 %	49,9 %	17,0 %
mit Migrationshintergrund	16,7 %	26,0 %	39,5 %	17,8 %
EU27	12,7 %	25,5 %	46,2 %	15,6 %
Türkei	22,4 %	27,7 %	27,7 %	22,2 %
ehem. Jugoslawien	24,8 %	27,5 %	32,0 %	15,7 %
ehem. Sowjetunion	15,6 %	29,5 %	40,7 %	14,2 %
Asien	14,1 %	25,5 %	41,7 %	18,7 %
Afrika	20,0 %	21,5 %	35,4 %	23,1 %

Anmerkung: Schüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die obigen Schulbesuchsdaten können von den Zahlen der tatsächlich erreichten Schulabschlüsse abweichen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2013, eigene Berechnung

durch die mehrgliedrige Sekundarstufe in Deutschland weiter verfestigt.¹⁴ Ausschlaggebend hierfür ist, dass die Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums ungleich verteilt sind (s. Kap. 3.3) und dass Schulwechsler deutlich häufiger auf eine niedrigere Schulform abgeschult werden, z. B. von der Realschule auf die Hauptschule, als zwischen Schulformen aufzusteigen (Bertelsmann Stiftung 2012a: 10). Die folgende Analyse stützt sich auf vorliegende Forschungsergebnisse sowie eine eigene Auswertung des Mikrozensus 2011 und der Berliner Schulstatistik.

Obwohl die Nachfrage nach Hauptschulen bundesweit rückläufig ist und im Zuge der Schulstrukturformen in vielen Bundesländern Bildungsgänge integriert werden (Dietze 2011), besuchen Schüler mit Migrationshintergrund weiterhin doppelt so häufig eine Hauptschule wie Schüler ohne Migrationshintergrund (Tab. 2). Für einzelne Herkunftsländer wie die Türkei (22,4 %) oder das ehemalige Jugoslawien (24,8 %) liegt der Anteil der Hauptschüler bis zu dreimal so hoch wie in der Mehrheitsbevölkerung (8,5 %).

Die steigende Zahl der Gymnasialschüler mit Migrationshintergrund (39,5 %) verwischt die großen Unterschiede zwischen Herkunftsländern: Während Schüler mit einem Migrationshintergrund aus einem Mitgliedstaat der EU mit 46,2 Prozent eine ähnliche hohe Gymnasialquote aufweisen wie Schüler ohne Migrationshintergrund (49,9 %), besuchen Schüler mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei (27,7 %) oder dem ehemaligen Jugoslawien (32,0 %) weiterhin deutlich seltener ein Gymnasium.

Die Zahlen in Tab. 2 bieten eine Momentaufnahme des Schülerbestands an verschiedenen Formen der weiterführenden Schulen im Jahr 2011. Einen vertiefenden Einblick in die Segregation von Schülern an weiterführenden Schulen gibt der Vergleich des Zuwandereranteils an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und integrierten Gesamtschulen (Tab. 3).

12 Die in IGLU/TIMSS 2011 befragten Schulleiter sollten angeben, ob es eine bestimmte Schulentwicklungsmaßnahme, ein Problem oder ein Angebot an ihrer Schule gibt, indem sie eine von fünf variierenden Antwortmöglichkeiten auswählen, z. B. (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft eher nicht zu, (3) Trifft eher zu, (4) Trifft genau zu, (5) Keine Antwort. Die hier genannten Prozentwerte bezeichnen i. d. R. Extremwerte, z. B. „Trifft genau zu“ oder „Trifft gar nicht zu“.

13 Sowohl segregierte als auch weniger belastete Grundschulen kooperieren deutlich seltener mit Volkshochschulen (8,9 % bzw. 4,0 %) und ausländischen Kultureinrichtungen (22,6 % bzw. 4,6 %).

14 Wie eine Untersuchung segregierter Kindertagesstätten im Ruhrgebiet zeigt, entsteht die Bildungssegregation junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zum Teil bereits im Rahmen der frühkindlichen Bildung (Regionalverbund Ruhr 2012: 64).

Tab. 3 Anteil der weiterführenden Schulen mit unterdurchschnittlichem, durchschnittlichem und überdurchschnittlichem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, westdeutsche Bundesländer

Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an Schule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	integrierte Gesamtschule
unterdurchschnittlich				
weniger als 5 %	9,7 %	23,8 %	37,5 %	19,1 %
5 % bis 20 %	24,9 %	44,8 %	52,2 %	36,2 %
durchschnittlich				
20 % bis 35 %	27,3 %	19,5 %	8,9 %	31,9 %
35 % bis 50 %	19,5 %	8,1 %	0,5 %	7,5 %
überdurchschnittlich (segregiert)				
50 % bis 65 %	9,8 %	2,4 %	0,5 %	5,3 %
mehr als 65 %	8,8 %	1,4 %	0,4 %	0,0 %

Anmerkung: Berlin und Hamburg mussten aufgrund zu kleiner Fallzahlen ausgeschlossen werden. Schüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

Quelle: Stanat 2006: 61, eigene Berechnung

An knapp jeder fünften Hauptschule in den westdeutschen Bundesländern¹⁵ bilden Schüler mit Migrationshintergrund die Mehrheit der gesamten Schülerschaft (dunkelgrüne Zeilen in Tab. 3). Da ein Großteil der Hauptschulen auf Kleinstädte und ländliche Gebiete mit geringen Zuwandereranteilen in der Bevölkerung entfällt, ist davon auszugehen, dass die schulische Segregation in Großstädten noch deutlich höher ist. Dies bestätigen amtliche Daten aus Berlin und Frankfurt am Main: Berlins Hauptschulen wiesen im Schuljahr 2009/10 einen durchschnittlichen Zuwandereranteil von 48,9 Prozent auf (SenBJW 2012, eigene Berechnung);¹⁶ an den Frankfurter Hauptschulen hatten im Schuljahr 2010/11 75,3 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund (Stadtschulamt Frankfurt am Main 2012: 49).¹⁷

An höher qualifizierenden Schulformen zeigt sich ein umgekehrtes Bild: Neun von zehn Gymnasien weisen einen unterdurchschnittlichen Zuwandereranteil von weniger als 20 Prozent auf (hellgrüne Zeilen in Tab. 3), und an gut zwei Drittel (68,6 %) der Realschulen sind Schüler mit Migrationshintergrund ebenfalls mit bis zu 20 Prozent deutlich unterrepräsentiert. Bei Schulformen mit mehreren Bildungsgängen wie der integrierten Gesamtschule ist einerseits die Schülerzusammensetzung im Durchschnitt weniger entmischt, andererseits sind sie jedoch speziell in Großstädten weiterhin segregiert. Dies bestätigt die Einführung der Integrierten Sekundarschule (ISS) in Berlin, die ab dem Schuljahr 2010/11 die dortigen Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen ersetzt hat. Zwar lag ein

Jahr nach der Reform der durchschnittliche Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bei den ISS mit 38,3 Prozent nur noch 8,1 Prozentpunkte über dem Berliner Durchschnittswert für alle weiterführenden Schulen,¹⁸ doch die hohe Konzentration an einzelnen Schulen blieb erhalten: Im Schuljahr 2011/12 besuchten 63,3 Prozent der ISS-Schüler nichtdeutscher Herkunft eine segregierte ISS. Bei ISS-Schülern mit deutschen Wurzeln lag der entsprechende Anteil bei 15,6 Prozent (SenBJW 2012, eigene Berechnung). Ein Grund hierfür ist der im Zuge der Schulstrukturereform gestiegene Wettbewerb unter den weiterführenden Schulen. Obwohl alle ISS direkt oder in Partnerschaft mit anderen Schulen zum Abitur führen, favorisieren viele Eltern eine ISS mit eigener gymnasialer Oberstufe und vermeiden ISS, an denen Schüler die Hochschulreife nur über die Kooperation mit einem Oberstufenzentrum erwerben können. Zudem sind subjektive Entscheidungsfaktoren wie der Zuwandereranteil einer Schule auch hier ein wichtiges Entscheidungskriterium (Drope/Jurczok 2013: 498).

Trotz der in Tab. 2 sichtbaren Fortschritte besuchen Schüler mit Migrationshintergrund also weiterhin deutlich häufiger niedrig qualifizierende Sekundarschulen mit hohem Zuwandereranteil als gleichaltrige Schüler ohne Migrationshintergrund. Wie es zu dieser Segregation kommt, wird in Kap. 3 diskutiert.

3. Wie entstehen segregierte Schulen?

Die Segregation von Schülern mit nichtdeutscher Herkunft ist in erster Linie der wohnräumlichen Trennung der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund geschuldet (s. Kap. 3.1). Sie wird durch elterliche Schuwahl (s. Kap. 3.2) und ungleiche Chancen beim Übergang auf die weiterführenden Schulen (s. Kap. 3.3) zusätzlich verschärft.

3.1 Wohnräumliche Segregation

Die wohnräumliche Segregation in Deutschland ist der stärkste Treiber der getrennten Beschulung von

Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (Häußermann 2007: 467). Grund hierfür ist zum einen, dass die meisten Eltern und Schüler einen Schulbesuch getreu dem Motto ‚kurze Beine – kurze Schulwege‘ bevorzugen. Zum anderen weisen örtliche Schulbehörden in den meisten Bundesländern die Schulanfänger der nächstgelegenen Grundschule zu (SVR-Forschungsbereich 2012a: 4ff.).¹⁹ Die weiterführende Schule können Schüler und Eltern zwar selbst wählen, doch auch hier entscheidet in vielen Fällen die Länge des Schulwegs (Lauterbach/Jurczok 2013).²⁰ Maßgeblich für die Zusammensetzung der Schülerschaft an Grund- und Sekundarschulen in Deutschland ist also die ungleiche Verteilung der Wohnstandorte von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

Wie stark voneinander getrennt schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in deutschen Städten leben, verdeutlicht das Beispiel der Stadt Frankfurt am Main (Abb. 2). Im Jahr 2011 wiesen 19.544 (43,6 %) der 44.822 Kinder zwischen 6 und 13 Jahren, die in Frankfurt behördlich gemeldet waren, einen Migrationshintergrund auf (Bürgeramt Frankfurt 2012: 20). Eine Betrachtung nach Stadtteilen zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in 30 der 45 Frankfurter Stadtteile im Vergleich zum städtischen Durchschnitt entweder über- oder unterrepräsentiert sind, in 12 davon sogar stark über- bzw. unterrepräsentiert (Abb. 2). Stadtteile mit einem für die Stadt Frankfurt durchschnittlichen Zuwandereranteil von 40 bis 50 Prozent sind in der Unterzahl.

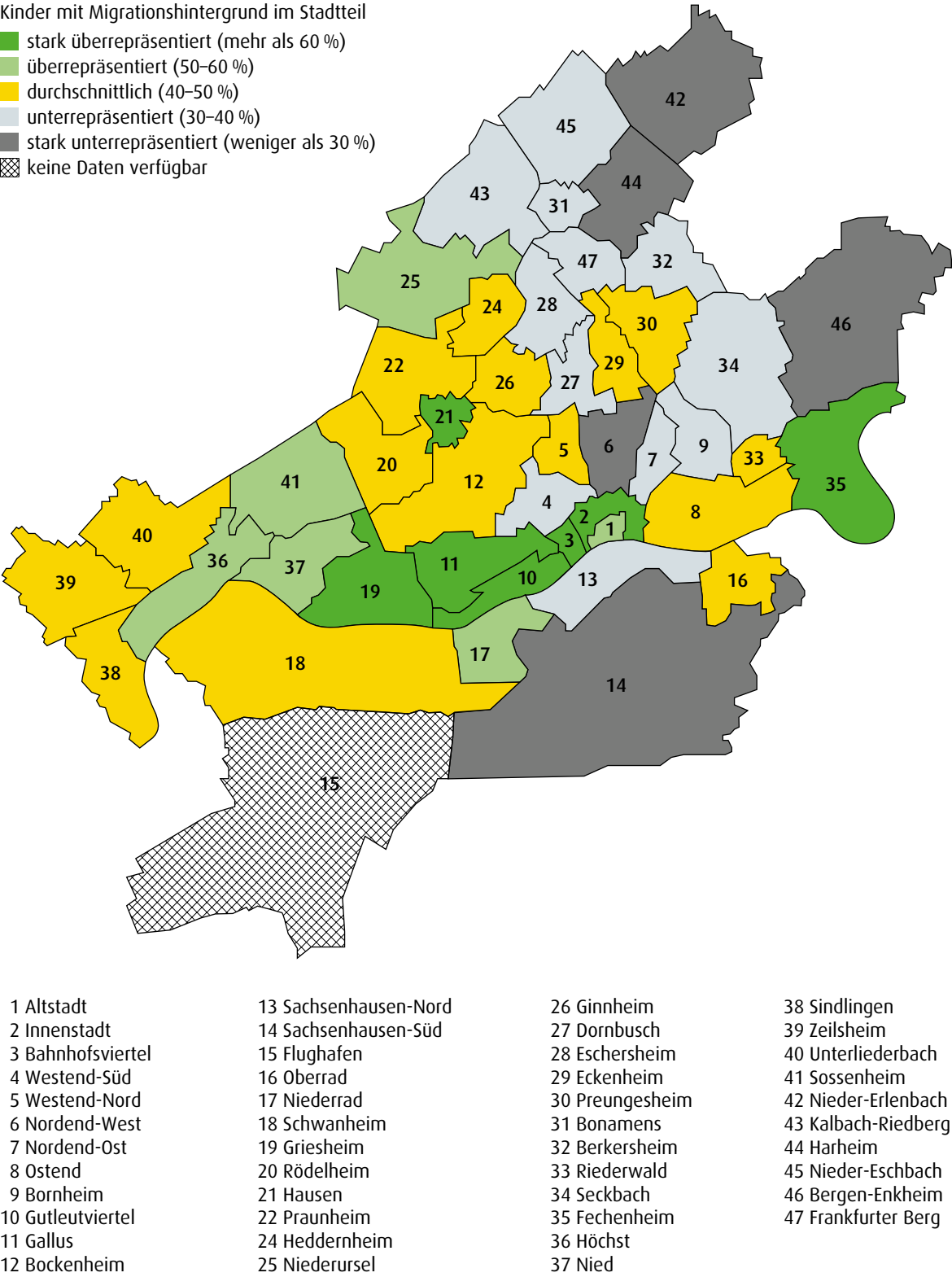
In deutschen Städten stellen Extremwerte von über 85 Prozent wie in den Duisburger Stadtteilen Bruckhausen und Hochfeld²¹ auf Stadtteilebene eine Ausnahme dar. Allerdings bilden Stadtteile aufgrund ihrer Größe und ihrer unterschiedlichen Siedlungsstrukturen für eine Analyse wohnräumlicher Segregation im Grunde eine zu grobe Raumeinheit. Kleineräumlichere Analysen der unmittelbaren Nachbarschaft oder auf der Ebene von Schulbezirken liefern²² i. d. R. präzisere Informationen zur Segregation von Menschen mit Migrationshintergrund (Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung 2010: 5ff.).

Die wohnräumliche Trennung zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund entsteht in erster

15 Die ostdeutschen Bundesländer wurden aufgrund zu kleiner Fallzahlen bei Schülern mit Migrationshintergrund nicht berücksichtigt.
16 Im Schuljahr 2010/11 wurden Berlins Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen durch Integrierte Sekundarschulen (ISS) ersetzt. Da an vielen ISS neben der Berufsbildungsreife und der erweiterten Berufsbildungsreife (ehem. Haupt- und Realschulabschlüsse) auch direkt das Abitur erworben werden kann, sind die ISS nicht automatisch den niedrig qualifizierenden Schulformen zuzurechnen.
17 Im Schuljahr 2011/12 waren Frankfurter Schüler allerdings primär am Besuch eines Gymnasiums interessiert (21.261 Schüler). Mit insgesamt 2.012 Schülern in Hauptschulklassen strebten im Schuljahr 2011/12 nur 5,5 Prozent aller Frankfurter Sekundarschüler einen Hauptschulabschluss an (Stadt Frankfurt 2012: 56).

18 Dieser betrug 30,2 Prozent (Schuljahr 2011/12). An Berliner Gymnasien lag der Zuwandereranteil zum selben Zeitpunkt bei 22,4 Prozent.
19 Nur in zwei Bundesländern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, können Schulträger selbst entscheiden, ob sie Schulbezirke einrichten, innerhalb derer sie Kinder einer bestimmten Grundschule zuweisen (SVR-Forschungsbereich 2012a: 4).
20 Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Clausen (2006), Kristen (2005), Noreisch (2007) und Riedel et al. (2010).
21 In Duisburg-Bruckhausen wiesen 87,5 Prozent der Kinder im Vorschulalter (unter sieben Jahren), die Ende 2010 im Stadtteil lebten, einen Migrationshintergrund auf, in Duisburg-Hochfeld waren es 85,9 Prozent (Stadt Duisburg 2012: 44).
22 Schulbezirke werden auch als Schulsprengel, Einzugsgebiet oder Einschulungsbereich bezeichnet (vgl. SVR-Forschungsbereich 2012a).

Abb. 2 Anteil der 6- bis 13-jährigen mit Migrationshintergrund pro Stadtteil in Frankfurt am Main, 2011



Quelle: Bürgeramt Frankfurt 2012: 20, eigene Berechnung

Linie durch soziale Ungleichheit, nicht aufgrund einer bewussten Absonderungsentscheidung von Teilen der Bevölkerung nichtdeutscher Herkunft. Die sog. ethnischen Enklaven von Menschen einer Herkunftsgruppe, die aus angelsächsischen Großstädten bekannt sind, finden sich in deutschen Städten kaum. Nur selten stellen Personen einer nichtdeutschen Herkunftsgruppe wie z. B. der Türkei mehr als 30 Prozent der Bewohner eines Stadtviertels (Häußermann 2007: 463ff.; SVR 2010: 193ff.). Stadtviertel mit hohem Zuwandereranteil sind i. d. R. multiethnisch geprägt; das spiegelt sich u. a. in einer rückläufigen Segregation einzelner Herkunftsgruppen in den letzten 10 bis 15 Jahren wider (Friedrich 2008: 21ff.).

Die wohnräumliche Segregation von Personen mit Migrationshintergrund ist somit nicht zwangsläufig mit ‚Parallelgesellschaften‘ gleichzusetzen (Häußermann 2007: 468; SVR 2010: 193ff.). Ungeachtet ihres Wohnorts und der dortigen Konzentration von Personen mit Migrationshintergrund pflegen die meisten Zuwanderer private und geschäftliche Beziehungen zur Mehrheitsbevölkerung (SVR-Forschungsbereich 2013: 21). Die räumliche Nähe spielt dabei eine untergeordnete Rolle; viel wichtiger ist die soziale Nähe, z. B. gleiche Interessen und ein ähnlicher Lebensstil. Aus diesem Grund ziehen viele Zuwanderer mit steigendem beruflichen Status und Einkommen in Nachbarschaften, wo die soziale Zusammensetzung günstiger ist und oft weniger Personen nichtdeutscher Herkunft leben. Zurück bleiben überdurchschnittlich viele sozial Benachteiligte mit und ohne Migrationshintergrund, für die das Wohnen in segregierten Quartieren aus Kostengründen alternativlos ist. Die wohnräumliche Isolierung dieser sog. Unterschicht spiegelt sich in den nahe gelegenen Schulen wider (Häußermann 2007).

Schulen in segregierten Quartieren haben also die schwierige Aufgabe, die vielfältigen Probleme ihrer sozial benachteiligten Nachbarschaft zu kompensieren, da traditionelle Instanzen der sozialen Integration wie Familie, Nachbarschaft und Arbeitsstätte diese Funktion kaum noch erfüllen (Baumheier/Warsewa 2009: 123). Nicht selten scheitern sie daran. In Extremfällen kann dies bedeuten, dass kaum geregelter Unterricht stattfindet und dass Schüler und schulfremde Personen auf dem Schulgelände außerschulische Konflikte

austragen (Baur 2012: 132ff.). Diese Probleme der sozialen Segregation werden häufig vor allem mit der Präsenz von Zuwanderern in Verbindung gebracht und führen speziell bei bildungsnahen Familien zu Ausweichstrategien (Häußermann 2007: 466).²³ Wie im folgenden Kapitel erläutert wird, spielt der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an einer Schule eine entscheidende Rolle bei der elterlichen Schulwahl.

3.2 Schulwahl

Die Segregation an deutschen Schulen wird durch die elterliche Schulwahl verschärft. In Großstädten beantragen je nach Wohngegend bis zu etwa 10 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund einen Wechsel der behördlich zugewiesenen Grundschule (Kristen 2005; Katzenbach et al. 1999: 573). Eltern mit Migrationshintergrund treffen eine solche Entscheidung deutlich seltener (Kristen 2005: 63). Das verstärkt die bereits bestehende wohnräumliche Trennung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.²⁴

Eine Untersuchung des SVR-Forschungsbereichs an 108 Grundschulen in vier innerstädtischen Bezirken Berlins²⁵ ergab, dass der Anteil ausländischer Schüler²⁶ an jeder fünften Grundschule mehr als doppelt so hoch ist wie der Anteil ausländischer Kinder im Grundschulalter im dazugehörigen Schulbezirk (SVR-Forschungsbereich 2012a: 9). Da die Anteile aufgrund von behördlicher Schulzuweisung annähernd identisch sein müssten, deuten diese Diskrepanzen auf eine gezielte Ausweichpraxis vieler deutscher Eltern hin. Wie sich die elterliche Schulwahl konkret auf die Segregation an Grundschulen auswirkt, zeigt die folgende Sonderauswertung für 38 Grundschulen und die dazugehörigen Schulbezirke im Berliner Bezirk Neukölln (Abb. 3).

Die Farben in Abb. 3 zeigen die unterschiedliche Intensität der Segregation, die durch elterliche Schulwahl zusätzlich entsteht: Wenn der Anteil ausländischer Schüler an einer Grundschule bis zu 74 Prozent über dem der Kinder im Grundschulalter im umgebenden Schulbezirk liegt, wurde dieser hellgrün eingefärbt. Dunkelgrün eingefärbte Schulbezirke umgeben Grundschulen, in denen der Ausländeranteil mehr als 75 Pro-

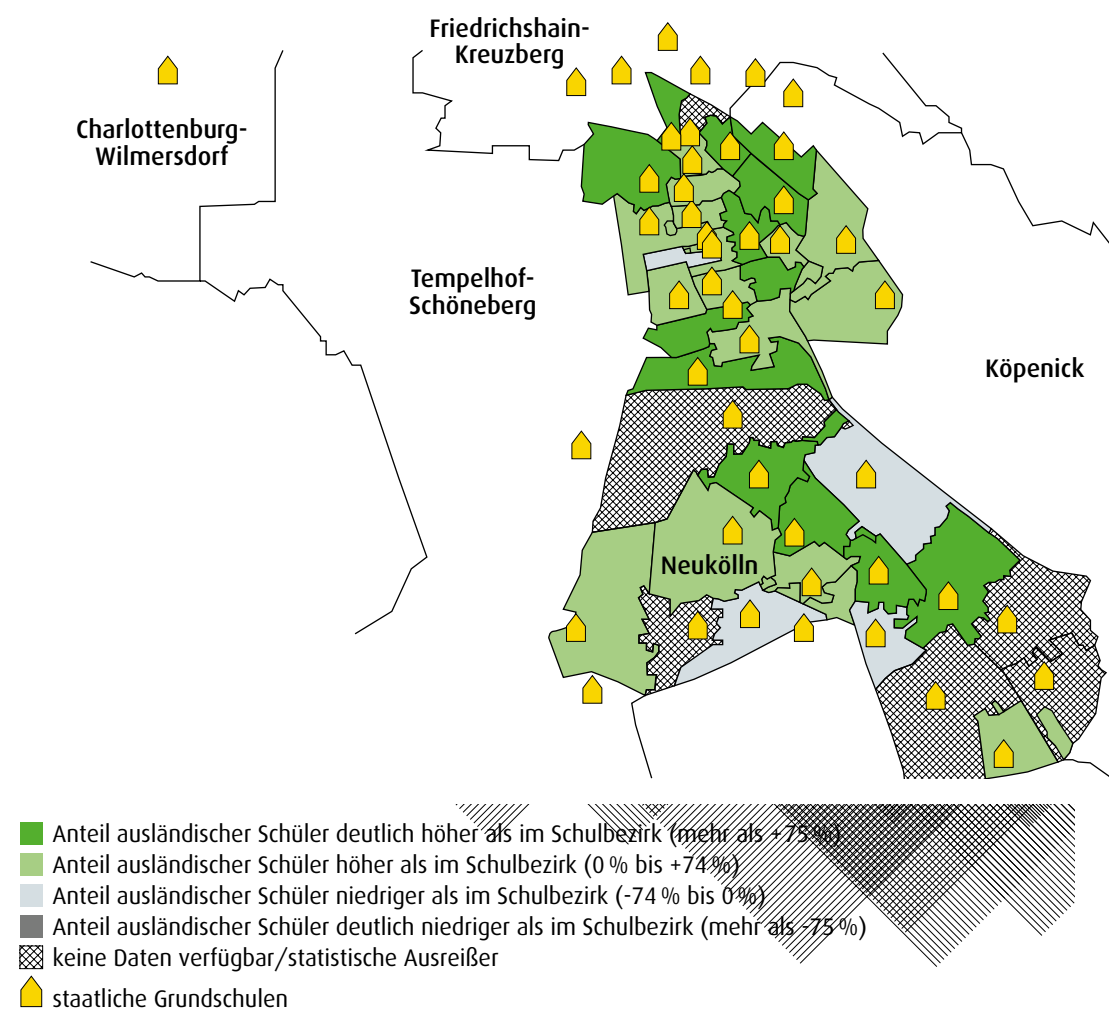
23 Die Zuschreibung bestehender Probleme zu einzelnen Herkunftsgruppen wird als ‚Ethnisierung‘ sozialer Probleme bezeichnet (Häußermann 2007: 466).

24 In 14 Bundesländern kann die Grundschule nicht frei gewählt werden. Somit ist ‚Wahl‘ als aktives Vorgehen gegen eine behördliche Schulzuweisung zu verstehen. Dies erfordert aufseiten der Eltern einen hohen Zeitaufwand, Durchsetzungsvermögen und Detailwissen über das Schulsystem des jeweiligen Bundeslandes.

25 Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte und Neukölln.

26 Da der Migrationshintergrund von Grundschulern in der Berliner Schulstatistik und der amtlichen Statistik unterschiedlich definiert ist, wurden die vorliegenden Daten anhand der Staatsangehörigkeit ausgewertet (SVR-Forschungsbereich 2012a: 7).

Abb. 3 Anteil von Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit an Grundschulen im Vergleich zum jeweiligen Schulbezirk in Berlin-Neukölln, 2011



Anmerkung: Im Schuljahr 2011/12 waren 62,4 Prozent der Kinder, die außerhalb von Neukölln eine öffentliche Grundschule besuchten, an den neun eingezeichneten Schulen in den Bezirken Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Köpenick und Tempelhof-Schöneberg angemeldet.

Quelle: SenBJW 2012, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2012, eigene Berechnung

zent über dem des Schulbezirks liegt. Diese Grundschulen sind stark segregiert (Info-Box 1). Da Segregation in beide Richtungen wirkt, wurden Schulbezirke mit einem niedrigeren Anteil ausländischer Schüler ebenfalls eingefärbt: hellgrün für Grundschulen, in denen der Anteil der Kinder mit ausländischem Pass bis zu 74 Prozent unter dem in der umliegenden Wohnge-

gend liegt, dunkelgrün für Schulen, in denen er 75 Prozent oder mehr darunter liegt.²⁷ Die beobachteten Verschiebungen finden nicht nur innerhalb von Neukölln statt: Obwohl viele Familien in direkter Nähe ihres Wohnsitzes mehrere Schulen finden, favorisiert ein nennenswerter Teil einen Schulbesuch außerhalb von Neukölln. Im Schuljahr 2011/12 besuchten insgesamt

27 An keiner Grundschule im Berliner Bezirk Neukölln lag der Anteil ausländischer Schüler im Schuljahr 2011/12 mehr als 75 Prozent unter dem Anteil ausländischer Kinder im Grundschulalter im umgebenden Schulbezirk.

880 Schüler aus Neukölln eine staatliche Grundschule außerhalb des Bezirks. Das entspricht einem Anteil von 6,5 Prozent, dem zweithöchsten unter den zwölf Berliner Bezirken.

Weiterführende Schulen können in Deutschland mittlerweile in allen Bundesländern frei gewählt werden. Auch die einst verbindlichen Übergangsempfehlungen der Grundschulen wurden durch unverbindliche ersetzt (KMK 2010). Die meisten Eltern melden ihre Kinder zwar weiterhin an einer Schule der empfohlenen Schulform an (Dietze 2011: 108), doch die Wahl der konkreten Wunschschule rückt zunehmend in den Vordergrund (Lauterbach/Jurczok 2013: 3).²⁸ Hier zeigen die Untersuchungen von Clausen, dass Eltern, die ihre Kinder in Realschulen und in Gymnasien angemeldet haben, unterschiedliche Gründe für ihre Entscheidung angeben (2006: 80): Bei Realschulen nennen sie als wichtigsten Grund für ihre Schulwahl die Länge des Schulwegs (36,3 %), gefolgt von den schulischen Rahmenbedingungen²⁹ (17,4 %) und dem Ruf der Schule (14,0 %). Für Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen, ist in erster Linie das Schulprofil³⁰ ausschlaggebend (31,5 %), gefolgt von der Länge des Schulwegs (21,4 %) und dem Ruf der Schule sowie den schulischen Rahmenbedingungen (beides jeweils 11,1 %). Es gilt also: Je höher die für das Kind gewünschte Schulform und das Bildungsniveau der Eltern sind, desto wichtiger ist die Frage, wie Eltern die konkreten Lernmöglichkeiten an einer bestimmten Schule wahrnehmen (Lauterbach/Jurczok 2013). Da immer mehr Jugendliche ein Gymnasium besuchen,³¹ versuchen insbesondere bildungsnahe Eltern, ihr Kind in leistungsstarken Lerngruppen unterzubringen. Dabei besteht z. B. eine hohe Nachfrage nach Schulprofilen mit mehrsprachigem oder naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, aber auch nach speziellen Angeboten wie z. B. frühzeitigem Gymnasialunterricht für Grundschüler, wie er von 43 der 104 Berliner Gymnasien angeboten wird (Schuljahr 2013/14).³²

3.3 Übergang auf die weiterführende Schule

Die in Kap. 2.2 beschriebene Segregation an weiterführenden Schulen folgt zum Teil aus der institutionellen Trennung von Schülern in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und integrierte Schulformen, die im internationalen Vergleich eine Ausnahme bildet (Wößmann 2009: 26). Ob Schüler ein Gymnasium besuchen, ist dabei erheblich von ihrem sozialen Hintergrund beeinflusst. Sozial begünstigte Schüler haben in Deutschland eine bis zu fünfmal höhere Chance auf einen Gymnasialbesuch als ein Arbeiterkind (Stubbe/Bos/Euen 2012: 219). Ein Migrationshintergrund spielt dagegen keine eigene Rolle; bei gleicher Leistung und gleicher sozialer Herkunft erhalten Schüler mit Migrationshintergrund sogar häufiger eine Gymnasialempfehlung. Allerdings stammen Schüler mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig aus niedrigeren sozialen Schichten und werden damit beim Übergang in die weiterführenden Schulen benachteiligt (Stubbe/Bos/Euen 2012: 222; Gresch/Becker 2010: 194).

Wie unterschiedlich hoch die Hürden für einen Gymnasialbesuch liegen, zeigt sich z. B. an den Lesekompetenzen, die Lehrer und Eltern bei Schülern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen als notwendig ansehen. Die IGLU-Punktzahlen in Tab. 4 bezeichnen die „kritischen Werte“ der gemessenen Lesekompetenz, ab denen Lehrer mehrheitlich den Besuch eines Gymnasiums empfehlen bzw. ein Großteil der Eltern einen solchen explizit wünscht (Tab. 4). Im Durchschnitt sprechen Lehrkräfte in Deutschland einem Schüler ab einem Lesewert von 563 Punkten eine Gymnasialempfehlung³³ aus; bei den Eltern reichen 560 Punkte für eine entsprechende Präferenz. Schüler mit einer solchen Punktzahl können komplexe Textinformationen interpretieren sowie die Motive, Handlungen und Emotionen von Figuren im Text eigenständig deuten (Bos/Bremerich-Vos/Tarelli/Valtin 2012: 77).

28 Nur 6 Prozent der Eltern geben an, dass sie die weiterführende Schule ohne Mitbestimmung ihres Kindes wählen (Clausen 2006: 79).

29 Unter schulischen Rahmenbedingungen versteht Clausen u. a. die Größe und Lage der Schule, die Qualität der Räumlichkeiten sowie die Organisation der Schule (z. B. Ganztagschule, 8-jähriges Gymnasium etc.) (2006: 76).

30 Zum Schulprofil gehören das pädagogische Konzept, das Fächerangebot, Zusatzangebote etc. (Clausen 2006: 76).

31 Im Schuljahr 2011/12 besuchten 46,9 Prozent aller Sekundarschüler ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt 2013).

32 Obwohl im Berliner Schulgesetz die sechsjährige Grundschule vorgeschrieben ist, unterhalten einige Gymnasien einen oder zwei grundständige gymnasiale Klassenzüge ab Jahrgangsstufe 5. Besonders bildungsinteressierte Eltern haben somit die Möglichkeit, ihr Kind zwei Jahre früher als üblich in einer positiv selektierten Lerngruppe anzumelden (Flitner 2007: 49).

33 In IGLU/TIMSS 2011 wurde die Schullaufbahneempfehlung und -präferenz der Lehrkräfte und Eltern definiert als der erwartete Schulabschluss, der in den Lehrer- und Elternfragebögen erhoben wurde (Stubbe/Bos/Euen 2012: 212).

Tab. 4 Schwellenwerte in der IGLU-Lesekompetenz für einen späteren Gymnasialbesuch, unterschieden nach EGP-Berufsklassen, 2011

	‚kritischer Wert‘ für Gymnasialemp- fehlung der Lehrer	‚kritischer Wert‘ für Elternwunsch Gymnasium
obere Dienstklasse (I)	530	523
untere Dienstklasse (II)	549	549
Routinedienstleistungen (III)	572	561
Selbständige (IV)	600	582
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	578	583
un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	609	622
gesamt	563	560

Anmerkung: Der ‚kritische Wert‘ bezeichnet die vom Schüler erreichte Lesepunktzahl, ab der die Wahrscheinlichkeit eines späteren Gymnasiumsbesuchs aufgrund von Lehrerempfehlung oder Elternwunsch über 50 Prozent beträgt.
Quelle: Stubbe/Bos/Euen 2012: 221

Je nach sozialer Lage der Schülerfamilie, hier gemessen über EGP-Berufsklassen,³⁴ liegt der ‚kritische Wert‘ für eine Gymnasialempfehlung höher oder niedriger: Für Kinder aus der oberen Dienstklasse (I) genügt ein unter dem Bundesdurchschnitt von 541 Punkten liegendes Leseergebnis von 530 Punkten. Diese Schüler können Sachtexten zwar einzelne Informationen entnehmen und diese miteinander verbinden, sie haben aber Schwierigkeiten, Textinhalte selbständig zu deuten. Ein solches Kompetenzniveau reicht für Kinder aus Arbeiterfamilien (VII) bei Weitem nicht aus: Sie müssen mit 609 IGLU-Punkten um etwa 1,5 Schuljahre fortgeschrittener sein, damit die Mehrheit der Lehrkräfte den Besuch eines Gymnasiums befürwortet.

Bei den Eltern liegen die ‚kritischen Werte‘ einer Präferenz für einen Gymnasialbesuch noch weiter auseinander als bei den Lehrern: Sie liegen bei 523 Punkten für Kinder aus der oberen Dienstklasse (I) und

622 Punkten für ‚Arbeiterkinder‘ (VII). Letztere müssen also nahezu 100 Lesepunkte mehr erzielen als Kinder aus einem sozial begünstigten Familienumfeld, damit ihre Eltern ein Abitur für sie anstreben (Tab. 4). Dieser Punkteabstand entspricht in etwa dem Lernfortschritt von zwei Schuljahren (Stubbe/Bos/Euen 2012: 222). Da Grundschüler mit Migrationshintergrund häufiger aus sozial benachteiligten Elternhäusern stammen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund, beeinträchtigt das Entscheidungsverhalten von Eltern und Lehrern die Bildungsmobilität von Zuwanderern und verschärft somit die Segregation an den weiterführenden Schulen.

In Kap. 4 wird diskutiert, wie sich diese schulische Segregation und die damit einhergehenden unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 99) auf die Leistung von Schülern auswirken.

34 Die nach den Autoren Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) benannten EGP-Klassen unterscheiden folgende berufliche Stellungen: (I) obere Dienstklasse (z. B. Spitzenmanager); (II) untere Dienstklasse (z. B. Ärzte, Beamte); (III) Angestellte mit gewissen Entscheidungsbefugnissen und/oder Routinetätigkeiten; (IV) Selbständige; (V) (Fach-)Arbeiter (z. B. Elektrotechniker), (VI) angelernte Arbeiter; (VII) ungelernete Arbeiter und Landwirte.

4. Was bedeutet Segregation für die Schülerleistung?

Viele bildungsbewusste Eltern vermuten, dass ihr Kind schlechtere Leistungen erbringt, wenn es gemeinsam mit vielen Schülern nichtdeutscher Herkunft lernt (Kristen 2005: 125ff.; Koopmans et al. 2011: 194; SVR 2012: 40ff.). Diese Befürchtung kann mithilfe empirischer Studien zu Effekten der Schülerzusammensetzung, den sog. Kompositionseffekten, widerlegt werden. Im Folgenden wird gezeigt, wie sich der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund auf das Lernergebnis des einzelnen Schülers auswirkt (s. Kap. 4.1) und ob bessere Lernerfolge in Schulklassen mit kleinen oder großen Leistungsunterschieden erreicht werden (s. Kap. 4.2).³⁵

4.1 Zuwandereranteil an Schulen ohne eigenen Effekt

Der wichtigste Einflussfaktor für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen sind deren individuelle Ausgangsvoraussetzungen. Hierunter fallen insbesondere familiäre Ressourcen wie der berufliche Status und das Bildungsniveau der Eltern sowie die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n).³⁶ Bei Schülern mit eigener Migrationserfahrung wirkt sich zudem ein fortgeschrittenes Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung leistungshemmend aus (Walter 2009).

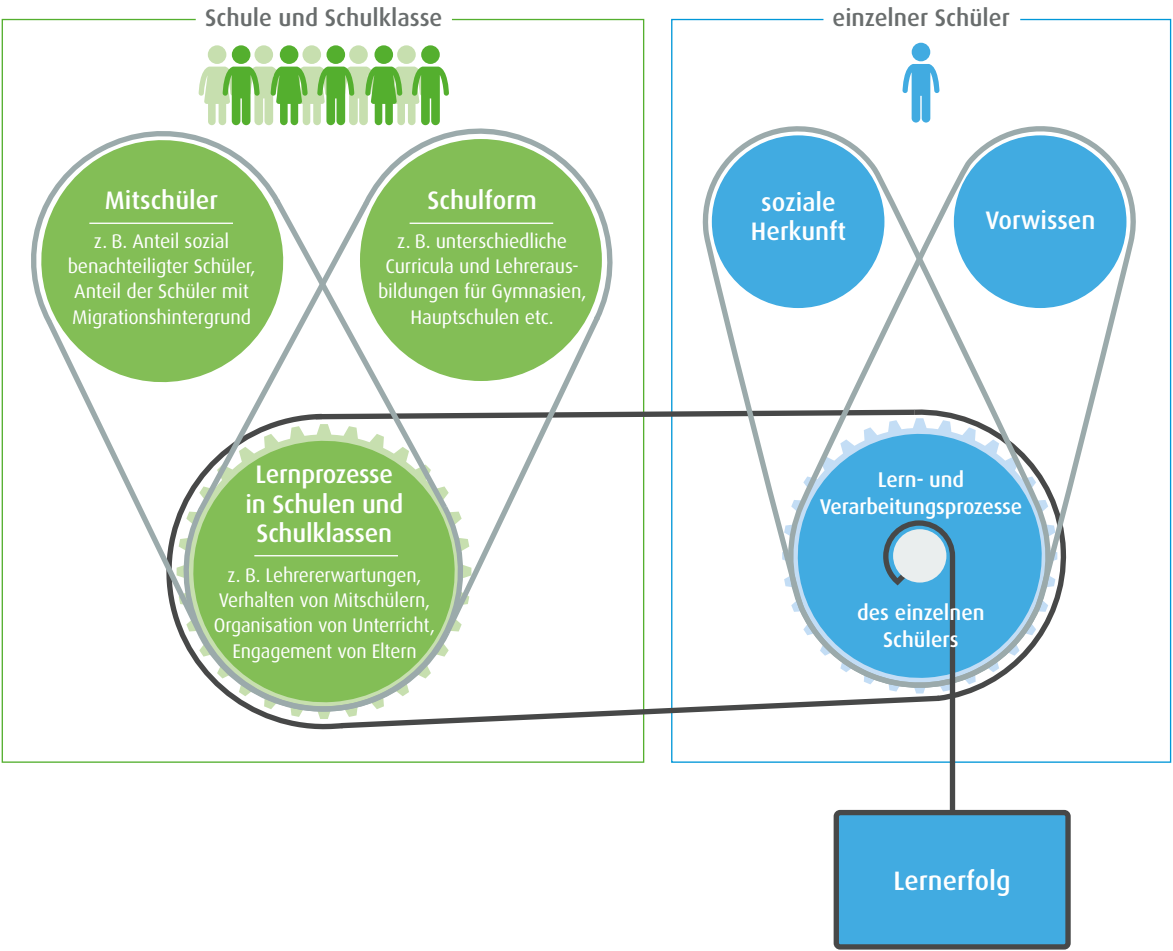
Wie Abb. 4 veranschaulicht, wird die Leistung jedes einzelnen Schülers zusätzlich durch den schuli-

schen Kontext beeinflusst. Das betrifft in erster Linie die besuchte Schulform: Die in den deutschen Bundesländern übliche Unterteilung der weiterführenden Schulen in mehrere Schulformen wie z. B. Hauptschule, Realschule und Gymnasium spiegelt sich in schulformspezifischen Curricula und Lehrerausbildungen wider. Diese beeinflussen den Unterricht und somit die Lernmöglichkeiten der Schüler. Des Weiteren wirkt sich die Zusammensetzung der Mitschüler auf die Lernsituation innerhalb einer Schule bzw. einer Schulklasse aus.³⁷ Das durchschnittliche Leistungsniveau einer Schülergruppe sowie in geringerem Maße der mittlere Sozialstatus und das Bildungsniveau der Eltern der Mitschüler beeinflussen die Leistungsnormen und die Lehrererwartungen in einer Lerngruppe und somit auch den Lernerfolg des einzelnen Schülers.³⁸ Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund hat dagegen keinen eigenen Effekt auf die Leistung einzelner Schüler, sobald die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und insbesondere das durchschnittliche Leistungsniveau der Schüler einer Schule statistisch berücksichtigt werden (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 134).

Diese Befunde zu weiterführenden Schulen werden durch Längsschnittuntersuchungen an deutschen Grundschulen bestätigt (Bellin 2009). Auch hier beeinflusst in erster Linie das Vorwissen der Klassenkameraden sowie in geringerem Maße der durchschnittliche Sozialstatus in der Schulklasse die Leseleistung der einzelnen Schüler (ebd.: 208).³⁹ Wie viele Schüler in einer Klasse einen Migrationshintergrund haben, ist dagegen für den Lernerfolg des Einzelnen unerheblich.⁴⁰

35 Die Befunde stammen primär aus drei Studien, deren Ergebnisse den deutschen Forschungsstand zu Kompositionseffekten auf Schülerleistung widerspiegeln: Baumert/Stanat/Watermann (2006), Bellin (2009) und Scharenberg (2011).
36 Der heimische Gebrauch der deutschen Sprache führt jedoch nicht automatisch zu einer höheren Schulleistung (Gogolin et al. 2011: 114). Für einzelne Herkunftsländer wie die Türkei zeigt sich auch nach statistischer Kontrolle der o. g. Ausgangsvoraussetzungen ein signifikant negativer Effekt des Herkunftslandes auf den Lernerfolg von Schülern. Was diesen Herkunftseffekt konkret ausmacht, ist bislang nicht geklärt.
37 Die Analyse auf Klassenebene ist für die Untersuchung von Kompositionseffekten maßgeblicher, wie eine Vielzahl von Studien weltweit gezeigt hat (van Ewijk/Sleegers 2010).
38 Wie die Zusammensetzung der Schülerschaft und die institutionellen Effekte der Schulformen genau auf die Leistung des einzelnen Schülers wirken und über welche Vermittlungsprozesse (z. B. das Curriculum, die Lehrererwartungen), ist empirisch noch nicht geklärt.
39 Anhand von Daten aus der Berliner Längsschnittstudie BeLesen analysierte Bellin (2009) den Effekt der Klassenkomposition auf den Lernzuwachs im Lesen für eine Kohorte von 1.233 Grundschulern von Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 4.
40 In Bellins Berechnungen zeigten einzig Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ab einem Zuwandereranteil in der Klasse von über 70 Prozent geringfügig schlechtere Leseleistungen. Allerdings war die Effektstärke mit -0,03 Lesepunkten für jeden zusätzlichen Prozentpunkt beim Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund zu vernachlässigen (ebd.: 215f.).

Abb. 4 Vermittlungsmodell: Einfluss von schulischem Kontext und individuellen Voraussetzungen auf den Lernerfolg des einzelnen Schülers



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin, in Anlehnung an Baumert/Stanat/Watermann 2006: 126

4.2 Höhere Schülerleistung in Klassen mit großer Leistungsspanne

Wie in Kap. 4.1 ausgeführt, ist es nicht der Zuwandereranteil einer Schulklassen, sondern primär das durchschnittliche Leistungsniveau der Mitschüler, das den Lernerfolg der einzelnen Schüler beeinflusst. Lernen Kinder und Jugendliche also besser in Schülergruppen mit kleinen oder solchen mit großen Leistungsunter-

schieden? Entgegen alten Vorurteilen gegen Schulklassen mit großer Leistungsspanne zeigt die Hamburger Längsschnittstudie KESS,⁴¹ dass sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schüler i. d. R. große Lernfortschritte im Lesen und in Mathematik erzielen, wenn ihre Mitschüler unterschiedliche Leistungsniveaus aufweisen (Scharenberg 2011).

Für Schüler der Jahrgangsstufen 4 bis 8 zeigt sich, dass leistungsschwache Schüler an Hauptschulen, Re-

alschulen, Gymnasien und integrierten Schulformen in Schulklassen mit großer Leistungsspanne durchweg bessere Lernergebnisse erreichen als im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit ähnlich niedrigem Leistungsniveau (ebd.: 253). Dies gilt auch für einen Großteil der leistungsstarken Schüler: Zur Zeit des Übergangs zum Gymnasium weisen sie ebenfalls einen höheren Kompetenzzuwachs auf, wenn sie, anstatt unter sich zu lernen, eine leistungsgemischte Klasse besuchen (ebd.: 220). Und auch in den Jahren nach dem Übergang auf das Gymnasium büßen leistungsstarke Schüler nicht an Lernerfolgen ein, wenn ihre Klassenkameraden ein anderes Leistungsniveau haben.⁴² Dieser Effekt zeigt sich auch an Grundschulen, die trotz ihrer zum Teil großen Leistungsspanne leistungsstarke Schüler genauso gut fördern wie ein Gymnasium und gleichzeitig größere Leistungssteigerungen bei lernschwachen Schülern erzielen (Tillmann 2010: 13ff.).⁴³

Hinderlich für den Lernfortschritt des Einzelnen sind Schulklassen mit geringen Leistungsunterschieden und gleichzeitig niedrigem Leistungsniveau. Dies gilt besonders für den Deutschunterricht in der Grundschule (Scharenberg 2011: 155ff). Hier zeigen die Befunde aus IGLU und TIMSS 2011, dass die Segregation von

Schülern mit Migrationshintergrund häufig mit der Entstehung von leistungsschwachen Lerngruppen einhergeht (Tab. 5). Von den Grundschulern mit Migrationshintergrund besucht bundesweit etwa jeder Siebte (15,6 %) einen Deutschunterricht, in dem mehrheitlich sog. Risikoschüler lesen und schreiben lernen, d. h. Viertklässler, deren Lesekompetenz nicht ausreicht, um dem Unterricht an einer weiterführenden Schule problemlos zu folgen.⁴⁴ Bei Schülern ohne Migrationshintergrund ist es nur etwa jeder Fünfundzwanzigste (4,3 %) (Tab. 5). An den erheblich stärker segregierten Großstadtschulen ist diese Entmischung deutlich ausgeprägter: 38,2 Prozent der Grundschüler mit Migrationshintergrund lernen vorwiegend mit Risikoschülern; bei den Großstadtschülern ohne Migrationshintergrund trifft das nur auf 5,7 Prozent zu.⁴⁵ Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen also nicht nur häufiger in Schulklassen mit hohem Zuwandereranteil, sondern auch in vorwiegend leistungsschwachen Lerngruppen, die ihre Entwicklung beeinträchtigen.

In Kap. 5 wird ausgeführt, was Schulbehörden und Ministerien im In- und Ausland bislang versucht haben, um die Segregation von Schülern mit Migrationshintergrund zu verringern.

42 Leistungsstarke Schüler an Gymnasien zeigen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 im gemeinsamen Unterricht mit leistungsschwachen Schülern keine statistisch abgesicherten Leistungseinbußen. Zwar erreichen sie in homogen leistungstarken Gymnasialklassen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 eine etwas bessere Leistung, allerdings nur im Fach Mathematik und im Vergleich zu Klassen mit sehr großer Leistungsspanne (Scharenberg 2011: 253).

43 Tillmann (2010) zitiert mehrere Auswertungen der Berliner ELEMENT-Längsschnittstudie, die die Leistungsentwicklung von Schülern der Jahrgangsstufen 5 und 6 an Berliner Grundschulen und Berliner Gymnasien vergleichen (in Ausnahmefällen können Berliner Schüler bereits ab Jahrgangsstufe 5 ein Gymnasium besuchen).

44 Das Leistungsniveau dieser sog. Risikoschüler kann innerhalb der Kompetenzstufen I und II des Kompetenzstufenmodells von IGLU 2011 verortet werden. Dieses Modell ermöglicht, die von Schülern erreichten Testwerte inhaltlich zu interpretieren. Schüler mit Kompetenzstufe I im Lesen (IGLU) können nur vereinzelt Informationen aus Texten entnehmen. Schüler mit Kompetenzstufe II können zwar konkrete einzelne Informationen erkennen und wiedergeben, sind dafür aber auf explizite Hinweise im Text wie z. B. Zwischenüberschriften angewiesen. Schüler mit den Kompetenzstufen III, IV und V können in unterschiedlichem Umfang Handlungen und Charaktere in Texten interpretieren, bewerten und zusammenfassend wiedergeben. Die Schwellenwerte (Benchmarks) für die Kompetenzstufen liegen für die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei 400 Punkten (Kompetenzstufe II), 475 Punkten (Kompetenzstufe III), 550 Punkten (Kompetenzstufe IV) und 625 Punkten (Kompetenzstufe V). Durchschnittliche Viertklässler an einer deutschen Grundschule erreichen eine Punktzahl am oberen Ende der Kompetenzstufe III (Bremerich-Vos/Tarelli/Valtin 2012: 75ff.).

45 Einer der Hauptgründe hierfür ist der enge Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft. Schüler mit Migrationshintergrund stammen öfter aus sozial benachteiligten Elternhäusern als Schüler ohne Migrationshintergrund (BAMF 2011: 86ff.). Sie lernen häufiger in Schulklassen mit hohem Zuwandereranteil und einem hohen Anteil an Schülern mit niedrigem Sozialstatus (s. Kap. 2). Da die soziale Herkunft von Schülergruppen einen großen Einfluss auf ihr durchschnittliches Leistungsniveau hat (Scharenberg 2011: 186), finden sich Schüler mit Migrationshintergrund deutlich häufiger in Schulklassen mit einem erhöhten Anteil leistungsschwacher Schüler.

41 KESS ist eine Abkürzung für „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“. Die KESS-Daten ermöglichten Scharenberg (2011) eine Auswertung von drei Vollerhebungen einer Kohorte von 9.628 Hamburger Schülern zum Ende der Jahrgangsstufe 4, zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und zum Ende der Jahrgangsstufe 8.

Tab. 5 Anteil der Viertklässler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine Grundschulklasse mit über-
wiegend leistungsschwachen Schülern besuchen, 2011

	Viertklässler mit Migrationshintergrund	Viertklässler ohne Migrationshintergrund
Grundschulen in Großstädten (> 500.000 Einwohner)	38,2 %	5,7 %
alle Grundschulen	15,6 %	4,3 %

Anmerkung: Grundschulklassen mit überwiegend leistungsschwachen Schülern sind Klassen der Jahrgangsstufe 4, in denen mehr als 50 Prozent der Schüler in der internationalen Leseuntersuchung IGLU nicht die Kompetenzstufe III erreichen. Grundschüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

Quelle: IGLU/TIMSS 2011, eigene Berechnung

5. Bislang erprobte Konzepte gegen
schulische Segregation

In Deutschland, im europäischen Ausland und in Nordamerika sind seit Mitte des 20. Jahrhunderts vielfältige Maßnahmen zur Desegregation von Schulen ergriffen worden, die jedoch allesamt den Lernerfolg von Schülern nicht eindeutig messbar verbessert haben. Die bisherigen Erfahrungen mit Desegregation zeigen, dass eine behördlich verordnete Mischung der Schülerschaft an Grund- und Sekundarschulen kaum Aussicht auf Erfolg hat (s. Kap. 5.1, Kap. 5.2). Das Gleiche gilt für Anreizsysteme wie Magnetschulen (s. Kap. 5.3), Bildungsgutscheine und freie Schulwahl (s. Kap. 5.4); diese genießen zwar eine größere Akzeptanz in der betroffenen Bevölkerung, kommen jedoch primär bildungsnahen Familien zugute.

Neben Befunden aus den deutschen Bundesländern und dem europäischen Ausland berücksichtigt dieses Kapitel auch die umfangreiche Segregationsforschung in den Vereinigten Staaten. Viele Maßnahmen zur Verringerung schulischer Segregation stammen aus den USA und werden dort zum Teil seit Jahrzehnten umgesetzt und wissenschaftlich evaluiert. Zwar sind die Erfahrungen aus dem Ausland nur eingeschränkt auf den deutschen Kontext übertragbar, doch erzielten bislang in Deutschland erprobte Desegregationsmaßnahmen wie z. B. Bustransfer und freie Schulwahl ein ähnlich ernüchterndes Ergebnis.

5.1 Schülermischung per Bustransfer

Das sog. *Busing*, der tägliche Bustransport von Kindern und Jugendlichen aus segregierten Stadtteilen an Schulen mit günstigerer Schülerzusammensetzung, gilt im Vorreiterland USA seit den 1970er Jahren als erfolgloses Modell (Weiß 1989: 4). *Busing* von afroamerikanischen Schülern⁴⁶ wurde in den USA im Jahr 1954 gesetzlich verordnet, nachdem die Rassentrennung an öffentlichen Schulen offiziell aufgehoben war. Wegen der hohen Kosten des Bustransports und der Abwanderung von Teilen der weißen Bevölkerung in Vorstädte, die vom *Busing* und anderen Desegregationsmaßnahmen ausgenommen waren (*White Flight*), sind diese Buszubringersysteme vielerorts seit Jahrzehnten abgeschafft (Reber 2005: 561ff.). Nur in wenigen Gemeinden wie z. B. Charlotte-Mecklenburg im US-Bundesstaat North Carolina wurde *Busing* bis ins 21. Jahrhundert hinein praktiziert (Billings/Deming/Rockoff 2012).

Zwar war die Mehrheit der Eltern, deren Kinder am *Busing* teilgenommen haben, insgesamt zufrieden mit den dadurch geschaffenen Bildungsalternativen (Frankenberg/Lee/Orfield 2003: 15), doch die ursprünglichen Ziele des *Busing*, nämlich die Schülerschaft zu mischen und dadurch die Lernergebnisse zu verbessern, wurden in den USA nicht erreicht. Zwischen 1988 und 2000 ging die gemeinsame Beschulung von afroamerikanischen und weißen Schülern weiter zurück (Frankenberg/Lee/Orfield 2003: 30). Besonders wenn schu-

liche Alternativen vorhanden sind, wirkt sich selbst gesetzlich verpflichtendes *Busing* nur kurzfristig auf die Schülerzusammensetzung aus, da viele bildungsnahe weiße Familien den Wohnort wechseln und auf Privatschulen ausweichen (Reber 2005: 568ff.). In Bezug auf die Schülerleistung gibt es zwar Hinweise auf bessere Leseergebnisse bei afroamerikanischen Schülern, die im Rahmen von *Busing* und anderen Desegregationsmaßnahmen beschult wurden, jedoch ist dieser Effekt primär auf eine bessere finanzielle Ausstattung der besuchten Schulen zurückzuführen und weniger auf die erzwungene Mischung der Schülerschaften (Schofield/Hausmann 2004: 84ff.).

Auch in Deutschland wurden vereinzelt *Busing*-Maßnahmen erprobt: In Westberlin entschied sich u. a. das Bezirksschulamt Neukölln Anfang der 1980er Jahre für ein Buszubringersystem, das ausländische Schüler über Bezirksgrenzen hinweg auf Schulen verteilte. Der Grund dafür war, dass die Zahl der Kinder, die zu ehemaligen ‚Gastarbeitern‘ nachzogen, stieg (Baur 2012: 175f.). Dabei ging es weniger darum, die Bildungschancen von Zuwanderern zu verbessern, vielmehr sollte der in den amtlichen Ausführungsvorschriften bestimmte Höchstanteil ausländischer Schüler von 30 Prozent (50 Prozent bei guten Sprachkenntnissen) gewahrt bleiben (ebd.: 174f.). In Neukölln wurden ausländische Schüler aus dem multiethnisch geprägten Norden des Bezirks per Bus und U-Bahn an Schulen mit niedrigem Zuwandereranteil im Süden des Bezirks befördert. Das *Busing* in Westberlin stieß schnell an seine Grenzen, da Fahrtkosten nicht übernommen wurden und ein umgekehrter Transfer von Schülern ohne Migrationshintergrund auf große politische Widerstände traf (ebd.: 177).

5.2 Zuschneiden von Schulbezirksgrenzen

Dort, wo Schulen anhand des Wohnorts zugewiesen werden, können Schulbehörden die Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflussen, indem sie neue Schulbezirksgrenzen ziehen. Solche Grenzverschiebungen gelten jedoch als politisch schwierig, da sie vielerorts großen Widerstand hervorrufen, speziell auf Seiten der Eltern (Kahlenberg 2011: 28). Zudem sind ihre Effekte auf Schülerleistungen nicht eindeutig messbar, da einige bildungsnahe Familien im Ge-

genzug einen Schulwechsel beantragen oder ihren Wohnsitz in den Schulbezirk der gewünschten Schule verlegen (s. Kap. 3.2).

Für viele dieser Familien beeinflusst die (empfundene) Qualität der Nachbarschaftsschule die Wahl des Wohnorts, was mit erheblichen Vorabinvestitionen verbunden ist. Allein die Ankündigung neuer Schulbezirksgrenzen kann als Eingriff in die Lebensplanung verstanden werden und dazu führen, dass öffentlich Umzüge angekündigt und sogar Gerichtsverfahren angestrengt werden, um die bestehende Schülerzusammensetzung zu verteidigen (Bartels/Donato 2009: 231).

Wie schwierig das Neuziehen von Schulbezirksgrenzen sein kann, zeigt das Beispiel der beiden etwa 500 Meter auseinanderliegenden Grundschulen Wilhelm Hauff und Ludwig Schwamb in Darmstadt-Eberstadt Süd (Radtko/Hullen/Rathgeb 2005): Trotz ihrer räumlichen Nähe fand zwischen 1970 und 2000 keine nennenswerte Anpassung der ungleichen Schulbezirke der beiden Grundschulen statt. Während der Schulbezirk der Wilhelm-Hauff-Grundschule eine Hochhausiedlung mit primär sozial benachteiligten Einwohnern umfasste, fanden sich im Schulbezirk der Ludwig-Schwamb-Grundschule mehrheitlich Einfamilienhäuser (ebd.: 80). Das Ergebnis: Im Schuljahr 2000/01 war der Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft⁴⁷ an der Wilhelm-Hauff-Grundschule doppelt so hoch wie an der Ludwig-Schwamb-Grundschule. Die Tatsache, dass das Mittel der Grenzneuziehung über Jahrzehnte nicht nennenswert genutzt wurde und dass Eltern weiterhin versuchen, mithilfe von Anträgen auf Schulwechsel zu vermeiden, dass ihre Kinder die Wilhelm-Hauff-Grundschule besuchen (ebd. 83), verdeutlicht die immensen Probleme, die mit dem Neuzuschneiden von Schulbezirksgrenzen verbunden sein können. Anstatt der Mischung von Schülergruppen zu dienen, helfen die Grenzen des Schulbezirks auch nach Jahrzehnten, die schulische Entmischung fortzusetzen.

Die Alternative zu festen Schulbezirken ist eine freie Wahl der Grundschule. Diese wird von vielen Eltern befürwortet; sie führt allerdings nicht zu einer besseren Mischung der Schülerschaft, im Gegenteil: Wie die Auflösung der Schulbezirke in Nordrhein-Westfalen zeigt, wird durch die freie Schulwahl und den damit einhergehenden Wettbewerb zwischen Schulen die Segregation von Schülern mit Migrationshintergrund noch erhöht (Riedel et al. 2010).

46 An dieser Stelle wird die in der angloamerikanischen Forschungsliteratur und Verwaltungspraxis verbreitete Unterteilung nach ethnischer Zugehörigkeit übernommen.

47 Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund wurde nicht gesondert erhoben. Sie deckt sich nicht mit der Zahl der Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft.

5.3 Magnetschulen

Magnetschulen bekämpfen schulische Segregation mithilfe attraktiver Schulprofile und innovativer Unterrichtsmethoden. Ihr Ziel ist, Kinder aus bildungsnahen Familien zum Schulbesuch in sozial benachteiligten bzw. segregierten Stadtteilen zu bewegen und so eine ausgewogenere Zusammensetzung der Schülerschaft zu erreichen (Goldring 2009: 362). Dabei orientieren sich Magnetschulen primär an den Bildungswünschen der anzuwerbenden bildungsnahen Schüler und ihren Familien, z. B. nach zweisprachigem Fachunterricht. Die Bedürfnisse der sozial benachteiligten Nachbarschaftsschüler sind ebenfalls wichtig, aber letztendlich weniger ausschlaggebend für das Unterrichtsangebot an Magnetschulen (Weiß 1989: 7ff.).

Magnetschulen sind zwar sehr beliebt, doch ihre Effekte auf die Schülerleistung sind gemischt (Goldring 2009: 367ff.). So erreichen z. B. die Schüler an der bilingualen Staatlichen Europa-Grundschule Aziz-Nesin⁴⁸ im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg deutlich seltener eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium als der durchschnittliche Grundschüler im Bezirk (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2012).

Das Konzept der Magnetschule stammt aus den USA. Die dortige Erfahrung zeigt, dass die zum Teil sehr erfolgreiche Anwerbung bildungsnaher Familien unerwünschte Nebenwirkungen hat: Indem sie ihr Kind an einer Magnetschule anmelden, ziehen bildungsinteressierte Familien mit und ohne Migrationshintergrund ihren Nachwuchs aus den umliegenden Schulen ab, wodurch dort die Konzentration sozial benachteiligter und leistungsschwacher Schüler ansteigt. Und auch innerhalb von Schulen verschärfen magnetschulähnliche Spezialangebote wie ein bilingualer oder naturwissenschaftlicher Klassenzug die Segregation (Goldring 2009: 369). Das Werben mit einzelnen durchweg leistungsstarken Schulklassen für Kinder aus bildungsnahen Familien hindert Schulen daran, Schülergruppen zu mischen, auch wenn diese unter einem Dach unterrichtet werden.

Aufgrund dieser Nebenwirkungen und des somit schwer vorhersehbaren Desegregationseffekts von Magnetschulen urteilten US-amerikanische Gerichte schon Ende der 1980er Jahre, dass Magnetschulen allein nicht ausreichen, um die Segregation an Schulen zu bekämpfen, und verlangten, dass die Gemeinden weitere Maßnahmen zur Desegregation ergreifen wie z. B. den kontroversen Neuzuschnitt von Schulbezirken (Weiß 1989: 22).

5.4 Bildungsgutscheine und freie Schulwahl

Freie Schulwahl verschärft die Segregation. Das zeigen für Deutschland etwa Befunde aus Wuppertal, wo sich nach Einführung der freien Wahl der Grundschule der dortige Segregationsindex⁴⁹ von 29 auf 38 Prozent erhöht hat (Riedel et al. 2010: 117). Die theoretische Annahme, dass Eltern sich rational für die Schule entscheiden, die ihr Kind am besten fördert, scheitert in der Praxis an mangelnden Informationen und Entscheidungskompetenzen (Clausen 2008: 62). Eine freie Schulwahl kommt in erster Linie künftigen Familien zugute, von denen viele keinen Migrationshintergrund haben. Mehr als die Hälfte der Familien mit Migrationshintergrund nehmen die ihnen zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten oft gar nicht erst wahr (Kristen 2005: 63ff.). Doch selbst wenn Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gut informiert sind, greifen viele in Ermangelung von Schulfaktoren, anhand derer Leistung bestimmt werden kann, auf die Zusammensetzung der Schülerschaft zurück, um die Lernmöglichkeiten an einer Schule einzuschätzen (Kristen 2005: 125ff.; Koopmans et al. 2011: 194). Dies bestätigt auch die Auswertung von mehr als 900.000 Zugriffen auf Online-Schulportale in Berlin und Sachsen: Die Portalnutzer interessierten sich vor allem für die Zusammensetzung der Schülerschaft.⁵⁰

Die Entscheidungsproblematik bei der freien Schulwahl zeigt sich auch beim Einsatz von Bildungsgutscheinen. Diese decken i. d. R. die Kosten des Schulbe-

suchs und werden von den Eltern bei der Anmeldung an der gewünschten Schule eingelöst.⁵¹ So erhalten die Schulen für jeden Schüler eine bestimmte Geldsumme. Diese Summe muss einerseits groß genug sein, dass sie Schulen motiviert, die Qualität ihres Schulangebots aktiv zu steigern. Der dadurch entstehende Wettbewerb zwischen den Schulen soll die Qualität des Schulangebots insgesamt steigern und dadurch langfristig die Schülerleistung verbessern. Andererseits muss die Geldsumme für verschiedene Schülergruppen variieren, um die Aufnahmepolitik der Schulen zu beeinflussen. Die Summen der Gutscheine können entsprechend dem erwarteten Betreuungsaufwand für bestimmte Schülergruppen wie z. B. Schüler aus einem sozial benachteiligten Elternhaus erhöht werden.

Insgesamt zeigt der bisherige Einsatz von Bildungsgutscheinen in verschiedenen Schulsystemen in Europa, Nord- und Südamerika keine leistungssteigernde Wirkung (Oelkers 2007: 143ff.). Zwar können solche Gutscheine vereinzelt die Bildungschancen von Schülern aus sozial benachteiligten Familien verbessern, die vielfältigen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in segregierten Stadtteilen können sie jedoch nicht ausgleichen (Ladd 2002: 21). Wie bei der freien Schulwahl ist ein Grund hierfür, dass Bildungsgutscheine von Familien mit und ohne Migrationshintergrund in unterschiedlichem Maß in Anspruch genommen werden. Familien aus der Mehrheitsbevölkerung nutzen sie überdurchschnittlich häufig, was dem Ziel der Desegregation entgegenwirkt (Oelkers 2007: 22ff.).⁵²

Die in Kap. 5.1 bis Kap. 5.4 vorgestellten erfolglos erprobten Konzepte zeigen, dass es wenig erfolgversprechend ist, die Segregation an Schulen durch einzelne Maßnahmen wie Zwang oder Anreizsysteme zu beheben. Stattdessen sollten sich Schulen und die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien darauf konzentrieren, die Lernbedingungen an segregierten Schulen gezielt zu verbessern. Neben positiven Wirkungen auf die Leistungen der Schüler könnte dadurch langfristig auch dem schlechten Ruf segregierter Schulen unter bildungsnahen Familien entge-

gengewirkt und bestehende Entmischungstendenzen aufgehalten werden.

6. Handlungsempfehlungen für Schulen und Bildungspolitik

Die Empfehlungen des SVR-Forschungsbereichs richten sich sowohl an segregierte Schulen als auch an die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien als bildungspolitische Akteure. Sie zielen darauf ab, durch Maßnahmen der interkulturellen Öffnung die Lernmöglichkeiten – und damit langfristig auch die Lernerfolge – an segregierten Schulen zu verbessern. Die Empfehlungen basieren auf aktuellen Befunden und Perspektiven der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In Kap. 6.1 werden zunächst konkrete Empfehlungen für die interkulturelle Öffnung von segregierten Schulen vorgestellt. Dabei werden drei Kernbereiche berücksichtigt: (1) die Schule als Ganzes, (2) der Unterricht und (3) die Zusammenarbeit mit Eltern. Darauf aufbauend werden in Kap. 6.2 Empfehlungen für Akteure der Bildungspolitik in drei zentralen Handlungsfeldern formuliert. Die flankierenden bildungspolitischen Maßnahmen sollen die interkulturelle Öffnung von segregierten Schulen nicht nur begleiten, sondern gezielt ermöglichen. Konkret geht es darum, (1) Schulpersonal adäquat zu qualifizieren, (2) die Rahmenbedingungen anzupassen und (3) Kooperationen wie z. B. kommunale Bildungslandschaften aus Schulen und außerschulischen Einrichtungen nachhaltig zu unterstützen. Nur wenn segregierte Schulen und bildungspolitische Akteure gemeinsam strategisch handeln, versprechen die Maßnahmen eine nachhaltige Verbesserung der Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen (Abb. 5). Die Auswahl der Handlungsfelder und der jeweiligen Interventionen dazu (z. B. Reform der Lehrerbildung) orientiert sich vorrangig an den Ergebnissen der in Deutschland noch jungen Forschungstradition zu Schulen in schwieriger Lage sowie an Befunden aus dem angloamerikanischen Forschungskontext zu den sog. *schools facing challenging circumstances* (Info-Box 2).

48 Berlins Staatliche Europa-Schulen werden offiziell nicht als Magnetschulen bezeichnet. Mit ihrem Spezialangebot des zweisprachigen Unterrichts ab der 1. Klasse und ihrer Offenheit für Schüler aus sämtlichen Berliner Schulbezirken erfüllen sie aber den Zweck einer Magnetschule. An der Aziz-Nesin-Grundschule unterrichten muttersprachliche Lehrkräfte zweisprachig auf Deutsch und Türkisch. Die Schule unterrichtet an ihrem Standort im Berliner Bezirk Kreuzberg zu etwa 50 Prozent Kinder aus einem sozial benachteiligten Elternhaus.

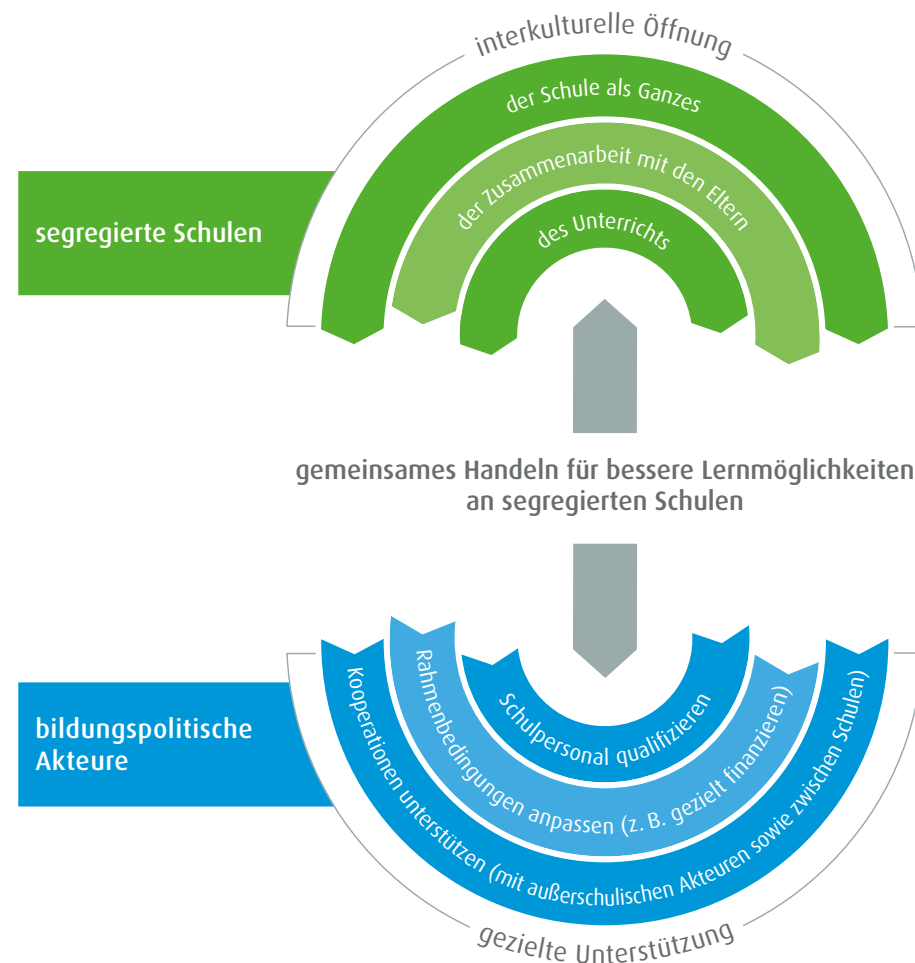
49 Der Segregationsindex (Dissimilaritätsindex) misst, wie viele Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft die Schule wechseln müssten, um eine gleichmäßige Verteilung im Stadtgebiet zu erreichen (Riedel et al. 2010: 116).

50 Die Berliner Analyse wurde vom SVR-Forschungsbereich mithilfe der BerlinOnline Stadtportal GmbH & Co. KG durchgeführt. Sie wertete alle 856.723 Zugriffe (*page impressions*) auf die Schulporträts aus, die zwischen dem 01.06.2012 und dem 16.09.2012 auf den Internetseiten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft getätigt wurden (BerlinOnline 2012). Für Sachsen wertete Clausen 103.088 Zugriffe auf die Schulporträts im Online-Schulportal „Schulen in Sachsen“ aus (2008: 67).

51 Die Höhe der durch den Gutschein gedeckten Kosten und etwaigen Eigenmittel unterscheidet sich je nach Gutscheinprogramm.

52 Dieser Befund entstammt der Evaluation des „Cleveland Scholarship and Tutoring Program“ (CSTP) im US-Bundesstaat Ohio. Als Mehrheitsbevölkerung wurden weiße US-Amerikaner bezeichnet.

Abb. 5 Handlungsempfehlungen für segregierte Schulen und bildungspolitische Akteure



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin

Die Handlungsempfehlungen sind in intensivem Austausch mit Experten aus Wissenschaft, Schulpraxis, Verwaltung, Bildungspolitik und Zivilgesellschaft entstanden. Sie sind kein Patentrezept für die höchst unterschiedlichen Herausforderungen an segregierten Schulen. Vielmehr dienen sie als Ausgangspunkt für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und bildungspolitischen Akteuren, um die Lernmöglichkeiten für Schüler an segregierten Schulen nachhaltig zu verbessern.

6.1 Interkulturelle Öffnung von segregierten Schulen

Die bisherigen erfolglosen Versuche der Desegregation (s. Kap. 5) bestätigen, dass für eine gezielte Verbesserung der Lernmöglichkeiten vor Ort die einzelne Schule eine zentrale Rolle spielt. Um eine solche Verbesserung zu erreichen, müssen Schulen die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen ihrer Schülerklientel, z. B. die sozioökonomische Lage oder unterschiedliche Her-

Info-Box 2 Das Forschungsfeld Schulen in schwieriger Lage

Der Zusammenhang von Schule, Schülerfolg und urbaner Segregation ist ein mittlerweile intensiv bearbeitetes Themenfeld der internationalen Bildungsforschung, wobei die Pionierarbeiten hier vor allem aus dem angloamerikanischen Raum stammen (vgl. z. B. Coleman 1966; Edmonds 1979). Viele der Forschungsprojekte zielen darauf ab, die herausfordernde Lage segregierter Schulen mithilfe empirischer Analysen zu verstehen und darauf aufbauend Handlungsoptionen zur Verbesserung zu entwickeln. Kernbereiche der bisherigen Forschung sind erfolgreiches Schulleitungshandeln (Harris/Chapman 2002), die Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulen und außerschulischen Akteuren (Ainscow/Muijs/West 2006; Howes/Ainscow 2006) und die Steigerung der Schuleffektivität, z. B. durch die Nutzung von Daten aus Leistungstests (McDougall et al. 2006).

In Deutschland ist diese Forschungstradition noch vergleichsweise jung und entsprechend weniger weit entwickelt. Hier wird vor allem versucht, disziplinübergreifend erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Perspektiven mit solchen aus der Stadtsoziologie zu verknüpfen (z. B. Baur 2012; Baur/Häußermann 2009) und so u. a. die Ursachen ungleicher Bildungschancen und -erfolge zu erforschen. Ein Schwerpunkt liegt hier darin, an unerwartet guten Schulen in segregierten Stadtteilen jene Merkmale zu identifizieren, die für ihren Erfolg verantwortlich sind (van Ackeren 2008; Huber/Muijs 2012a: 9f.; Racherbäumer/Funke/van Ackeren 2013). Erste Ergebnisse aus universitären Forschungsprojekten in Deutschland liegen dazu bereits vor und konnten in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden (z. B. Racherbäumer/Funke/van Ackeren 2013).

kunftssprachen, nicht bloß punktuell berücksichtigen, sondern zum strategischen Ausgangspunkt für ihr organisatorisches und pädagogisches Handeln machen. Eine solche konsequente Umorientierung auf den Normalfall einer Schülerschaft mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und körperlich-geistigen Ausgangsvoraussetzungen lässt sich unter dem Begriff der ‚interkulturellen Öffnung‘ zusammenfassen.

Interkulturelle Öffnung bedeutet hier, die an vielen (segregierten) Schulen immer noch vorherrschende Orientierung am ‚deutschen Durchschnittsschüler‘⁵³ allmählich anzugleichen an die vielfältige Lebenswirklichkeit der Schüler vor Ort. Eine erfolgreiche interkul-

turelle Öffnung verspricht bessere Bildungschancen für alle Schüler an segregierten Schulen (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 9). Sie ist das Ziel der folgenden Empfehlungen für bessere Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen.⁵⁴

Mit Blick auf die interkulturelle Öffnung von Schulen lassen sich drei Kernbereiche hervorheben: (1) die gesamte Schule, (2) der Unterricht und (3) die Zusammenarbeit mit den Eltern (Abb. 5).⁵⁵ Eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung in jedem dieser drei Kernbereiche erfordert weitreichende Entwicklungsmaßnahmen, die vor allem danach ausgewählt wurden, ob sie eine empirisch belegte leistungssteigernde Wir-

⁵³ Der ‚deutsche Durchschnittsschüler‘ steht sinnbildlich für die ablehnende Haltung vieler Lehrer gegenüber heterogenen Schulklassen (Reh 2004: 2f.).

⁵⁴ Der Begriff ‚interkulturelle Öffnung‘ wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich verwendet. Einer der Gründe hierfür ist, dass der Begriff ‚Kultur‘ unterschiedlich verstanden wird. In dieser Studie bezeichnet ‚interkulturelle Öffnung‘ als übergreifender Ausdruck alle Interventionen, die dazu dienen, Schule (Schulorganisation, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung etc.) auf den Normalfall von Schülern mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und körperlich-geistigen Voraussetzungen umzuorientieren. Diese Interventionen werden unterteilt in die drei – nicht gänzlich trennscharfen – Bereiche Schule, Unterricht und Zusammenarbeit mit Eltern. Die Unterteilung dient ausschließlich der Veranschaulichung.

⁵⁵ Hier ist darauf hinzuweisen, dass die vorgeschlagenen Interventionen nicht das gesamte Spektrum der interkulturellen Öffnung abdecken, sie bilden nur eine Auswahl, die sich an den zentralen Befunden der Forschung zu Schulen in schwieriger Lage orientiert. Ein weiterer Aspekt der interkulturellen Öffnung ist z. B. eine an der Lebenswirklichkeit der Schüler orientierte Anpassung des Curriculums (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz et al. 2011: 7).

kung haben.⁵⁶ Nicht alle im Folgenden angeführten Maßnahmen sind für jede segregierte Schule gleichermaßen von Bedeutung. Welche Maßnahmen wirksam sind, bestimmen vielmehr die jeweiligen Kontextbedingungen der einzelnen Schule.

6.1.1 Interkulturelle Öffnung der Schule als Ganzes

Bessere Lernmöglichkeiten für Schüler an segregierten Schulen sind nur zu realisieren, wenn sie in allen Bereichen der Schule angestrebt werden. Isolierte Fördermaßnahmen, die nur von einzelnen Lehrkräften getragen werden, sind wenig erfolgversprechend (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 9). Das Personal an segregierten Schulen muss sich daher nicht nur in einzelnen Unterrichtsstunden auf Vielfalt einstellen, sondern im gesamten Schulalltag. Dies beinhaltet u. a., dass alle Mitarbeiter eng zusammenarbeiten und gemeinsam für den Umgang mit der durch Schüler und Eltern gelebten Vielfalt qualifiziert werden.

Der ‚Normalfall Vielfalt‘

Die Anpassung der Schule als Ganzes an den ‚Normalfall Vielfalt‘ sollte auf drei Handlungsebenen erfolgen: (a) Anerkennung der vielfältigen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler als Normalität, (b) organisatorische Anpassung der Schule an diese Normalität und (c) Anpassung des schulischen Regelwerks an diese Umstände (Kaiser Trujillo 2013: 10). Die dritte Ebene bezieht sich u. a. auf Curricula und Schulstruktur und liegt somit größtenteils außerhalb der Handlungskompetenzen von einzelnen Schulen.⁵⁷

Um einzelne Schulen auf den ‚Normalfall Vielfalt‘ einzustellen (a), muss letztendlich das gesamte Schulpersonal sein Handeln an den Unterschieden der Schüler ausrichten, seien sie sozial, kulturell oder körperlich-geistig. Für den Schulalltag bedeutet dies z. B., dass Lehrkräfte die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler mitdenken und in allen Unterrichtsfächern explizit den Spracherwerb der Schüler durch sprachintensive Aufgaben wie Schülerpräsentationen, Textproduktion und Gruppenarbeit unterstützen. Auch in der Kommunikation nach außen, z. B. mit den Eltern der Schüler (s. Kap. 6.1.3), orientiert sich das Schulpersonal an den sprachlichen, kulturellen und technischen Voraussetzungen seiner Gesprächspartner (z. B. variiert es zwischen Briefen,

E-Mails, Telefonaten und persönlichen Gesprächen). Diese Umstellung des bisherigen Handelns erfordert eine enge Zusammenarbeit im Kollegium sowie eine zusätzliche Qualifizierung des Personals. Für viele Lehrkräfte bedeutet die interkulturelle Öffnung somit nicht weniger als ein Neudenken von über Jahre etablierten Routinen in der Unterrichtsvorbereitung, der Abstimmung mit Kollegen und der Interaktion mit Schülern und Eltern. Ein solcher Schritt stößt nicht selten anfänglich auf Widerstand.

Einige Lehrerkollegien an segregierten Schulen haben sich bereits auf den Weg gemacht und ihre Schulprogramme auf ihre Schülerklientel abgestimmt (b). Auch in der räumlichen Gestaltung hat sich etwas getan, z. B. gibt es mehrsprachige Willkommensgrüße und Beschilderungen. Um jedoch das tägliche Handeln von Lehrern, Erziehern und dem nicht-pädagogischen Personal einer Schule nachhaltig zu verändern, ist nicht nur Bereitschaft und aktive Mitwirkung des Personals nötig, sondern auch eine begleitende Moderation dieses Veränderungsprozesses, der viel Zeit beansprucht (Kaiser Trujillo 2013: 5). Eine besonders wichtige Rolle kommt hier der Schulleitung zu (s. Kap. 6.2.1). Denn sie kann die Neuerungen zwar nicht eigenmächtig umsetzen, aber durch Veränderungen auf organisatorischer und in eingeschränkterem Maße auch auf personeller Ebene die Bedingungen für eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung schaffen, z. B. indem sie leitenden Mitarbeitern klare Zuständigkeiten zuweist und eine schulinterne Fortbildung plant (Warwas 2012: 22).

Soziales Lernen im Ganztag

Gewalt und Aggression an Schulen nehmen zu (Goldenbaum 2012: 9f.), und insbesondere an segregierten Schulen ist zu beobachten, dass außerschulische und zum Teil gewalttätige Konflikte in den Schulalltag eindringen (Baur 2012: 132). Das macht eine Stärkung der sozialen Kompetenz der Schüler erforderlich. Soziales Lernen und die dadurch erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Ansichten, Interessen und Bedürfnissen helfen Schülern nicht nur im Alltag und in der Schule, sondern auch beim Einstieg in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt, denn Arbeitgeber setzen i. d. R. ausgeprägte soziale Fähigkeiten voraus (Kunter/Stanat 2002: 50).

Soziales Lernen findet nicht nur im Unterricht statt, sondern in allen Situationen des schulischen und au-

ßerschulischen Zusammenlebens (Goldenbaum 2012: 42). Für segregierte Schulen mit Ganztagsangebot bedeutet dies: Sie sollten das Mehr an verfügbarer Zeit nutzen, um die Schüler anzuregen, sich gezielt mit ihrem individuellen Verhalten, mit Fragen von Toleranz und Identität und dem Umgang mit Kritik auseinanderzusetzen (Kanevski/Salisch 2011: 237ff.; Klieme et al. 2010: 14ff.).

Grundvoraussetzung für eine gelingende Förderung der sozialen Kompetenz an Ganztagschulen sind ein qualitativ hochwertiges Nachmittagsangebot, das eng mit dem Unterricht verzahnt ist, sowie klare Regeln. Zudem müssen die verantwortlichen Pädagogen und Betreuer ständig verfügbar sein (Kanevski/Salisch 2011: 239). Solche Bedingungen finden derzeit nur wenige Schüler an ihrer Schule vor. Zwar bieten mittlerweile über die Hälfte der Schulen in Deutschland eine Ganztagsbetreuung an (Abb. 6), doch häufig mangelt es an pädagogisch fundierten und inhaltlich ausgereiften Ganztagskonzepten (Dollinger 2012: 27; Gogolin/Reinders 2013: 3f.). So ist z. B. die Kooperation zwischen Lehrern, Erziehern und Sozialarbeitern, die für eine wirksame Förderung sozialer Kompetenzen notwendig wäre, an Ganztagschulen genauso wenig ausgeprägt wie an Halbtagschulen (Fussangel/Gräsel 2012: 35f.). Entsprechend wenig wird der Ganztagsunterricht bislang in Anspruch genommen: Nur 30,6 Prozent der Schüler in Deutschland nutzten im Jahr 2011 das Ganztagsangebot an Schulen mit verpflichtendem (gebundenem), teilweise verpflichtendem (teilgebundenem) oder gänzlich freiwilligem (offenem) Nachmittagsprogramm (KMK 2013a: 12).⁵⁸

Ganztagschulen erweitern nicht nur die Möglichkeiten der Schüler, ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln, ein qualitativ hochwertiger Ganztagsunterricht wirkt sich auch auf die Schülerleistungen positiv aus. So machen leistungsschwache Grundschüler im Ganztagsunterricht größere Lernfortschritte⁵⁹ (BMBF 2012: 22), und auch die Quote der Klassenwiederholer ist an Ganztagschulen deutlich niedriger (Klieme et al. 2010: 19). Um diese positiven Effekte zu erzielen, müssen Schulen allerdings ein auf ihre Schülerklientel abgestimmtes Ganztagsangebot konzipieren und umsetzen, z. B. mithilfe einer besseren Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Erziehern und Mitwirkenden von außerhalb der Schule (s. Kap. 6.2.2).

Schulinterne Fortbildungsplanung

Lehrerfortbildung⁶⁰ ist zwar in allen Bundesländern verpflichtend (siehe Tab. 7 im Anhang), doch die Inhalte aus den oft nur eintägigen Fortbildungskursen werden im Schulalltag selten umgesetzt (Oelkers 2009: 80f.). An etwa jeder zweiten Schule fehlen Konzepte für die schulinterne Fortbildung und klare Zuständigkeiten für deren Koordinierung (Thiel 2012). Um das gesamte Personal einer segregierten Schule für die interkulturelle Öffnung zu qualifizieren, muss die Schulleitung oder ein Fortbildungsbeauftragter kontinuierlich den Fortbildungsbedarf im Kollegium ermitteln und passende Fortbildungsinhalte und -formate finden, z. B. eine schulinterne Gruppenfortbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern (s. Kap. 6.1.3) (Kling/Spethmann 2009: 172ff.).

Eine erfolgreiche schulinterne Fortbildungsplanung unterstützt sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere Schulpersonal, z. B. Erzieher und nichtpädagogische Mitarbeiter, bei ihrer Vernetzung zu professionellen Lerngemeinschaften (s. Kap. 6.2.3). Die Teilnehmer an solchen Lerngemeinschaften tauschen sich regelmäßig über Schul- und Unterrichtspraktiken aus und versuchen gemeinsam, neue Unterrichtsmethoden umzusetzen (Bonsen/Rolff 2006: 168ff.). Von diesem Idealzustand ist nicht nur ein Großteil der segregierten Schulen weit entfernt: Rund 60 Prozent der Schulleitungen in Berlin und Brandenburg geben an, dass sie aufgrund mangelnder Ressourcen überhaupt keine Fortbildungsplanung umsetzen können (Thiel 2012).

Trotz solcher finanziellen und personellen Engpässe obliegt es nach wie vor den segregierten Schulen, eine bedarfsgerechte und vor allem wirksame Fortbildung des Schulpersonals im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung zu koordinieren. Bildungspolitische Akteure, insbesondere die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien, müssen die Schulen hierbei jedoch gezielt unterstützen, z. B. indem sie anwendungsorientierte und langfristig angelegte Fortbildungsangebote entwickeln und finanzieren (s. Kap. 6.2.1).

6.1.2 Interkulturelle Öffnung des Unterrichts

Eine Vielzahl an Einzelstudien zu schulischem Lernen im In- und Ausland bestätigt die große Bedeutung, die das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht für den

56 Wo es mangels empirischer Befunde nötig war, wurden auch Ergebnisse aus der Forschung zu nicht segregierten Schulen übernommen.

57 Handlungsempfehlungen für die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien werden in Kap. 6.2 ausgeführt.

58 Ein Unterschied nach Migrationshintergrund besteht hier nicht (Klieme et al. 2008: 360).

59 Die größte Leistungsverbesserung war an gebundenen Ganztagschulen zu beobachten, doch auch an offenen Ganztagschulen zeigten sich Fortschritte in der basalen Leseleistung.

60 In dieser Studie wird der Begriff ‚Lehrerfortbildung‘ als Erhalt, Aktualisierung und Ergänzung der beruflichen Kompetenz der Lehrkräfte verstanden. Zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung wird begrifflich nicht unterschieden (vgl. Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 329).



Lernerfolg von Schülern hat (Hattie 2008). An segregierten Schulen leidet dieser häufig: Störendes Schülerverhalten und unzureichende materielle Ausstattung hindern Lehrer daran, im Unterricht auf die individuellen Lernbedürfnisse ihrer Schüler einzugehen (Fölker/Hertel/Pfaff/Wieneke 2013). Für Lehrkräfte an segregierten Schulen bedeutet die interkulturelle Öffnung des Unterrichts daher vor allem (1) souveräne Klassenführung, (2) adaptiver Unterricht und (3) durchgängige Sprachbildung.

Souveräne Klassenführung

An vielen segregierten Schulen besteht ein Ordnungsproblem. Aufgrund von Störungen und hohen Abwesenheitsquoten kann geregelter Unterricht zum Teil gar nicht erst stattfinden (Baur 2012: 132f.; Fölker/Hertel/Pfaff/Wieneke 2013). Damit die interkulturelle Öffnung des Unterrichts Früchte trägt und pädagogische Interventionen wie Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern Wirkung zeigen können, müssen die Lehrkräfte zunächst ihre Klassen entsprechend führen (lernen). Andernfalls bleiben Leistungsverbesserungen unwahrscheinlich, zudem ist langfristig die Gesundheit der Lehrkräfte gefährdet (Schaarschmidt/Kieschke 2007: 90f.).⁶¹

Lehrer, die ihre Klasse souverän führen, legen bereits in der ersten Unterrichtsstunde transparente Regeln fest und verfolgen diese konsequent (Neuenschwander 2006: 245; Cothran/Kulinna/Garrahy 2003: 437; Seidel 2009: 143ff.). Dabei kommunizieren sie explizit ihre Erwartungen in Bezug auf das Verhalten der Schüler; jegliches Fehlverhalten wird zeitnah geahndet (Cothran/Kulinna/Garrahy 2003: 437). Eine solche ‚straffe Klassenführung‘ ist auch aus Schülersicht ein Merkmal einer guten Lehrkraft (Ditton 2002: 280).

Regeln allein reichen jedoch nicht aus. Ohne die entsprechende zwischenmenschliche Basis kann ein einseitig regelorientierter Unterricht sogar Störverhalten fördern (Herzog 2002: 506f.). An dieser Stelle erfordern segregierte Schulen von den Lehrkräften ein ausgeprägtes Gespür für kulturelle Unterschiede, denn manche Kinder und Jugendliche nehmen ihre Lehrer nicht automatisch als Respektspersonen wahr (Cothran/Kulinna/Garrahy 2003: 442). Lehrkräfte mit einer souveränen Klassenführung setzen daher nicht nur auf die Einhaltung von Regeln, sondern gehen gleichzeitig flexibel auf die individuellen Bedürfnisse

ihrer Schüler und Klassen ein und bauen eine Beziehung zu ihnen auf (Neuenschwander 2006: 245).

Eine souveräne Klassenführung ist nicht nur als ein Bestandteil von Unterricht zu denken, sondern als eine Voraussetzung dafür, dass überhaupt Unterricht stattfinden kann. Lehrkräfte mit einer souveränen Klassenführung haben i. d. R. auch eine hohe Unterrichtskompetenz, zu der Diagnose- und Kommunikationskompetenz sowie ein gutes Zeitmanagement gehören (Neuenschwander 2006: 250). Zwar können einzelne Klassenführungs Kompetenzen im Rahmen von Fortbildungen erlernt oder erweitert werden; um Lehrkräfte systematisch für das Unterrichten von Schülergruppen mit unterschiedlicher Zusammensetzung zu qualifizieren, bedarf es jedoch in erster Linie entsprechender (Praxis-)Inhalte in der Lehrerbildung (s. Kap. 6.2.1).

Im idealen Unterricht verbinden Lehrkräfte kognitiv anspruchsvolle Aufgaben und hohe Erwartungen an die Schüler mit transparenten Regeln und einer anerkennenden Haltung gegenüber den Lernenden. Um den negativen Auswirkungen der Segregation effektiv entgegenzuwirken, muss sich eine souveräne Klassenführung allerdings über das gesamte Lehrerkollegium erstrecken (s. Kap. 6.2.3). In erster Linie müssen einheitliche Regeln im Umgang mit Störungen gemeinsam etabliert und fächer- und jahrgangsübergreifend umgesetzt werden. Eine gut funktionierende und routinierte Zusammenarbeit im Lehrerkollegium sowie zwischen Lehrkräften und Erziehern verringert nachweislich die individuelle Belastung von Lehrkräften (Schaarschmidt/Kieschke 2007: 94).

Adaptiver Unterricht

Die im deutschen Bildungssystem historisch gewachsene „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“⁶² (Reh 2004: 1) geht damit einher, dass viele Lehrer wenig erfahren darin sind, Schülergruppen mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zu unterrichten (Over 2012: 44f.). Die Lehrerbildung zum Umgang mit Vielfalt ist bis heute mangelhaft: Nur jede fünfte Hochschule verpflichtet Lehramtsstudierende zu einer entsprechenden Qualifizierung (Bertelsmann Stiftung 2012b). Dies ist ein Grund dafür, dass viele Lehrer ihren Unterricht entsprechend der Organisationslogik von Schulen für ganze Schulklassen konzipieren und nicht für das Leistungsniveau individueller Schüler (Reh 2004: 9). Diese Praktik wirkt speziell an segregierten Schulen leistungshemmend, da die Schüler hier aufgrund ihres zum Teil sehr unterschiedlichen Vorwissens einen besonderen Bedarf an individueller Unterstützung haben.

Lehrkräfte, die einen sog. adaptiven Unterricht umsetzen und sich damit an den individuellen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler orientieren, ermöglichen in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen bessere Ergebnisse (Beck et al. 2008). Dabei wählen sie Lehrstrategien und Lernformen je nach Arbeitsauftrag, organisatorischem Aufwand und vorhandenem Schülerwissen. Bei Klassen mit großen Leistungsunterschieden kann z. B. Kleingruppenarbeit zu guten Lernergebnissen führen. Wer mit wem zusammenarbeitet und welche Lernziele die einzelnen Schüler und Lerngruppen verfolgen, hängt dabei von den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler ab. An segregierten Schulen lassen sich die Ergebnisse u. a. durch Strukturierung des Lernmaterials und eine klare Anleitung durch die Lehrkraft verbessern, denn insbesondere leistungsschwache Schüler profitieren davon (Houtveen/Van de Griet 2007).

Begleitend beobachten die Lehrkräfte den Lernfortschritt ihrer Schüler. Auf die Ergebnisse dieser Diagnose stützen sie sich bei der Planung ihrer Unterrichtsstunden (Van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007); zudem werden die Resultate in regelmäßig stattfindenden persönlichen Gesprächen auch mit den einzelnen Schülern erörtert. Hierbei geht es weniger darum, einzelne Aufgaben im Detail zu besprechen, als vielmehr um direkte Lerntipps, die Schülern dabei helfen sollen, ihre Herangehensweisen und Lernstrategien eigenständig zu optimieren (Hattie/Timperley 2007: 91ff.).

Adaptiver Unterricht ist vielversprechend, aber auch anspruchsvoll. Speziell in jahrgangsübergreifenden Klassen – wie z. B. dem gemeinsamen Unterricht von Grundschulern der Jahrgangsstufen 1 bis 3 in Berlin und Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus Baden-Württemberg 2009) – haben Lehrer mit einer hohen Streuung an Vorwissen und Entwicklungsständen zu tun. Des Weiteren ergeben sich Spannungsfelder zwischen individueller Förderung und Selektion, z. B. beim Übergang in die weiterführenden Schulen, zwischen unterschiedlichen Aufgaben in Klassenarbeiten und vergleichbarer Bewertung sowie natürlich zwischen aufwändiger Unterrichtsvorbereitung und einem begrenzten Zeitbudget dafür (Joller-Graf 2010: 135). Auch lassen sich die verschiedenen Lehrstrategien und Lernformen des adaptiven Unterrichts nur mit Schülern umsetzen, die bereits eine entsprechende Lernkompetenz erreicht haben (Wischer 2011: 75). Auch hier ist

also eine enge Zusammenarbeit und Koordination im Kollegium notwendig, damit bei Schülern und Lehrern konsequent über Jahrgänge und Fächer hinweg Kompetenzen und Lernstrategien aufgebaut werden.

Durchgängige Sprachbildung

Kinder und Jugendliche an segregierten Schulen beherrschen die deutsche Sprache zum Teil nur mangelhaft, was ihre Leistung in allen anderen Fächern beeinträchtigt. Ihre Sprachkenntnisse sind in gewissem Umfang ausschlaggebend für ihre spätere Positionierung im Berufsleben. Um dem Unterricht in deutscher Sprache folgen zu können, müssen die Schüler auf ein formales Repertoire zurückgreifen können, das an die Schriftsprache angelehnt ist und über die Alltagssprache hinausgeht. Diese für den schulischen Erfolg essenzielle ‚Bildungssprache‘ wird jedoch an den meisten Schulen nicht explizit vermittelt, vielmehr wird erwartet, dass die Schüler sie bereits beherrschen (Gogolin 2009: 268ff.). Während Schüler aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kenntnisse erwerben, sind Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien und bildungsfernen Schichten stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird (Schanz 2011: 32). Dabei handelt es sich um einen langfristigen Prozess: Die durchschnittliche Zeit zum Erlernen der Bildungssprache wird je nach Förderungsbeginn auf fünf bis acht Jahre geschätzt (Salem 2010: 21).

Um Schülern an segregierten Schulen einen Zugang zur Bildungssprache zu ermöglichen, reichen punktuelle Sprachförderstunden daher nicht aus. Bildungssprache muss in allen Unterrichtsfächern zum Thema gemacht und durchgängig, also fach-, jahrgangs- und idealerweise institutionsübergreifend vermittelt werden, z. B. durch inhaltliche Absprachen zwischen Grund- und Sekundarschulen (Gogolin et al. 2011: 93ff.). Diese Form der durchgängigen Sprachbildung erfordert eine verbindliche Zusammenarbeit schulinterner und schulübergreifender Netzwerke bei der Konzeption, Erprobung und Umsetzung von Sprachvermittlung. Eine solche Zusammenarbeit wurde im Modellprojekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) zwischen 2005 und 2009 in zehn Bundesländern erprobt. Die Evaluation des Programms bestätigt, dass ein sprachsensibler Fachunterricht größere Lernzuwächse ermöglicht als traditionelle Förderstunden (Gogolin et al. 2011: 135).⁶³ Im sprachsensiblen Fachunterricht machen die Lehrkräfte sprachliche Ziele und

⁶¹ Anfang 2013 waren an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Berlin 1.377 Lehrkräfte seit mindestens drei Monaten erkrankt, das entspricht ca. 5 Prozent aller Lehrkräfte. 649 von ihnen hatten seit mehr als 12 Monaten nicht mehr unterrichtet (Abgeordnetenhaus Berlin 2013).

⁶² Homogene Lerngruppen – d. h. Schulklassen, in denen alle Schüler ein ähnlich hohes Leistungsniveau haben – sind ein Ziel der vielfältigen Selektionspraktiken im deutschen Bildungssystem wie z. B. mehrgliedriger Sekundarstufe, Klassenwiederholung und Abschlussschulung auf niedrigere Schulformen (Reh 2004: 9).

⁶³ Additive Sprachförderstunden haben zwar keinen statistisch signifikanten Effekt auf den Spracherwerb von Schülern, sie können aber trotzdem zum Erwerb der Bildungssprache beitragen, sofern sie in das schulische Konzept zur durchgängigen Sprachbildung entsprechend eingebettet sind. Beispielsweise verzeichnen Schüler in Intensivsprachkursen für Neuzuwanderer den mit Abstand größten Leistungszuwachs, nur müssen diese Unterrichtsangebote besser in den Regelunterricht eingebunden werden (Salem 2010: 19f.).

Info-Box 3 Streitfall Mehrsprachigkeit

Die weit verbreitete Mehrsprachigkeit von Schülern muss in der durchgängigen Sprachbildung berücksichtigt werden (Gogolin et al. 2011: 14), insbesondere an segregierten Schulen. Die unklare Befundlage zu den Vorteilen des herkunftssprachlichen Unterrichts hat allerdings innerhalb der Bildungsforschung einen Streit provoziert: Skeptiker bewerten die Forderung nach durchgängiger Sprachbildung in Russisch, Türkisch oder anderen Sprachen als unbegründet, da sie sich eher aus Überzeugungen ableite denn aus belastbaren Erkenntnissen zu erfolgreichem Spracherwerb (Esser 2009: 78ff.). Der Mehraufwand von herkunftssprachlichem Unterricht würde sich aus ihrer Sicht nur dann lohnen, wenn dieser einen empirisch nachweisbaren positiven Effekt auf den schulischen oder beruflichen Erfolg der Schüler hätte. Befürworter des herkunftssprachlichen Unterrichts verweisen hingegen auf die positiven Effekte, die eine Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprachen der Schüler hätte (Thomas/Collier 1997: 51), und betonen, dass das Erlernen weiterer Sprachen den Erwerb des Deutschen nicht beeinträchtigt (Neumann 2009: 317).

Auch darüber, wie ein herkunftssprachlicher Unterricht in der Praxis umgesetzt werden könnte, besteht noch Unklarheit: Um von einem solchen Unterricht umfassend zu profitieren, müssten Schüler auch in ihrer Herkunftssprache bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben (Karakasoglu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 160ff.). Dies wirft für Schulen eine Reihe von Fragen auf: Welche Sprachen sollten angeboten werden? Woher bekommen Schulen kompetente Lehrkräfte? Welche Lehrmaterialien werden benötigt? Denn obwohl sich die Bundesländer offiziell zum Herkunftssprachenunterricht bekennen (KMK 2007), ist bislang wenig geschehen, um die Schulen dabei gezielt zu unterstützen (Krüger-Potratz 2011).

Anforderungen im Unterricht explizit zum Thema, sie weisen auf den unterschiedlichen Gebrauch von Wörtern in Alltagssprache und Bildungssprache hin und sie wählen bewusst sprachintensive Aufgaben wie Schülerpräsentationen, Textproduktion und Gruppenarbeit, auch in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern. Ein solcher Unterricht nützt allen Schülern, denn Schüler ohne Migrationshintergrund weisen zum Teil ähnlich hohe Sprachdefizite auf wie ihre Mitschüler nichtdeutscher Herkunft (Gogolin et al. 2011: 176).

Zusätzlich zum sprachsensiblen Fachunterricht findet durchgängige Sprachbildung auch an den Übergängen im Bildungssystem statt, z. B. vom Elementarbereich in die Grundschule. Hier sorgt eine gezielte Abstimmung zwischen Erziehern und Lehrern dafür, dass ein Kind in seinen Stärken und Schwächen auch über den Wechsel der Bildungseinrichtung hinaus optimal gefördert wird. Eine solche systematische Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und auch mit außerschulischen Akteuren wie z. B. Eltern oder Vereinen erfordert neben zusätzlichen Qualifikationen und Ressourcen (s. Kap. 6.2.3) vor allem einen regelmäßigen Austausch zwischen den Beteiligten, klare Zuständigkeiten und verbindliche Ziele (Salem 2010: 37).

6.1.3 Interkulturelle Öffnung der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus soll den Eltern ermöglichen, an der Bildung ihrer Kinder

teilzunehmen und sie aktiv zu unterstützen (SVR-Forschungsbereich 2012b: 1). Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil Schüler an segregierten Schulen oft in stark belasteten Familiensituationen leben. An vielen Schulen ist die Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch mangelhaft. Um sie zu verbessern, muss das Schulpersonal auch hier im Sinne einer interkulturellen Öffnung die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Eltern anerkennen und berücksichtigen. Nur eine solche partnerschaftliche Zusammenarbeit ermöglicht, dass beide Parteien das Kind optimal fördern.

Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit

Angeichts der immensen Bedeutung des Elternhauses für den schulischen Erfolg und die Bildungsentscheidungen der Kinder (Boudon 1974) sollte die Zusammenarbeit mit den Eltern ein Schwerpunkt der interkulturellen Öffnung an segregierten Schulen sein. Die in Tab. 6 dargestellten Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit können hier als Referenz dienen.

Die meisten segregierten Schulen und die zugehörige Elternschaft sind weit entfernt von diesem Idealzustand einer gleichberechtigten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die die optimale Förderung des einzelnen Schülers im Blick hat (Sacher 2012). Vielmehr ist die schulische Realität häufig von gegenseitigem Misstrauen und Unwissen geprägt: Einigen Eltern mit Migrationshintergrund fehlt die nötige Kenntnis des deutschen Bildungssystems, sie fühlen sich unzureichend informiert und von der häufig schriftlichen, an Problemen orientierten Kommunikation und den

Tab. 6 Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit (gekürzte Fassung)

Qualitätsmerkmal	Ziel	Handlungsoptionen (Beispiele)
A. Willkommens- und Begegnungskultur	einladende und freundliche Atmosphäre	Gestaltung des Schulgebäudes, Willkommensgespräche
	gegenseitiger Respekt	Vernetzung von Eltern untereinander, flexible Sprechzeiten, sprachensible Kommunikation
B. Vielfältige und respektvolle Kommunikation	regelmäßiger, anlassunabhängiger Informationsaustausch zwischen Schule und Eltern	wichtige Themen und Zeitpunkte für Kommunikation jährlich festlegen, Termine transparent machen
	Schule und Eltern nutzen vielfältige Kommunikationswege und -formen	Informationen auch an Eltern, die Veranstaltungen verpasst haben, stets zielgruppengerechte Kommunikationsform finden
	regelmäßiger Austausch und Wissenstransfer bei Bildungsübergängen	zusätzliche Gesprächsmöglichkeiten, Hausbesuche (wenn gewünscht), frühzeitige Informationsveranstaltungen
C. Erziehungs- und Bildungs Kooperation	Eltern beteiligen sich an Schule und Unterricht	Netzwerk freiwilliger Helfer, Eltern helfen in der Ganztagsbetreuung, Eltern nutzen schulische Infrastruktur (z. B. Bibliothek, Sportvereine)
	Eltern begleiten Kinder beim Lernen	regelmäßiger Dialog über (Lern-) Entwicklung der Kinder, Leihertipps an Eltern zur häuslichen Förderung, Eltern bei schulischen Aktivitäten dabei
	externe Angebote (z. B. Vereine) sind in Schulalltag eingebunden	Nutzung von Vereinen, Volkshochschulen, u. a., um Eltern zu erreichen
	Eltern als Fürsprecher für jedes Kind	Eltern und Schüler vertreten ihre Interessen, Schule informiert über Kinderrechte, Diskriminierung und Einspruchsmöglichkeiten
D. Partizipation der Eltern	Eltern kennen ihre Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten	Schule ermutigt Eltern zur Mitwirkung, Entscheidungen werden der Elternschaft transparent gemacht
	Eltern aus allen Schichten und Gruppen sind entsprechend in Entscheidungsgremien vertreten	Elternvertreter in schulischer Steuerungsgruppe, Beteiligungsmöglichkeiten außerhalb der Gremien
	Elternvertreter sind in die Netzwerke der Schule eingebunden	Eltern sind an Kooperation mit außerschulischen Akteuren beteiligt, Eltern stellen neue Netzwerkverbindungen her

Quelle: Vodafone Stiftung Deutschland 2013; eigene Darstellung



nach altbekanntem Muster ablaufenden formalisierten Elternsprechtagen und Elternabenden nicht angesprochen. Die Schulen ihrerseits nehmen bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Bildung der Kinder oft nicht als Partner wahr. Vielmehr sehen sie sie zum Teil gar als ‚Kooperationsverweigerer‘ (SVR-Forschungsbereich 2012b). Eines der größten Probleme bei der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen ist, dass allgemein unklar ist, was gute Elternarbeit eigentlich ausmacht. Um diese Lücke zu schließen, hat die Vodafone Stiftung Deutschland ein wissenschaftliches Expertengremium beauftragt, in Zusammenarbeit mit Bildungspraktikern und Ländervertretern Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit zu erarbeiten.⁶⁴ Dies soll einerseits dazu beitragen, Elternarbeit in den Mittelpunkt des schulischen Handelns zu rücken, andererseits den Schulen einen Orientierungsrahmen für ihre Zusammenarbeit mit Eltern bieten und mögliche Anknüpfungspunkte an bestehende schulische Strukturen aufzeigen (SVR-Forschungsbereich 2012b: 7). In Tab. 6 sind die vier Qualitätsmerkmale, die das Gremium herausgearbeitet hat, ihre konkrete Ausprägung und die daraus abzuleitenden Handlungsoptionen für einzelne Schulen, Eltern, Schüler und außerschulische Akteure in gekürzter Form aufgeführt.⁶⁵

6.1.4 Bedingungen für eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung

Für die Frage nach dem *Wie*, also der Umsetzung der interkulturellen Öffnung, gibt es kein Patentrezept, das für alle segregierten Schulen gleichermaßen zum gewünschten Erfolg führt (Huber/Muijs 2012a: 9f.). Die Befunde zu Schulen in schwieriger Lage deuten aber auf eine Reihe erfolgskritischer Bedingungen hin (ebd.; MacBeath et al. 2005: 135ff.; van Ackeren 2008: 52ff.):

- Zunächst sollten frühzeitig solche Maßnahmen der interkulturellen Öffnung stattfinden, die kurzfristige und für alle Beteiligten sichtbare Erfolge anstreben (z. B. die Gestaltung der Schulräume). Diese verbessern das Ausgangsklima und schaffen die Grundlagen für tiefergehende Öffnungsprozesse.

- Die strukturbildenden Maßnahmen sollten insgesamt langfristig angelegt sein, da interkulturelle Öffnung Zeit braucht (z. B. durchgängige Sprachbildung über regelmäßige Treffen und verbindliche Zwischenziele graduell etablieren).
- Die interkulturelle Öffnung sollte klar definierte Ziele verfolgen, die transparent sind und vom Kollegium getragen werden (z. B. gemeinsames Verständnis der für die interkulturelle Öffnung benötigten Qualifikationen).
- Die interkulturelle Öffnung bedarf einer starken Führung durch die Schulleitung und ggf. weiterer Leitungsgremien wie die Schulkonferenz, die Schülervertretung oder den Elternbeirat (z. B. klar verteilte Führungsrollen und transparente Kommunikation nach innen und außen).
- Die interkulturelle Öffnung ist sowohl auf Zusammenarbeit innerhalb der Lehrerkollegien als auch auf die Kooperation zwischen Schulen maßgeblich angewiesen (z. B. gemeinsame Regeln für das Schülerverhalten entwickeln und umsetzen).

Wie segregierte Schulen diese Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche interkulturelle Öffnung selbst schaffen können und wie eine wirksame Öffnung in den drei Kernbereichen Schule, Unterricht und Zusammenarbeit mit Eltern aussehen kann, zeigen beispielhaft vier Schulen in Bremen, Hamburg, Dortmund und München (Info-Box 4).

Segregierte Schulen können und müssen die interkulturelle Öffnung selbst anstoßen. Doch nur wenige Schulen verfügen über genügend qualifiziertes Personal, materielle und zeitliche Ressourcen sowie eine hinreichend institutionalisierte Zusammenarbeit, um die in Kap. 6.1.1 bis 6.1.3 ausgeführten Empfehlungen im Alleingang umsetzen zu können (Harris/Chapman 2004). Die meisten Schulen sind auf substantielle zusätzliche Unterstützung durch die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien (bildungspolitische Akteure) angewiesen (s. Kap. 6.2) (Huber/Muijs 2012a: 9f.). Vereinzelt schaffen bereits laufende Unterstützungsprogramme wie die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch Berater und Coaches Abhilfe (Creutzburg 2012: 38ff.; Info-Box 6),⁶⁶ sie reichen jedoch nicht aus, um die Lernmöglichkeiten und damit langfristig die Lernerfolge an Deutschlands zahlreichen segregierten Schulen systematisch zu verbessern.

Info-Box 4 Vier Beispiele erfolgreicher interkultureller Öffnung

Grundschule an der Burgweide, Hamburg: Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Die Schule an der Burgweide ist eine sechsjährige Grundschule mit gebundenem Ganztagsangebot im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg. Die Schüler stammen primär aus der anliegenden Hochhaussiedlung Kirchdorf-Süd. Mehr als 80 Prozent von ihnen sprechen eine von 25 verschiedenen nichtdeutschen Herkunftssprachen. Acht von zehn Schülern kommen aus sozialhilfebedürftigen Elternhäusern. Trotz ihrer laut Hamburger Sozialindex ‚stark belasteten Lage‘ (Info-Box 7) haben sich sowohl der Ruf der Schule als auch die Lernergebnisse der Schüler in den vergangenen Jahren stark verbessert. Haupttreiber dieser Entwicklung waren einerseits die Umstellung auf eine sechsjährige (anstatt vierjährige) Ganztagschule und andererseits die erfolgreiche interkulturelle Öffnung der Kooperation zwischen Schule und Eltern. Schon seit Jahren kann man hier selbst schwer erreichbare Eltern dazu bewegen, mit den Lehrern und Erziehern der Schule regelmäßig zusammenzuarbeiten. Ausschlaggebend für diesen Erfolg ist vor allem, dass die Angebote auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebenssituationen der Eltern zugeschnitten werden. Anstelle der üblichen Elternabende veranstaltet die Schule regelmäßig sog. Elternnachmittage mit mehrsprachigen Tischrunden und geselligen Aktivitäten, die viel Raum für informellen Austausch bieten. Diese Nachmittagsveranstaltungen sind sehr beliebt – ein Großteil der Eltern nimmt daran teil – und haben auch zu eigenen Elterninitiativen geführt, z. B. dem gemeinsamen Feiern religiöser Festtage. Abseits dieser Veranstaltungen ermöglichen mehrsprachige Elterninformationen, das Elterncafé und allem voran das hohe inner- und außerschulische Engagement des Schulpersonals eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

Bernays-Hauptschule, München: Adaptive Förderangebote für alle Schüler

Die Münchener Bernays-Hauptschule⁶⁷ unterrichtet rund 470 Schüler, von denen 82 Prozent einen Migrationshintergrund haben. Die meisten ihrer Schüler wohnen im umgebenden Stadtteil Am Hart, der sich durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Sozialhilfeempfängern und alleinerziehenden Eltern auszeichnet. Gemäß ihrem Selbstverständnis als ‚internationale Schule‘ bietet die Bernays-Hauptschule einen Unterricht, der den Kompetenzen und Bedürfnissen der Schüler angepasst ist, z. B. intensive Sprachförderung für alle Schüler, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Sprachförderung greift hier insbesondere am Bildungsübergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Je nach Bedarf werden Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 6 von den Lehrern und Sozialarbeitern zum Teil ganztägig intensiv betreut. Ist der Lernrückstand zum Ende der 9. Klasse noch nicht aufgeholt, können Schüler im Rahmen des bayerischen Modellversuchs 9plus2 in zwei zusätzlichen Schuljahren mit stark berufsbezogenen Unterrichtsinhalten die mittlere Reife erwerben. Ein weiterer Förderschwerpunkt ist die umfassende Unterstützung der Schüler beim Berufseinstieg, z. B. durch eine zweijährige intensive Einstiegsbegleitung, drei jeweils zweiwöchige Praktika, Mentorenprogramme und Bewerbungstrainings mit Münchener Firmen.

⁶⁴ Das Projekt wurde vom SVR-Forschungsbereich wissenschaftlich begleitet.

⁶⁵ Eine ausführliche Fassung kann auf der Webseite der Vodafone Stiftung Deutschland (<http://www.vodafone-stiftung.de>) heruntergeladen werden.

⁶⁶ Hierunter fällt u. a. das Berliner Programm „School Turnaround“ (SenBJW 2013).

⁶⁷ In Bayern werden einige Hauptschulen, darunter die Bernays-Schule, seit dem Schuljahr 2011/12 als Mittelschule bezeichnet.



Gesamtschule Bremen-Ost, Bremen: Kulturelle Bildung und soziales Lernen im Ganztag

Die integrierte Gesamtschule Bremen-Ost (GSO) liegt im Bremer Stadtteil Osterholz-Tenever, der von Hochhausbauten geprägt ist und wo weit über die Hälfte der Bewohner einen Migrationshintergrund hat. Jeder Zweite der rund 1.350 Schüler der GSO ist nichtdeutscher Herkunft. Die Schule, die für ihre Angebote und Projekte in den Bereichen soziales Lernen und kulturelle Bildung mehrfach ausgezeichnet wurde, führt ihre Schüler deutlich häufiger zum Abitur als üblicherweise in vergleichbaren Bremer Stadtteilen. Ihr Erfolg und ihre Beliebtheit bei den Schülern gründen sich vor allem auf ihre sportlichen, berufsorientierenden und kulturellen Angebote am Vor- und Nachmittag. Neben einer regelmäßigen Kooperation mit der Bremer Kunsthalle und dem SV Werder Bremen arbeitet die Schule dauerhaft mit der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen zusammen. Diese hat 2007 ihre Proberäume in die Räumlichkeiten der GSO verlegt und arbeitet seitdem mit Schülern und Lehrern an gemeinsamen Projekten wie z. B. der Aufführungen „Polski Blues“ und „Iolanta“. Ziel der Kooperation ist, mithilfe von Musik Begegnungen zwischen Kulturen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zu fördern und dabei die sozialen Kompetenzen der Schüler zu entwickeln. Im Jahr 2012 wurde die Kooperation mit dem Musikpreis ECHO ausgezeichnet.

Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund: Systematische Kooperation im Lehrerkollegium

Die Grundschule Kleine Kielstraße liegt inmitten einer Hochhausssiedlung im Dortmunder Innenstadtbezirk Nord. 83 Prozent ihrer Schüler sind nichtdeutscher Herkunft und stammen aus rund 30 verschiedenen Nationen. Obwohl 82 Prozent der Schüler zum Zeitpunkt der Einschulung Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, wechselt fast die Hälfte der Schüler nach der Grundschulzeit auf ein Gymnasium und kaum jemand auf eine Hauptschule. Dieser Erfolg ist zu großen Teilen der engen Zusammenarbeit im Lehrerkollegium zu verdanken. Um die Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand individuell zu fördern, wird bei der Anmeldung zunächst für jeden einzelnen Schüler ein Entwicklungsprofil erstellt und später der Entwicklungsstand fortlaufend dokumentiert. Dazu nutzen die Lehrer schuleinheitliche Beobachtungsbögen, in denen u. a. der Spracherwerb, das Sozialverhalten und die Leistung in anderen Fächern vermerkt werden. Die Beobachtungsbögen werden regelmäßig im Kollegium ausgetauscht; sie bilden die Grundlage für die wöchentliche Unterrichtsplanung und die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Bildungseinrichtungen. Zudem kooperiert das Lehrerkollegium eng mit den an der Schule tätigen Sozialarbeitern, die u. a. an der konzeptionellen Arbeit mitwirken und gemeinsam mit den Lehrern den optimalen Förderplan für jedes einzelne Kind bestimmen.

6.2 Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik

Damit segregierte Schulen eine wirksame und nachhaltige interkulturelle Öffnung erreichen können, müssen die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien als bildungspolitische Akteure sie gezielt in drei Bereichen unterstützen: (1) bei der Qualifizierung des Personals, (2) bei der Anpassung der Rahmenbedingungen für Finanzierung, Bildungsmonitoring und den Ganztagsausbau, (3) durch die nachhaltige Unterstützung von Kooperation.

6.2.1 Personal qualifizieren

Schule und Unterricht werden in erster Linie durch die Lehrer gestaltet. Eine wichtige Rolle kommt zudem der Schulleitung zu, vor allem an segregierten Schulen (van Ackeren 2008: 52ff.). Durch den bundesweit zunehmenden Ausbau von Ganztagsschulen werden

außerdem vermehrt Erzieher in die Nachmittagsbetreuung von Schülern eingebunden. Um das gesamte Schulpersonal für den ‚Normalfall Vielfalt‘ zu qualifizieren, der einer interkulturellen Öffnung zugrunde liegt – und das nicht nur an segregierten Schulen –, muss die Aus- und Fortbildung in diesen gesellschaftlich so bedeutsamen Berufen grundlegend angepasst werden.

Lehrerbildung

Knapp zwei Drittel der Junglehrer kritisieren, dass die Lehrerbildung an deutschen Hochschulen nur mangelhaft auf die spätere Berufspraxis vorbereitet (Vodafone Stiftung Deutschland 2012: 27). Obwohl an den allermeisten Schulen soziale, kulturelle und körperlich-geistige Vielfalt besteht, verpflichtet weiterhin nur jede fünfte Hochschule ihre Lehramtsstudierenden dazu, Kompetenzen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität zu erwerben (Bertelsmann Stiftung 2012b). Zudem fehlt es an Praxisorientierung; das spiegelt sich u. a. in den theorielastigen Studieninhalten und einer mangelhaften Koordination zwischen dem Studium

und dem anschließenden Referendariat wider (Oelkers 2009). Dies ist insbesondere für segregierte Schulen ein Problem, denn dadurch laufen Absolventen Gefahr, nicht nur unvorbereitet, sondern auch voreingenommen in den Schuldienst einzutreten.

Um zukünftige Lehrkräfte angemessen auf die Herausforderungen des Alltags an segregierten und auch an weniger belasteten Schulen vorzubereiten, müssen die Kultusministerien der Länder und die ausbildenden Hochschulen mehr Energie in die Reform der Lehrerbildung investieren. Die mit 500 Millionen Euro vom Bund geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“⁶⁸ kann hier einen entscheidenden Impuls für eine zeitgemäße Qualifizierung von Lehramtsanwärtern setzen. Welche Anpassungen in der Lehrerbildung erforderlich sind, zeigen die folgenden fünf Reformempfehlungen des SVR-Forschungsbereichs.⁶⁹ Sie stützen sich auf die Vorschläge der Expertenkommission Lehrerbildung für das Land Berlin (Baumert et al. 2012), die sowohl für Stadtstaaten als auch für Flächenländer als richtungweisend angesehen werden können.

– **Pflicht für alle zukünftigen Lehrkräfte: Ausbildung im Umgang mit (sprachlicher) Vielfalt.** Die Lehrkräfte von morgen sollten in ihrem Studium besser auf die Vielfalt in deutschen Klassenzimmern vorbereitet werden, insbesondere im Bereich Sprachbildung. Angesichts der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen von Schülern sollten alle Lehramtsanwärter verpflichtend in den Methoden der durchgängigen Sprachbildung (s. Kap. 6.1.2) ausgebildet werden. Nur so kann ein sprachsensibler Unterricht in allen Unterrichtsfächern stattfinden, welcher die Schüler (an segregierten Schulen) über den ganzen Schultag fördert. Damit die durchgängige Sprachbildung Früchte trägt, sollten alle zukünftigen Lehrkräfte stärker als bisher Kompetenzen im adaptiven Unterricht, der Diagnostik und der Teamarbeit vermittelt bekommen.

– **Frühzeitiges Praxissemester in der Lehrerbildung.** Im Praxissemester sammeln Studierende erste Lehrerfahrungen und bauen Berührungsängste ab. Dabei sollte die Unterrichtspraxis durch regelmäßige theoriegeleitete Einführungen und Reflexionsgespräche ergänzt werden. Diese Kombination aus Praxis, Theorie und Reflexion soll Studierende zu lebenslang lernenden Lehrkräften ausbilden. Zudem muss eine langfristige

Anbindung des Praxissemesters an das später folgende Referendariat seitens der ausbildenden Hochschulen, der aufnehmenden Schulen und der für die Referendare zuständigen Stellen selbst gewährleistet sein.

– **Zahl der unterschiedlichen Lehrämter reduzieren und an Schulformen orientieren.** Für das Land Berlin verbleiben nach Empfehlung der Expertenkommission (Baumert et al. 2012) nur drei Schulformen mit einer je eigenen Lehramtsausbildung: (1) Grundschulen, (2) Sekundarschulen (inkl. Gymnasien), (3) Berufsschulen. In anderen Bundesländern kann die Zahl (und Art) der Lehrämter je nach vorhandener Schulstruktur abweichen, sie sollte jedoch immer möglichst niedrig sein. Ein wichtiger Vorteil solcher Lehrämter, die mehrere Schulformen umfassen, ist, dass zukünftige Lehrkräfte an Schulen vielfältiger eingesetzt werden können. Dies setzt eine entsprechende Vorbereitung im Umgang mit Heterogenität voraus, die besonders an segregierten Schulen von großem Nutzen ist.

– **Anspruchsvoller Unterricht durch fundierte fachliche Ausbildung.** Die Stärkung der pädagogischen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte, z. B. im Umgang mit Vielfalt, darf nicht auf Kosten der fachlichen Ausbildung gehen. Zukünftige Grundschullehrer sollten neben einem umfangreichen pädagogischen Studium (etwa ein Viertel der Studienleistung) die Fächer Deutsch und Mathematik sowie ein drittes Fach nach Wahl in gleichem Umfang studieren (jeweils etwa ein Sechstel der Studienleistung).⁷⁰ Lehramtsanwärter für Sekundarschulen sollten ein qualitativ hochwertiges fachwissenschaftliches Studium in zwei Fächern absolvieren (jeweils ein Drittel der Studienleistung), um einen durchweg anspruchsvollen Unterricht bis zum Abitur zu gewährleisten. Diese Empfehlungen folgen den Erkenntnissen über die positiven Effekte eines anspruchsvollen Unterrichts an (segregierten) Schulen in einem problembelasteten Umfeld (van Ackeren 2008: 54f.).

– **Umsetzung: Lehrerbildung an Hochschulen institutionell stärker verankern.** Lehramtsanwärter sitzen in vielerlei Hinsicht ‚zwischen den Stühlen‘: Sie belegen Fächer an verschiedenen Fakultäten und benötigen im Rahmen ihres Referendariats Betreuung durch unterschiedliche Einrichtungen. Um dies zu koordinieren und der Lehrerbildung zu einer zentralen Position innerhalb von Hochschulen

⁶⁸ Ab 2014 können die Bundesländer und die Hochschulen über einen Zeitraum von zehn Jahren bis zu 500 Millionen Euro Fördergelder vom Bund erhalten, um innovative Konzepte für das Lehramtsstudium und zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung zu entwickeln (GWK 2013).

⁶⁹ Entsprechende Reformen wurden in einigen Bundesländern bereits angestoßen.

⁷⁰ Die übrigen 25 Prozent verteilen sich auf Praxissemester, Bachelor- und Masterarbeiten sowie eine zusätzliche Qualifizierung im Bereich der Sprachbildung (Baumert et al. 2012: 41).



Info-Box 5 Rar gesät: Lehrer mit Migrationshintergrund

Mit einem Anteil von 6,1 Prozent sind Lehrer mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Berufen deutlich unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 82). Und in naher Zukunft kommen wohl nur wenige hinzu: Im Jahr 2009 waren 12 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben, von den Studierenden mit Migrationshintergrund waren es gerade mal 6,2 Prozent (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011: 17). Zuwanderer haben oft Vorbehalte gegen den Lehrerberuf. Das könnte daran liegen, dass mit diesem Beruf negative Assoziationen wie geringes Sozialprestige und fehlende Aufstiegsmöglichkeiten verbunden sind (BAMF 2010: 91). Angesichts dessen versiegt die Hoffnung, die interkulturelle Öffnung von (segregierten) Schulen (s. Kap. 6.1) durch mehr Lehrer mit Migrationshintergrund zu erleichtern (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011: 26).

Erschwerend kommt hinzu, dass zertifizierte Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben, in einer staatlich finanzierten Schule in Deutschland nicht ohne Weiteres unterrichten können: Zunächst muss in einem behördlichen Anerkennungsverfahren die Gleichwertigkeit der Ausbildung festgestellt und bescheinigt werden (KMK 2013b). Dabei werden die wenigsten ausländischen Abschlüsse voll anerkannt. Im Jahr 2011 erhielten beispielsweise von den 234 Antragstellern in Hamburg nur 13 eine volle Anerkennung. Deutlich mehr Abschlüsse wurden mit der ersten Staatsprüfung gleichgestellt (67), dem theoretischen Teil der Lehrerausbildung. Auf die meisten Anträge (73) erfolgte eine Teilanerkennung (Bürgerschaft Hamburg 2012). Ein substanzieller Zuwachs an Lehrern mit Migrationshintergrund ist durch die neuen Anerkennungsregelungen in den Bundesländern also nicht zu erwarten (SVR 2013: 152ff.).

zu verhelfen, sollte die Zusammenarbeit zwischen den Teilbereichen Pädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften an einer zentralen Stelle der Lehrerausbildenden Hochschulen intensiviert werden. Das könnte beispielsweise über die sog. Schools of Education geschehen, die es an einzelnen Hochschulen wie der Technischen Universität München bereits gibt. Dank ihrer institutionellen Ansiedlung quer zu Fächern und Fachbereichen ermöglichen Schools of Education mehr Kohärenz zwischen den einzelnen Bestandteilen der Lehrerausbildung und leisten damit einen entscheidenden Beitrag zu Qualitätssicherung und besseren Studienbedingungen in der Lehrerausbildung.

Lehrerfortbildung

Die aktuellen Fortbildungsregelungen der Bundesländer, die Lehrer zu regelmäßigen Fortbildungen verpflichten und dafür zum Teil einen konkreten Mindestumfang vorschreiben (s. Tab. 7 im Anhang), verhelfen Lehrkräften nur selten zu den von ihnen benötigten Kompetenzen.⁷¹ Selbst wenn sie an Fortbildungen teilnehmen, können sie die Inhalte oft nicht erfolgreich auf die Schulpraxis

übertragen, da viele Lehrerfortbildungen ebenso theorielastig sind wie die Lehrerausbildung und sich nicht an den praktischen Bedürfnissen der Lehrer und Schulen orientieren. Der Transfer in die Praxis wird außerdem dadurch erschwert, dass die Lehrer Fortbildungen i. d. R. einzeln und zu unterschiedlichen Zeitpunkten besuchen, sodass sie sich bei der Umsetzung nicht gegenseitig unterstützen können (s. Kap. 6.1.1). Zudem ist das Gros des bestehenden Angebots unübersichtlich, praxisfern, kurzfristig orientiert und somit größtenteils unwirksam (Oelkers 2009: 80ff.).

Um Lehrer für die Herausforderungen des Schulalltags wirksam zu qualifizieren, sollten die bildungspolitischen Akteure der Länder und Kommunen ihre Fortbildungsangebote an die konkreten Bedürfnisse der Schulen anpassen. Vier Maßnahmen stehen dabei im Vordergrund:

– **Fortbildungsangebot übersichtlich gestalten.** Lehrerfortbildungen werden zwar zu großen Teilen von staatlichen Fortbildungsinstituten angeboten, doch angesichts ihrer Vielfalt auf den verschiedenen Verwaltungsebenen (Länder, Bezirke, Kommunen) ver-

Info-Box 6 Coachs unterstützen Lehrerfortbildung an segregierten Schulen

Besonders an segregierten Schulen können Coachs die interkulturelle Öffnung durch Beratung, schulinterne Fortbildungen und gezielte Qualifikation der Führungskräfte unterstützen (Creutzburg 2012: 38). Coachs sind häufig erfahrene ehemalige Lehrer und Fortbilder, die Schulen über mindestens ein Schuljahr dabei unterstützen, Fortbildungsinhalte und andere Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung umzusetzen (Staub 2004: 124). Ihre Außensicht auf bestehende Bedarfe und Probleme soll dem Schulpersonal helfen, die für sich selbst und die eigene Schule wichtigsten Entwicklungsziele zu definieren und zu realisieren. Die Betreuung durch einen Coach kann von einer übergeordneten Schulbehörde veranlasst werden, z. B. wenn eine Schule bei der Schulinspektion schlecht abschneidet, sie kann aber auch von (segregierten) Schulen direkt nachgefragt werden. Damit die Unterstützung durch den Coach Erfolg haben kann, müssen segregierte Schulen sich bewusst für eine Veränderung und für das Coaching entscheiden. Darüber hinaus sind klare Ziele und eine auf die Schule zugeschnittene Zusammenarbeit zwischen Coach und Kollegium zentral (Creutzburg 2012: 39). Ein Beispiel für den Einsatz von Coachs an segregierten Schulen ist das Berliner Projekt „School Turnaround“ der Robert Bosch Stiftung, in dem Coachs vor allem segregierte Schulen bei der Schulentwicklung unterstützen (SenBJW 2013).

schwimmt das Gesamtbild. Dies wird noch verstärkt durch die vielfältigen Angebote freier Träger wie Stiftungen, Vereine, Schulnetzwerke usw. (Priebe 2011: 33). Um Schulen bei ihrer Fortbildungsplanung zu unterstützen, muss das Fortbildungsangebot insgesamt transparenter sein. Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)⁷² kann hier mit ihrer umfangreichen und einfach zu handhabenden Fortbildungsdatenbank als nachahmenswertes Vorbild aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung gelten.

– **Gruppenfortbildungen für einzelne Schulen anbieten.** Fortbildungen sollten weniger auf das Handeln einzelner Lehrkräfte zugeschnitten werden als auf die Zusammenarbeit mehrerer Mitarbeiter einer Schule (Lipowsky 2004: 473). Um die Entwicklung einer Schule wirksam zu unterstützen, muss sich das Fortbildungsangebot an den jeweiligen Bedürfnissen der teilnehmenden Schule orientieren, z. B. ein einheitlicher Umgang mit Unterrichtsstörungen. Dies setzt eine vorangehende Bestandsaufnahme voraus, welche dabei hilft, den Fortbildungsbedarf des Schulpersonals und einen Zeitplan für die Gruppenfortbildung gemeinsam zu erstellen (Gogolin 2011). Damit möglichst viele Lehrkräfte an der Gruppenfortbildung teilnehmen können, bieten sich schulinterne Fortbildungen an. Zudem sollten Fortbildungen langfristig angelegt sein, um es den teilnehmenden Lehrern

und Erziehern zu ermöglichen, die erworbenen Kompetenzen und Inhalte nach und nach in ihrem Unterricht umzusetzen und diesen Prozess gemeinsam zu reflektieren (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006).

– **Angebotsqualität inhaltlich und personell sichern.** Fortbildungen müssen qualitativ hochwertig sein. Die zum Teil sehr unterschiedliche Qualität bestehender Angebote ist sowohl darauf zurückzuführen, dass es keine länderübergreifenden Qualitätsstandards zu Fortbildungsinhalten gibt, als auch auf die oft unzureichende Qualifikation von Fortbildern (Priebe 2011: 33ff.). Zur Qualitätssicherung empfiehlt sich daher die folgende Trias: (1) eine Einigung der Länder auf Qualitätsstandards, (2) eine engere Bindung der Fortbildungen an die Lehrerausbildung und die Forschung an den Hochschulen und (3) eine systematische Qualifikation von Fortbildern. Letzteres findet derzeit in der modularen Qualifizierung von Sprachlernkoordinatoren im Niedersächsischen Sprachbildungsprojekt DaZNet statt (Niedersächsisches Kultusministerium 2013).

– **Schulische Netzwerke fördern.** Die mehrjährige Erfahrung aus Schulentwicklungsprojekten wie „Schulen im Team“⁷³ zeigt, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen nicht nur den Schülern nutzt (s. Kap. 6.2.3), sondern auch den Kompetenzerwerb von Lehrkräften fördert (Järvinen/Otto/Sartory 2012: 213): Neben der gemeinsamen Abstimmung zu

71 Knapp 70 Prozent der Lehrer nannten z. B. im Jahr 2011 einen hohen oder sehr hohen Fortbildungsbedarf zur Förderung leistungsschwacher Schüler, aber nur 18 Prozent von ihnen hatten in den zwei vorangegangenen Schuljahren eine entsprechende Fortbildung besucht. Und je nach Bundesland gaben zwischen 11 und 27 Prozent der Lehrkräfte an, zwischen 2009 und 2011 gar keine Fortbildung besucht zu haben (Stanat/Pant/Böhme/Richter 2012: 246f.).

72 WiFF ist ein gemeinsames Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts.

73 „Schulen im Team“ ist ein Modellprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Seit 2007 fördert das Projekt die Vernetzung von mehr als 130 Schulen in Nordrhein-Westfalen.



Unterrichtsinhalten und Lehrmethoden erhöhen vor allem der informelle Austausch und das Feedback von Lehrerkollegen das Qualifikationsniveau der Teilnehmer (ebd.: 214ff.). Damit eine solche Kooperation auch langfristig Früchte trägt, muss die Vernetzung von Schulen auf kommunaler Ebene unterstützt werden, wie z. B. in Nordrhein-Westfalen, wo die Regionalen Bildungsbüros Schulen miteinander vernetzen, u. a. durch gemeinsame Fortbildungen (ebd.: 215).

Schulleiter qualifizieren

Insbesondere an segregierten Schulen, wo der Schulleitung bei der interkulturellen Öffnung eine zentrale Rolle zukommt (s. Kap. 6.1.4), stehen Schulleiter vor besonders komplexen Herausforderungen (Warwas 2012: 109). Neben dem eigenen Unterricht kümmern sie sich u. a. um die Schulentwicklung, die interne und externe Kommunikation der Schule sowie diverse Finanz- und Verwaltungsaufgaben. Nicht wenige Schulleiter fühlen sich durch diese Aufgabenvielfalt, das hohe Maß an Bürokratie und die damit einhergehenden Ziel- und Rollenkonflikte überlastet (Warwas 2012: 327).

Sowohl die empfundene Überforderung von Schulleitern (Brauckmann 2012) als auch die Rekrutierungsprobleme – 13 von 16 Bundesländern haben zum Teil Schwierigkeiten, offene Schulleiterstellen zu besetzen (Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2008: 27) – verdeutlichen die Diskrepanz zwischen der von Schulleitern benötigten und der tatsächlich vorhandenen Kompetenz. Um derzeitige und zukünftige Schulleiter auf ihre anspruchsvollen Aufgaben an segregierten Schulen vorzubereiten, müssen schulische Führungskräfte daher gezielt entsprechend den Anforderungen qualifiziert werden:

- **Schulleiterkompetenzen klar definieren.** Bislang ist nicht geklärt, über welche Kompetenzen ein Schulleiter verfügen muss, um seine vielseitigen Aufgaben zu erfüllen, insbesondere mit Blick auf segregierte Schulen. Dies ist verwunderlich angesichts der hohen Bedeutung, die Schulleitern an Deutschlands zunehmend eigenverantwortlichen Schulen zugeschrieben wird (Brauckmann 2012: 227). Ein wirksames Qualifizierungsangebot für Schulleiter an segregierten Schulen erfordert also, dass zunächst ein klares Kompetenzprofil entwickelt wird.
- **Gemeinsame Fortbildungen für Schulleitungsteams.** Ähnlich wie bei den Lehrkräften haben auch bei Schulleitern individuelle und punktuelle Fortbildungen

geringe Aussichten auf eine erfolgreiche Umsetzung in der Schulpraxis. Daher sollten auch hier verstärkt langfristig angelegte Gruppenfortbildungen angeboten werden, die die Zusammenarbeit der Leitungsteams einzelner Schulen fördern. Dies erweitert nicht nur die Kompetenz und die Handlungsspielräume von Schulleitern, sondern ermöglicht auch Schulen, zukünftige Schulleiter aus dem eigenen Kollegium durch frühzeitige Qualifizierung und Eignungsprüfung systematisch und vorausschauend zu rekrutieren (Warwas 2012: 341).

- **Coaching für Schulleiter.** Um auf die je individuelle Situation eines Schulleiters bestmöglich eingehen zu können, bietet sich zusätzlich eine begleitende Qualifizierung durch einen Coach vor Ort an (Info-Box 6). Coaches unterstützen Schulleiter bzw. Schulleiterteams u. a. bei der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht und organisatorischen Strategien sowie im Personalmanagement (Creutzburg 2012: 38). Speziell segregierte Schulen verfügen hier häufig nicht über die nötigen Kompetenzen und Entwicklungskapazitäten und sind auf derartige externe Unterstützung angewiesen (Huber/Muijs 2012b: 7f.)

Erzieher qualifizieren

Erzieher sind maßgeblich an der Gestaltung des Ganztagsangebots an Schulen beteiligt.⁷⁴ Doch auch sie sind für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt oft nur lückenhaft ausgebildet (Wahle 2009: 80). Hinzu kommen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Erziehern und Lehrern: Solche Kooperationen finden überwiegend spontan statt und sind oft von starren Zuständigkeiten geprägt, z. B. dass Lehrer am Vormittag bilden und Erzieher am Nachmittag betreuen (Reh/Breuer 2012: 187). Diesen Missständen ist dadurch zu begegnen, dass Erzieher und Lehrer gezielt und gemeinsam qualifiziert werden:

- **Umgang mit Vielfalt als Kernbestandteil der Erzieherausbildung.** Um angehende Erzieher auf ihre berufliche Praxis in verschiedenen pädagogischen Feldern und Einrichtungen vorzubereiten, sollten Fachschulen (71,7 % aller Auszubildenden), Hochschulen (3,5 %) (Aktionsrat Bildung 2012: 27) und andere Ausbildungseinrichtungen den Umgang mit sozialer, kultureller und körperlich-geistiger Vielfalt ins Zentrum der Ausbildung rücken. Ziel dieser Anpassung muss sein, Erzieher neben Betreuungsaufgaben vor allem für Bildungsaufgaben zu sensibi-

Info-Box 7 Der Hamburger Sozialindex KESS

In Hamburg werden die Schulen seit 2005 anhand des KESS-Sozialindex gefördert (Bürgerschaft Hamburg 2009). Der im Rahmen der Hamburger Längsschnittstudie KESS⁷⁵ entwickelte Index (Bos/Pietsch/Gröhllich/Janke 2006) kategorisiert Schulen anhand der sozialen, ökonomischen, kulturellen und migrations-spezifischen Merkmale ihrer Schüler, die im Rahmen einer unregelmäßigen Befragung von Schülern und Eltern erhoben werden (35.437 Befragte im Schuljahr 2011/12) (ifbq 2013). Je nach Schülerzusammensetzung und sozioökonomischer Ausgangslage vor Ort bekommen Schulen einen von sechs KESS-Faktoren zugewiesen, von KESS 1 = „stark belastete Lage“ bis KESS 6 = „bevorzugte soziale Lage“ (Bürgerschaft Hamburg 2007). Schulen mit niedrigem KESS-Faktor erhalten zusätzliche Förderung, u. a. kleinere Klassen, zusätzliche Erzieherstellen, neue Büroausstattung, zusätzliche Stunden für Sprachförderung (z. B. 0,472 Stunden pro Woche für jeden Schüler an KESS-1-Schulen) (Bürgerschaft Hamburg 2007: 3). Wenngleich der Sozialindex als Verteilungsinstrument von den meisten Schulen akzeptiert wird, bemängeln segregierte Schulen die darüber ermittelte zusätzliche Unterstützung als unzureichend. Als Reaktion auf einen Brandbrief von 14 Hamburger Schulleitern im Dezember 2012 plant die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) nun ein „Förderprogramm für Schulen in sozial schwieriger Lage“, das ab dem Schuljahr 2013/14 über einen Zeitraum von vier Jahren zusätzliche Mittel für 15 bis 20 Schulen in einem sozial belasteten Umfeld bereitstellen soll (Behörde für Schule und Berufsbildung 2013).

lisieren. Dies beinhaltet u. a. ein Grundverständnis von Fachinhalten und Diagnostik (Rudolph 2012: 16).

- **Erziern den Weg zum Hochschulabschluss ebnen.** Um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern und den Erzieherberuf sowohl professionell als auch finanziell aufzuwerten, sollte Erziehern der Zugang zu einer weiterqualifizierenden Hochschulausbildung erleichtert werden. Hierzu müssten einerseits berufliche Freiräume für im Schuldienst tätige Erzieher geschaffen werden, die ein begleitendes Hochschulstudium anstreben. Andererseits sollten Hochschulen die bereits vorhandenen Ausbildungsleistungen von Studieninteressierten anrechnen können. Im Mittelpunkt der Hochschulausbildung sollten pädagogisches Fach- und Methodenwissen, der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis sowie die Ausbildung von Kompetenzen für Leitungsaufgaben und Projektmanagement stehen (Aktionsrat Bildung 2012: 55ff.).
- **Gruppenfortbildungen für Lehrer und Erzieher.** Um Barrieren für eine systematische Kooperation zwischen Lehrern und Erziehern abzubauen, sollten verstärkt Fortbildungsangebote geschaffen werden, die eine langfristige Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern ermöglichen (vgl. Lipowsky 2004: 473). An segregierten Schulen bieten sich besonders Gruppen-

fortbildungen zu Themen wie Klassenführung, soziales Lernen und durchgängige Sprachbildung an.

6.2.2 Rahmenbedingungen anpassen

Segregierte Schulen stehen oft vor Problemen, die sie ohne externe Hilfe und mit den bestehenden personellen und materiellen Ressourcen kaum lösen können (Huber/Muijs 2012a: 9f.). Diese Ressourcen werden ‚ungerechterweise‘ in vielen Bundesländern auf alle Schulen gleich verteilt (siehe Tab. 8 im Anhang). Ungerecht ist das insofern, als segregierte Schulen oft in einem sozial belasteten Umfeld unter erschwerten Bedingungen arbeiten, z. B. mit mangelnder elterlicher Unterstützung.⁷⁶ Um segregierte Schulen entsprechend ihren Herausforderungen zu finanzieren und eine interkulturelle Öffnung zu ermöglichen, müssen Rahmenbedingungen entsprechend angepasst und die Schulen gezielt unterstützt werden.

Gezielte Förderung dank Sozialindex

Die in vielen Bundesländern gängige Praxis, Schulen derselben Schulform in finanzieller und personeller Hinsicht gleich zu behandeln bzw. die Lehrerstunden von besonders belasteten Schulen nur ad hoc und im

⁷⁴ Nicht nur segregierte Schulen ergänzen ihr Lehrpersonal durch Erzieher, die u. a. in den Bereichen Konfliktbewältigung, Nachmittagsbetreuung und Zusammenarbeit mit Eltern eingesetzt werden (Balnis et al. 2008: 52).

⁷⁵ KESS = Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern.

⁷⁶ Nur an 2,6 Prozent der segregierten Schulen berichten Schulleiter von einer hohen elterlichen Unterstützung, an weniger belasteten Schulen sind es 35,3 Prozent (s. Kap. 2.1).



Ermessen der zuständigen Schulbehörde anzupassen, verhindert eine bedarfsgerechte Unterstützung von segregierten Schulen (siehe Tab. 8 im Anhang). Anstatt Schulen ‚mit der Gießkanne‘ zu fördern, sollte ein in der Schulpraxis wahrnehmbarer Teil der finanziellen und personellen Ressourcen anhand eines sog. Sozialindex zugewiesen werden. Dies ist z. B. in der Hansestadt Bremen der Fall, welche 15,3 Prozent aller Lehrerstunden mithilfe eines Sozialindex bedarfsgerecht bemisst.⁷⁷ Sozialindizes verfolgen primär drei Ziele: Sie wollen (1) Schulen je nach Bedarf fördern und dadurch Standortnachteile ausgleichen, (2) die Leistungen von Schülern einer Schule mit den Ergebnissen von Schülern an ähnlich belasteten Standorten ‚fair vergleichen‘⁷⁸ und (3) Vorabinformationen für eine unterstützende Schulinspektion liefern (Makles/Weishaupt 2010: 196). Der Hamburger KESS-Sozialindex (Info-Box 7) bietet hier eine transparente und methodisch gestützte Verteilungsgrundlage.

Für alle Bundesländer gilt: Schulen mit sozial und ökonomisch benachteiligter Schülerschaft benötigen zusätzliche personelle und materielle Ressourcen. Um die Basis für bessere Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen zu schaffen, sollten die zuständigen Kultusministerien eine bedarfsgerechte Förderung anhand von Sozialindizes anstreben. Handlungsleitend sollten dabei folgende Hinweise sein:

- Ein aussagekräftiger Sozialindex für Schulen muss nicht zwangsläufig anhand von Schüler- und Elternbefragungen erstellt werden wie in Hamburg (Info-Box 7). Wie eine vergleichende Indexberechnung von städtischen (Stadt Dortmund) und ländlichen Regionen (Kreis Coesfeld in Nordrhein-Westfalen) zeigt, können mitunter im Fall von Grundschulen mit festen Schulbezirken die bereits verfügbaren amtlichen Daten ausreichen (Bos et al. 2010: 125f.). Für diese Grundschulen könnte der Sozialindex mit vergleichsweise geringem Aufwand jährlich aktualisiert werden. Nur bei weiterführenden Schulen und Grundschulen ohne festen Schulbezirk ist aufgrund der freien Schulwahl eine Befragung der Schüler und

Eltern notwendig, um verlässliche Daten zur Schülerschaft der einzelnen Schulen zu erhalten.

- Für Grundschulen mit festen Schulbezirken kann ein Sozialindex zwar mithilfe amtlicher Daten berechnet werden, eine Herausforderung ist dabei jedoch die uneinheitliche Datenbasis für kleinere Räume wie Ortsteile oder Schulbezirke, auf die i. d. R. nicht von zentraler Stelle zugegriffen werden kann (ebd.: 50). Hier müssten die Daten, die häufig in unterschiedlichen Formaten und Ausprägungen gespeichert sind, vorab gezielt harmonisiert werden.
- Es sollten genügend zusätzliche materielle und personelle Ressourcen zugewiesen werden, um die Schulen bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung angemessen zu unterstützen. Wie der Brandbrief von 14 Hamburger Schulleitern illustriert (Info-Box 7), ist dies bislang nicht immer der Fall.

Unterstützendes Bildungsmonitoring⁷⁹

Schulvergleichstests haben ihr Ziel, den Unterricht zu verbessern, bislang nicht erreicht (Zlatkin-Troitschanskaia/van Ackeren 2012: 2). Entsprechend der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK 2006: 9ff.) sollen vor allem die jährlichen Vergleichsarbeiten (VERA),⁸⁰ an denen alle Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 8 teilnehmen, dabei helfen, den Unterricht mithilfe statistischer Daten weiterzuentwickeln. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass viele Lehrer und Schulleiter die Testergebnisse nur oberflächlich zur Kenntnis nehmen und nur bedingt faktenbasiert handeln (Koch 2011: 279; Zlatkin-Troitschanskaia/van Ackeren 2012: 2).

Ob Schulen VERA und andere Tests für ihre Unterrichtsentwicklung sinnvoll nutzen, hängt zum großen Teil davon ab, wie intensiv die Testergebnisse in der Schulleitung und der Gesamtkonferenz aller Lehrkräfte thematisiert und analysiert werden (Thiel 2012: 1). Dies scheint an segregierten Schulen seltener der Fall zu sein: Nur 58,7 Prozent der Schulleiter an segregierten Grundschulen erachten Schulleistungstests als wichtig bzw. sehr wichtig für die Qualitätsentwicklung ihrer Schule; an weniger belasteten Grundschulen sind

es mit 72,3 Prozent deutlich mehr (IGLU/TIMSS 2011, eigene Berechnung).⁸¹ Ob diese Diskrepanz einer geringeren Datenkompetenz geschuldet ist oder eher einer für segregierte Schulen unpassenden Aufgabenstellung, geht aus den Daten nicht hervor. Damit das Bildungsmonitoring in den Bundesländern sinnvolle Anknüpfungspunkte bieten kann, um leistungsschwache Schüler – vor allem an segregierten Schulen – gezielt zu fördern (van Ackeren 2008: 51), sollten die bisherigen Tests durch die folgenden unterstützenden Maßnahmen flankiert werden:

- **Datenkompetenz fördern.** Wie eine Begleitforschung zu den Vergleichsarbeiten VERA gezeigt hat, sind die meisten Lehrkräfte nicht in der Lage, die sie betreffenden Rückmeldungen der VERA-Ergebnisse im Detail auszuwerten, geschweige denn sie in Unterrichtshandeln umzusetzen (Koch 2011: 279). Diese häufig unzureichende Datenkompetenz kann durch geeignete Fortbildungen erhöht werden. So konnte bei einer Fortbildung des ifb Rheinland-Pfalz⁸² mehr als die Hälfte der Teilnehmer⁸³ innerhalb eines Tages selbstständig grafische Ergebnisdarstellungen eigenen Zwecken anpassen und das Kompetenzniveau von einzelnen Schülern und Schülergruppen vergleichend interpretieren. Auch bei der anderen Hälfte der Teilnehmer war ein klarer Kompetenzgewinn in Bezug auf das Monitoring von Schülerleistungen festzustellen; lediglich 1 Prozent der Teilnehmer konnte auch nach der Fortbildung den VERA-Ergebnisrückmeldungen kaum Informationen entnehmen (Koch 2011: 278ff.).
- **Mehr Unterstützung durch lokale Schulbehörden.** In allen vier Bundesländern, die an einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt zu testbasierter Schulreform⁸⁴ teilgenommen haben (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Thüringen), kritisieren Schulleiter und Lehrkräfte die mangelnde Unterstützung durch die Schulbehörden vor Ort (Kuper 2012). Seitdem die Schulaufsicht im Rahmen der Output-Steuerung des deutschen Bildungssystems neue Aufgaben in der Evaluation von Schulleistungen übernommen hat, bestehen in Lehrerkollegien und auch unter den Mitarbeitern der Schulbehörden Probleme, sich an die neue Rolle eines vormals reinen Kontrollorgans

anzupassen (Brüsemeister/Newiadowsky 2008: 78). Diese Probleme gilt es durch Transparenz, Kommunikation und direkte Hilfeleistungen zu überwinden, z. B. indem die Schulbehörden einzelne Lehrerkollegien stärker dabei unterstützen, die VERA-Ergebnisse zur Verbesserung des Unterrichts zu nutzen (Maier 2010: 119). Um diese Aufgaben bewältigen zu können, müssen auch die Mitarbeiter der Schulbehörden entsprechend qualifiziert werden.

- **Nutzerfreundliche Darstellung der Daten.** Während die Testaufgaben für VERA zentral beim IQB⁸⁵ entwickelt und erprobt werden, liegt die Erstellung von Instruktionen, Ergebnisrückmeldungen und Handreichungen für Schulen, Lehrkräfte und Eltern beim jeweiligen Bundesland (IQB 2013). Hier fällt auf, dass die Informationsbroschüren zum Teil sehr textlastig und ausschließlich in deutscher Sprache sind. Zudem sind die Webseiten wenig nutzerfreundlich. Die Darstellung ist auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lehrern, Eltern und Verwaltungsmitarbeitern nur unzureichend abgestimmt. Wie Daten und Informationsmaterialien zielgruppengerecht dargestellt werden können, zeigt z. B. das Online-Portal „EngageNY“⁸⁶ der New Yorker Bildungsbehörde NYSED. In diesem Portal, das eine einfache Navigation erlaubt, finden sich u. a. Video-Tutorien für Lehrer, vertiefende Handreichungen zur Datennutzung sowie Informationen für Eltern.

Ganztagsangebot mit Leben füllen

Der mit mehr als vier Milliarden Euro vom Bund geförderte Ausbau von Ganztagschulen hat seit 2002 bemerkenswerte Fortschritte gemacht (Abb. 6). Deutschlandweit machte im Jahr 2011 bereits mehr als jede zweite Schule ein Ganztagsangebot.

Bundesweit wächst die Zahl der Schüler an Schulen mit Ganztagsbetrieb zwar stetig – im Jahr 2011 stieg sie gegenüber dem Vorjahr um weitere 7,7 Prozent auf 2.317.928 Schüler⁸⁷ –, doch zwischen Angebot und Nachfrage klafft weiterhin eine Lücke: Im Jahr 2011 machten 54,3 Prozent aller Schulen in Deutschland ein Ganztagsangebot, dieses wurde jedoch nur von 30,6 Prozent aller Schüler auf mehrheitlich freiwilliger (offener) Basis genutzt (KMK 2013a). Ein Grund hierfür dürfte sein, dass vielerorts noch inhaltliche Gesamtkonzepte

77 Im Schuljahr 2012/13 erhielten z. B. Grundschulen an sozial benachteiligten Standorten im Durchschnitt 36 Prozent mehr Personalressourcen pro Schüler als Grundschulen an sozial begünstigten Standorten (Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2013).

78 Ein „fairer Vergleich“ der Ergebnisse aus Schulleistungstests hilft Lehrkräften, die Leistungen ihrer Schüler einzuordnen, da diese im Verhältnis zu denen von Schülern vergleichbarer Schulen ausgewiesen werden (ähnliche Schülerzusammensetzung, ähnliche soziostrukturelle Zusammensetzung am Schulstandort, z. B. Arbeitslosenquote und SGB-II-Empfängerquote im wohnörtlichen Umfeld etc.) (Isaac 2011).

79 Bildungsmonitoring beschreibt die kontinuierliche, systematische und dauerhafte Beobachtung des Bildungssystems mithilfe wissenschaftlicher Methoden (KMK 2006).

80 Die Vergleichsarbeiten laufen in einzelnen Bundesländern zum Teil unter anderem Namen, z. B. werden sie in Sachsen und Thüringen als „Kompetenztests“ bezeichnet. Baden-Württemberg setzt als einziges Bundesland für Schüler in der 8. Klasse ein eigenes Testverfahren ein (IQB 2013).

81 Zur Definition von ‚segregierten Schulen‘ und ‚weniger belasteten Schulen‘ siehe Kap. 2.1.

82 Institut für schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung (ifb) Rheinland-Pfalz.

83 Bei Beginn der Fortbildung wiesen nur 20 Prozent der Teilnehmer eine entsprechend hohe Kompetenz auf (Koch 2011: 281).

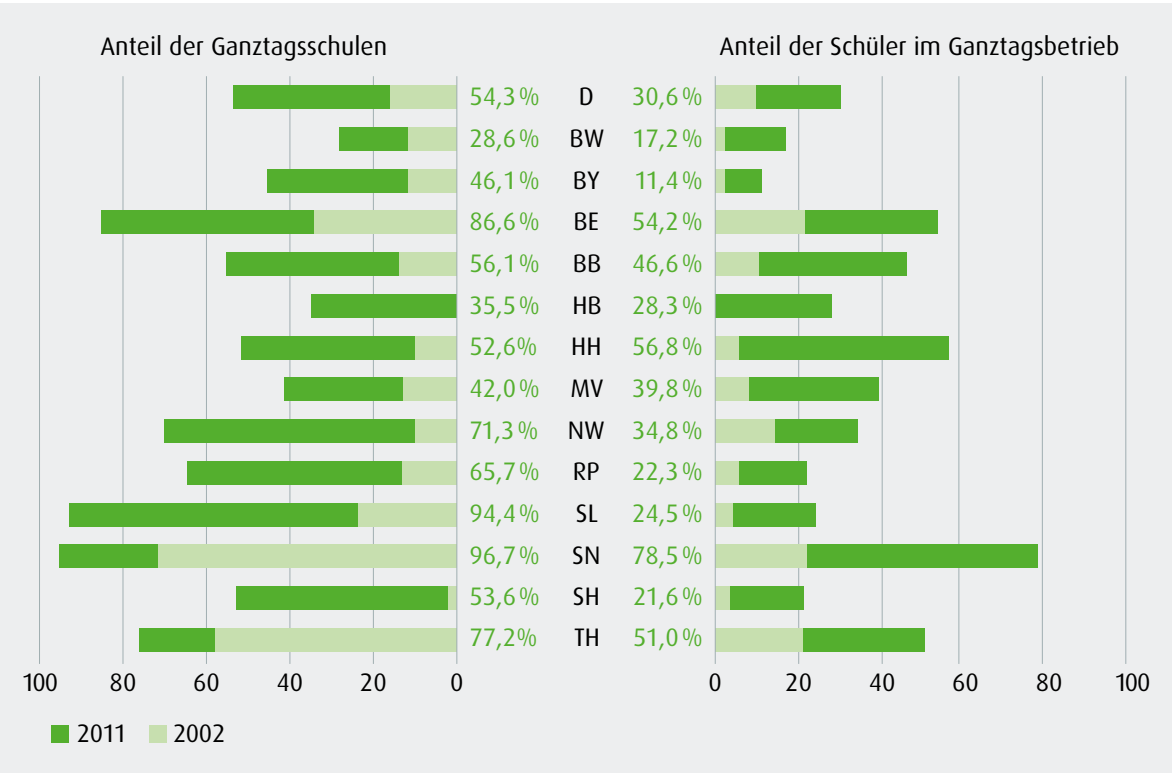
84 <http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/bmbf.shtml>

85 IQB = Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

86 <http://www.engageny.org>

87 Schüler im Ganztagsschulbetrieb (offen, teilgebunden und gebunden) an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft.

Abb. 6 Anteil der Ganztagsschulen und Schüler im Ganztagsbetrieb in den Bundesländern, 2002 und 2011



Anmerkung: Keine Daten verfügbar für Bremen (2002), Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, KMK 2013a

für den Ganztagsunterricht fehlen (Dollinger 2012: 27). Trotz des BMBF-Begleitprojekts „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“⁸⁸ mit Serviceagenturen in allen 16 Bundesländern ist noch viel zu tun, um bestehende und zukünftige Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche sowie für ihre Eltern attraktiv zu gestalten. Drei Maßnahmen stehen hierbei im Vordergrund:

– **Attraktive Ganztagsangebote kultureller Bildung entwickeln.** Kulturelle Bildungsangebote wie Theater und Musik fördern das Selbstbewusstsein, die Motivation und auch das Lernvermögen von Kindern und Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 157; Kneip 2010: 62f.). Trotz des umfang-

reichen Ausbaus der Ganztagschulen kooperieren Schulen weiterhin selten mit außerschulischen Kultureinrichtungen, um kulturelle Bildung zu vermitteln (Stiftung Mercator 2013: 126ff.). Um Schülern an segregierten Schulen Zugang zu qualitativ hochwertigen Kunstprojekten, Theaterstücken und Musikkursen zu ermöglichen, sollten vor allem die Kommunen eine enge Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partnern aus dem Kulturbereich fördern. Wie dies gelingen kann, zeigen erfolgreiche Einzelprojekte wie die von der Stiftung Mercator und der Kulturstiftung des Bundes geförderten Kulturagenten,⁸⁹ die seit dem Schuljahr 2011/12 in fünf Bundesländern gemeinsam mit Schülern, Lehrkräften, Künstlern und

Kultureinrichtungen ein fächerübergreifendes Angebot zur kulturellen Bildung in Schulen entwickeln und dabei eine nachhaltige Kooperation zwischen Schulen und lokalen Kultureinrichtungen anstreben.⁹⁰

– **Lehrer und Erzieher gemeinsam für den Ganztagsbetrieb qualifizieren.** Mangelhafte Abstimmung zwischen Lehrern und Erziehern führt häufig dazu, dass an Ganztagschulen klar zwischen Bildung am Vormittag und Betreuung am Nachmittag getrennt wird (Reh/Breuer 2012: 187). Um die inhaltlichen und organisatorischen Kompetenzen der Mitarbeiter zu schulen und ihr Verständnis für die unterschiedlichen beteiligten Professionen zu erweitern, sollte das Schulpersonal in Bezug auf die pädagogische Gestaltung des Ganztagsangebots aus- und fortgebildet werden (Klieme et al. 2008: 375. Dabei sollten mehr Fortbildungen für professionell gemischte Gruppen aus Lehrern, Erziehern, Sozialarbeitern und Mitwirkenden von außerhalb der Schule angeboten werden (s. Kap. 6.2.1).

– **Ganztagsbetrieb in die kommunale Bildungslandschaft einbetten.** Der Ganztagsbetrieb an Schulen eröffnet viele zusätzliche Möglichkeiten, mit außerschulischen Akteuren wie Sportvereinen, Jugendzentren und Volkshochschulen zu kooperieren. Da der Erfolg einer Bildungslandschaft stark von den persönlichen Beziehungen der in ihr kooperierenden Personen und Einrichtungen abhängt, bedarf die Zusammenarbeit einer ständigen Betreuung und gemeinsamen Weiterentwicklung. Damit segregierte Schulen die Potenziale des Ganztags ausschöpfen und qualitativ hochwertige Kooperationsangebote unterhalten können, ist neben zusätzlichen personellen und materiellen Ressourcen eine unterstützende Infrastruktur vor Ort erforderlich (s. Kap. 6.2.3).

6.2.3 Kooperation⁹¹ nachhaltig unterstützen

Der Erfolg der interkulturellen Öffnung von segregierten Schulen ist stark abhängig von Ausmaß und Qualität der Kooperation (1) innerhalb der Schule, (2) mit anderen Schulen und (3) mit außerschulischen Akteuren wie z. B. Kultureinrichtungen. In allen Bereichen – von der Klassenführung über durchgängige Sprachbildung bis hin zur Zusammenarbeit mit den Eltern – kann die interkulturelle Öffnung von segregierten Schulen (s. Kap. 6.1) nur im Team gelingen.

Die Kooperation zwischen Lehrkräften ist an segregierten Schulen aber noch unzureichend ausgeprägt: Zwar bereiten an 55,0 Prozent der segregierten Grundschulen in Deutschland Lehrer gemeinsam ganze Unterrichtseinheiten vor, doch nur in einem Drittel dieser Schulen kooperieren Lehrerteams regelmäßig bei der Förderung von leistungsschwachen Schülern (s. Kap. 2.1). Auch Kooperation mit anderen Schulen und mit außerschulischen Akteuren dient oft nur als Lückenfüller, z. B. wenn einzelne Stunden in der Nachmittagsbetreuung von Sportvereinen übernommen werden (Behr-Heintze/Lipski 2005). Die Belastungen des Schullalltags an segregierten Schulen verhindern in vielen Fällen, dass bestehende Kooperationen nachhaltig gepflegt und weiterentwickelt oder neue Kooperationsbeziehungen aufgebaut werden (Berkemeyer et al. 2008: 31f.). Diese Beobachtung deckt sich mit Erfahrungen aus den von Bund und Ländern geförderten Modellprojekten, die zeigen, dass Kooperation besser gelingt, wenn alle Kooperationspartner auf externe Unterstützung bauen können (Gogolin et al. 2011: 36). Unter Berücksichtigung dieser und weiterer Befunde empfiehlt der SVR-Forschungsbereich eine nachhaltige Unterstützung schulischer und außerschulischer Kooperation über

1. die Förderung kommunaler Bildungslandschaften und
2. die Verstetigung eines Modellprojekts für segregierte Schulen.

Förderung kommunaler Bildungslandschaften

In segregierten Stadtteilen kommt den Schulen neben ihrem Bildungsauftrag noch verstärkt die Aufgabe der sozialen Integration zu, da Familien, Arbeitsstätten und die Nachbarschaft diese Rolle kaum noch erfüllen (s. Kap. 3.1) (Baumheier/Warsewa 2009: 123). Spätestens hier wird deutlich: Segregierte Schulen benötigen starke Partner vor Ort, mit denen sie systematisch und dauerhaft kooperieren, um Kindern und Jugendlichen und ihren Familien eine vollwertige gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Zu einer solchen Bildungslandschaft gehören u. a. Sportvereine, Kulturinstitutionen, Einrichtungen der Jugendhilfe und die kommunale Verwaltung. Die bereits bestehenden kommunalen Bildungslandschaften sind i. d. R. politisch gewollt und professionell gestaltet (Tibusek 2011: 16). Das vielfältige Angebot erstreckt sich von ganztägiger Kinderbetreuung über sportliche und kulturelle Aktivitäten und Hausaufgabenhilfe bis hin zu Bildungs- und Unterstüt-

⁸⁸ <http://www.ganztaegig-lernen.de>

⁸⁹ „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist ein Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert von der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator. Teilnehmende Bundesländer sind Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

⁹⁰ <http://www.kulturagenten-programm.de>

⁹¹ In der Literatur wird zum Teil zwischen Kooperation und Vernetzung unterschieden (Zenke 2009). In dieser Studie wird ‚Kooperation‘ als Oberbegriff für die Zusammenarbeit innerhalb von Schulen, zwischen Schulen und mit außerschulischen Akteuren verstanden.



Info-Box 8 Erfolgreiche Kooperation im Modellprojekt FörMig

Das Modellprojekt FörMig⁹² sollte die Sprachkenntnisse von hilfebedürftigen Schülern mit Migrationshintergrund verbessern, damit diese ohne Probleme dem Unterricht folgen können. Die dafür notwendige ‚Bildungssprache‘ wurde ihnen innerhalb von regionalen FörMig-Sprachbildungsnetzwerken vermittelt, in denen Kindergärten, Schulen und außerschulische Einrichtungen miteinander kooperierten. Das Bindeglied zwischen den einzelnen Kooperationspartnern war stets die sog. durchgängige Sprachbildung (s. Kap. 6.1.2), in deren Rahmen Lehrkräfte die Bildungssprache in verschiedenen Unterrichtsfächern und Kontexten unterrichteten (Gogolin et al. 2011: 17ff.).

Um die Wirkung von FörMig zu maximieren, kooperierten die teilnehmenden Einrichtungen an drei Bildungsübergängen: (1) Kindergarten–Grundschule, (2) Grundschule–Sekundarschule und (3) Sekundarschule–Berufsausbildung. Sowohl die zehn teilnehmenden Bundesländer als auch die kooperierenden Schulen konnten dabei den Fokus der FörMig-Förderung selbst bestimmen; FörMig Sachsen z. B. wählte Sprachdiagnostik in der Sekundarschule (Saalman 2009: 8). Auch bereits bestehende Schulk Kooperationen konnten sich bewerben und wurden mit alten und neuen Kooperationen vernetzt (Gogolin et al. 2005: 6). Durch diese Offenheit für die in der schulischen Praxis vorherrschende Vielfalt gewann FörMig zahlreiche wichtige Erkenntnisse für erfolgreiche Kooperation innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren (Gogolin et al. 2011: 95ff.). Zentral war etwa die Erkenntnis, wie wichtig die prozessbegleitende Qualifizierung des Personals ist (Gogolin 2011).

FörMig wurde zwischen 2005 und 2009 als von Bund und Ländern gefördertes Modellprojekt unter Trägerschaft des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in zehn Bundesländern durchgeführt. Ein Transfer, d. h. die Übernahme der Maßnahmen in den Regelbetrieb, fand nur vorübergehend in einzelnen Bundesländern statt (Gogolin et al. 2011: 242).

Das niedersächsische Projekt DaZNet versucht derzeit, die Lehren aus FörMig in die Schulen zu tragen und mithilfe von 13 regionalen Zentren für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache durchgängige Sprachbildung zu etablieren (Schanz 2011). Eine Entscheidung darüber, ob das vom Land Niedersachsen finanzierte Projekt verstetigt wird, fällt spätestens im Jahr 2015.

zungsangeboten für Eltern. Die Kooperation von Schulen, Kindergärten, Vereinen und anderen Einrichtungen vor Ort erhöht nicht nur die Qualität des Bildungsangebots am Vor- und Nachmittag. Sie ermöglicht auch eine frühzeitige Intervention in problematischen Fällen, z. B. durch Angebote spezialisierter Beratung und Therapie für Schüler und ihre Familien.

Zwar finden sich mittlerweile in allen Bundesländern vereinzelt Bildungslandschaften (Fortmann 2011: 51), doch werden diese ihr Potenzial kaum entfalten können, solange die zuständigen Akteure der Schul- und Stadtentwicklungspolitik sie nicht entsprechend unterstützen. Erforderlich sind:

- **Langfristige finanzielle Unterstützung.** Kommunale Bildungslandschaften benötigen finanzielle Planungssicherheit (Lokhande/Kohorst 2011: 38). In vielen Fällen ist die Finanzierung von Bildungs-

landschaften an Initiativen von Bund, Ländern und anderen Trägern gebunden, die auf wenige Jahre begrenzt sind. Das erschwert eine nachhaltige Arbeit, denn allein der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen innerhalb der Bildungslandschaft – Grundvoraussetzung für eine dauerhafte und effektive Zusammenarbeit – nimmt nach bisherigen Erfahrungen etwa zwei Jahre in Anspruch (Gogolin et al. 2011: 29).

- **Kooperation auch auf der Ebene von Verwaltung und Politik.** Die angestrebte Kooperation innerhalb kommunaler Bildungslandschaften steht traditionellen Verwaltungsstrukturen entgegen, die sich an klaren Zuständigkeiten orientieren. Um über Ressortgrenzen hinweg Mittel zuweisen und gemeinsame Ziele entwickeln zu können, müssen sich Verwaltung und Politik strukturell der Kooperation anpassen, die zwischen Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen gelebt

wird. Hierbei können ressortübergreifende Arbeitsgruppen helfen, in denen Vertreter der Bildungslandschaften mitwirken (Liffers 2011a: 12).

- **Anknüpfen an lokale Expertise und Strukturen.** Schon bevor eine Bildungslandschaft entsteht, verfügen lokale Akteure wie Lehrer, Erzieher und Sozialarbeiter über gemeinsame Handlungsroutinen, Kooperationsbeziehungen und Expertenwissen. Ihre Expertise und ihre Beziehungen untereinander sind für eine Bildungslandschaft von hohem Wert. Daher sollten geplante Kooperationen nicht von oben herab verordnet werden, sondern im ständigen Dialog zwischen bildungspolitischen Akteuren und Experten vor Ort entstehen (Liffers 2011b: 6). Oft sind es die Schulen selbst, die aufgrund von wachsendem Problemdruck aktiv die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Akteuren suchen, um z. B. Bildungsübergänge und Ganztagsangebote effizienter zu gestalten (Baumheier/Warsewa 2009). Bildungspolitische Akteure sollten an dieser Stelle ansetzen und eine fortlaufende Kooperation und den Ausbau der Bildungslandschaft unterstützen.

Modellprojekt für segregierte Schulen verstetigen

Die positive Wirkung von Kooperation auf die Lernmöglichkeiten an Schulen wurde in den zahlreichen von Bund und Ländern geförderten Modellprojekten immer wieder belegt (s. Tab. 9 im Anhang). Dank zusätzlicher personeller und materieller Ressourcen und eines gemeinsamen, zumeist unterrichtsbezogenen Entwicklungsfokus, z. B. durch Sprachbildung, verstärken Modellprojekte wie FörMig (Info-Box 8), QUIMS und SINUS⁹³ den Ausbau von Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb von Schulen (Berkemeyer et al. 2010: 674ff.). Durch projektbegleitende Qualifizierungsangebote wird des Weiteren das Kompetenzniveau ganzer Lehrerteams nachhaltig erhöht (Salem 2010: 40).

Trotz ihrer positiven Wirkung werden jedoch die allerwenigsten Modellprojekte verstetigt. Im besten Fall folgt eine zeitlich begrenzte Transferphase, in der das jeweilige Bundesland den Großteil der Kosten übernimmt. In Einzelfällen wie z. B. im Modellprojekt SINUS schließen sich weitere Förderrunden an. Nach ihnen fällt die Finanzierung i. d. R. ersatzlos weg und die über mehrere Jahre aufgebauten Kooperationen drohen zum Stillstand zu kommen. Einer der Haupt-

gründe hierfür ist, dass die Pflege und Weiterentwicklung der Kooperationen einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand erfordert (Berkemeyer et al. 2008: 31f.). Sobald die für die Teilnahme am Modellprojekt zusätzlich bemessenen Personalstunden wegfallen, haben ehemals geförderte Schulen Probleme, die im Rahmen der aufgebauten Kooperationen anfallende Extraarbeit zu bewältigen (Huber 2012: 6).

Um Kooperationen aufzubauen und weiterzuentwickeln, benötigen segregierte Schulen eine verlässliche Basis. Einerseits stellen die von Bund und Ländern geförderten Modellprojekte (s. Tab. 9 im Anhang) häufig die nötige Infrastruktur bereit – u. a. personelle und materielle Ressourcen, hochwertige Qualifizierungsangebote und ein relevantes Entwicklungsthema wie z. B. durchgängige Sprachbildung. Andererseits führen die kurze Förderdauer und die ständig wechselnden Projektthemen von Modellprojekten zu großen Reibungsverlusten innerhalb der Schulen.

Zwischen 1998 und 2006 haben der Bund und die Länder zusammen 220 Millionen Euro in mehr als 2.500 Modellprojekte im Bildungsbereich investiert (BLK 2007). Die wenigsten davon erfuhren eine systematische Verstetigung. Damit segregierte Schulen die Kooperationen innerhalb und außerhalb der Schule aufbauen können, die für ihre interkulturelle Öffnung entscheidend sind, empfiehlt der SVR-Forschungsbereich, ein Modellprojekt für segregierte Schulen zu verstetigen.⁹⁴ Vorgemacht haben dies die ehemaligen Modellprojekte QUIMS in der Schweiz, die RAA in Nordrhein-Westfalen und SINUS in einzelnen Bundesländern:

- Die Fördermaßnahmen des Modellprojekts QUIMS stehen seit 2005 allen Schulen im Schweizer Kanton Zürich zur Verfügung, bei denen der Zuwandereranteil über 40 Prozent liegt (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2008: 3). QUIMS fördert Schüler auf drei Ebenen: (1) Sprache, (2) Schulerfolg und (3) soziale Integration (Karakasoglu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 26ff.).
- Die 1980 als Modellprojekt gestarteten RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien)⁹⁵ in Nordrhein-Westfalen sind seit ihrer Verstetigung fest in Schulen, Kindergärten und verschiedenen kommunalen Verwaltungsebenen verankert und treiben so die Kooperation zur Förderung von Zuwanderern voran.

⁹³ QUIMS = Qualität in multikulturellen Schulen; SINUS = Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

⁹⁴ Handreichungen wie die Fortbildungsmaterialien, die das KMK-Projekt FOR.MAT (<http://www.kmk-format.de>) für verschiedene Fächer bereitgestellt hat, sind eine hilfreiche Arbeitsgrundlage. Sie können aber die personellen und materiellen Engpässe, die durch das Ende eines Modellprojekts entstehen, nicht kompensieren.

⁹⁵ Außer in Nordrhein-Westfalen sind RAA in sechs weiteren Bundesländern vertreten: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen.

⁹² FörMig = Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die von Land und Kommunen finanzierten RAA in Nordrhein-Westfalen wurden mit der Verabschie-
dung des nordrhein-westfälischen Integrations- und
Teilhabegesetzes 2012 weiter aufgewertet zu ‚Kom-
munalen Integrationszentren‘. Sie sollen in Zukunft
verstärkt bei der Entwicklung integrationspolitischer
Handlungskonzepte mitwirken (RAA 2013)

– Zwischen 1998 und 2003 unterstützte das Modellpro-
jekt SINUS die Unterrichtsverbesserung in mathema-
tischen und naturwissenschaftlichen Fächern an 180
weiterführenden Schulen in 15 Bundesländern. Nach
einer erfolgreichen Transferphase mit 1.870 beteilig-
ten Sekundarschulen von 2003 bis 2007⁹⁶ setzen vier
Bundesländer⁹⁷ das Programm fort. Seit 2004 wird
SINUS auch an Grundschulen umgesetzt. Bis Juli 2013
wird das vierjährige Programm „SINUS an Grundschu-
len“ in zehn Bundesländern durchgeführt.

Ein verstetigtes Modellprojekt für segregierte Schulen
könnte sich thematisch an den einzelnen Maßnahmen
der interkulturellen Öffnung orientieren (s. Kap. 6.1).
Angesichts der großen Bedeutung von Bildungssprache
für den schulischen Erfolg (Salem 2010: 14) ist
ein thematischer Fokus auf durchgängige Sprachbil-
dung naheliegend, mit zusätzlichen entsprechenden
Qualifizierungsangeboten in anderen relevanten Berei-
chen wie z. B. Klassenführung. Insbesondere mit den
aktuell laufenden Modellprojekten DaZNet und BISS⁹⁸
(Tab. 9), die an die langjährigen FörMig-Erfahrungen
in der Sprachbildung anschließen (Info-Box 8), gibt es
hier bereits zwei weit entwickelte Projekte, die sich für
eine Verstetigung anbieten würden.

7. Fazit und Ausblick

Wie diese Studie des SVR-Forschungsbereichs gezeigt
hat, ist Segregation an deutschen Schulen keineswegs
eine Randerscheinung (s. Kap. 2). Besonders in städ-
tischen Regionen lernt ein Großteil der Kinder und Ju-
gendlichen mit Migrationshintergrund in Schulklassen

mit hohem Zuwandereranteil. Zwar führt dieser Anteil
nicht zwangsläufig zu schlechteren Lernergebnissen (s.
Kap. 4, Info-Box 4), doch der größere Förderbedarf von
leistungsschwachen Schülern übersteigt die Kapazitäten
vieler Lehrerkollegien. Bessere Lernmöglichkeiten erfor-
dern also nicht nur entsprechende Maßnahmen in den
einzelnen Schulen, sondern mehr gezielte Unterstützung
durch Schulbehörden und Kultusministerien (s. Kap. 6.2).
Daher weist diese Studie auf die zentrale Bedeutung ei-
ner anforderungsgerechten und praxisorientierten Quali-
fizierung des Schulpersonals sowie eine bedarfsgerechte
Mittelallokation, bei der die soziale Lage und das Umfeld
der jeweiligen Schule berücksichtigt werden, hin. Erst
durch sie werden Prozesse der interkulturellen Öffnung
und der Kooperation in Lehrerteams und Bildungsland-
schaften ermöglicht. Viele dieser Unterstützungsleistun-
gen sind mit Mehrkosten verbunden, diese können je-
doch zum Teil durch Zweckbindung und Umschichtungen
in den Bildungsetats der Länder gedeckt werden, wie es
etwa in Hamburg und Nordrhein-Westfalen geschieht.⁹⁹
Die verbleibende Finanzierungslücke, u. a. für die Quali-
fizierung des schulischen Personals an Hochschulen, im
Referendariat und an den Landesinstituten für Lehrerbil-
dung (s. Kap. 6.2.1), sollte angesichts der hohen gesell-
schaftlichen Bedeutung, die gleiche Bildungschancen für
Menschen mit und ohne Migrationshintergrund haben,
von Bund und Ländern gemeinsam getragen werden.¹⁰⁰

Die öffentliche Brandmarkung segregierter Schulen
als ‚Ausländerschulen‘ und ‚Ghettoschulen‘ suggeriert
etwas Endgültiges. Wie die zahlreichen Beispiele er-
folgreicher interkultureller Öffnung (Info-Box 4) zeig-
en, können jedoch auch segregierte Schulen ihren
Schülern eine hervorragende Bildung bieten. Trotz oder
gerade wegen der widrigen sozialen Umstände am
Schulstandort sind es nach wie vor die Schulen und ihr
Personal, die die Lernmöglichkeiten ihrer vielfach be-
nachteiligten Schülerschaft maßgeblich beeinflussen.
Ihre Haltung und ihr Handeln sind und bleiben für die
Bildungschancen junger Menschen mit Migrationshin-
tergrund ausschlaggebend.

Tab. 7 Gesetzlich verpflichtende Lehrerfortbildung in den Bundesländern

	gesetzliche Fortbildungs- verpflichtung	Mindestumfang	Rechtsgrundlage	zuletzt geändert
Baden-Württemberg	ja	nicht präzisiert	VwV Fortbildung BaWü	26.05.2006
Bayern	ja	12 Tage in 4 Jahren, 4 Tage schulintern	KWMBI 1 Nr. 16/2002	27.08.2002
Berlin	ja	nicht präzisiert	§ 67 SchulG BE	25.01.2010
Brandenburg	ja	nicht präzisiert	§ 67 BbgSchulG	19.12.2011
Bremen	ja	30 Std. pro Schuljahr	§ 3 LehrerVBO	02.08.2005
Hamburg	ja	30 Std. pro Schuljahr	LehrArbzVO	01.07.2003
Hessen	ja	nicht präzisiert	§ 66 HLbG-UVO	27.05.2013
Mecklenburg- Vorpommern	ja	nicht präzisiert	§ 15 LehbildG M-V	04.07.2011
Niedersachsen	ja	nicht präzisiert	§ 51 NSchG	17.07.2012
Nordrhein-Westfalen	ja	keine Verpflichtung, Schulen dürfen 2 Tage pro Jahr für schulin- terne Fortbildungen nutzen	§ 11 ADO NRW	01.07.2012
Rheinland-Pfalz	ja	nicht präzisiert	§ 25 SchulG RP	22.12.2009
Saarland	ja	nicht präzisiert	§ 29 SchoG	20.06.2012
Sachsen	ja	nicht präzisiert	§ 40 SchulG SN	05.06.2010
Sachsen-Anhalt	ja	nicht präzisiert	§ 30a SchulG LSA	23.01.2013
Schleswig-Holstein	ja	nicht präzisiert	§ 30 SH.LLVO	24.06.2011
Thüringen	ja	nicht präzisiert	§ 34 ThürSchulG	31.01.2013

Quelle: eigene Zusammenstellung

96 <http://www.sinus-transfer.de>

97 Hamburg, Schleswig-Holstein, Thüringen sowie Hessen, wo die SINUS-Struktur in das Nachfolgeprojekt „Kompetenzorientiert Unterrichten“ (KOU-Hessen) überführt wurde.

98 BISS = Bildung durch Sprache und Schrift.

99 In Nordrhein-Westfalen können Schulen ab dem Schuljahr 2013/14 sog. Integrationsstellen beantragen. Die rund 3.000 Stellen sind zweckgebunden und werden in erster Linie bewilligt für interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung (s. Kap. 6.1), insbesondere durchgängige Sprachbildung, an segregierten Schulen bzw. an Schulen an sozial benachteiligten Standorten (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2012). In Hamburg startet die Behörde für Schule und Berufsbildung im selben Schuljahr ein Programm zur Förderung von Schulen in sozial schwieriger Lage, durch das über einen Solidaritätsbeitrag von Schulen in weniger belasteten Umfeldern sowie entsprechende Umschichtungen im Bildungsetat zusätzliches Personal finanziert werden soll (Behörde für Schule und Berufsbildung 2013).

100 Welcher Finanzierungsmodus hierfür am besten geeignet ist – z. B. die Beendigung des Kooperationsverbots zwischen Bund und Ländern durch Ergänzung von Art. 91b GG oder eine Änderung der Finanzhilfen des Bundes für Bildungsaufgaben im Sinne von Art. 104b GG (Wieland/Dohmen 2011: 42ff.) –, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Tab. 8 Mittelzuweisung und statistische Schulvergleiche mithilfe von Sozialindizes in den Bundesländern

	Sozialindex	Datenquellen	Unterscheidungs-kriterien	Verwendungs-zwecke
Baden-Württemberg	nein	–	–	–
Bayern	nein	–	–	–
Berlin	ja	Schulstatistik	Anteil der Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache und/oder Sozialhilfebezug	bedarfsgerechte Mittelzuweisung, „fairer Vergleich“ von Schülerleistung
Brandenburg	nein	–	–	–
Bremen	ja	amtliche Statistik, Schulstatistik	u. a. Menschen im Ortsteil nach Alter, Staatsbürgerschaft, Sozialhilfebezug, Wahlbeteiligung	bedarfsgerechte Mittelzuweisung
Hamburg	ja	amtliche Statistik, Befragung an Schulen	u. a. Sozialhilfebezieher im Ortsteil, Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, Bildungsinteresse der Eltern, kulturelle Anregung durch Eltern	bedarfsgerechte Mittelzuweisung, „fairer Vergleich“ von Schülerleistung
Hessen	ja	amtliche Statistik, Schulstatistik	u. a. Menschen im Ortsteil nach Sozialhilfebezug, Wohnsituation, Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund	bedarfsgerechte Mittelzuweisung
Mecklenburg-Vorpommern	nein	–	–	–
Niedersachsen	nein	–	–	–
Nordrhein-Westfalen	ja	amtliche Statistik	u. a. Menschen im Ortsteil mit Migrationshintergrund	„fairer Vergleich“ von Schülerleistung
Rheinland-Pfalz	nein	–	–	–
Saarland	nein	–	–	–
Sachsen	nein	–	–	–
Sachsen-Anhalt	nein	–	–	–
Schleswig-Holstein	nein	–	–	–
Thüringen	nein	–	–	–

Anmerkung: Schulen in sozial schwieriger Lage und Schulen mit hohem Zuwandereranteil erhalten auch in Bundesländern ohne Sozialindex zusätzliche Mittel. Diese werden unregelmäßig und nach Ermessen der zuständigen Schulbehörden zugewiesen. Im Sommer 2013 sollen in Bayern die ersten Prüfungsergebnisse zur Einrichtung eines Sozialindex vorliegen. Berlins datengestützte Mittelzuweisung wird von der dortigen Senatsverwaltung nicht als Sozialindex bezeichnet.

Quelle: eigene Zusammenstellung

Tab. 9 Ausgewählte staatliche Modellprojekte im Bereich Bildung in Deutschland und der Schweiz

Modell-projekt	Schwerpunkt	Bundesländer	Förderer	Fördervolumen (über Laufzeit)	Laufzeit	Transferphase
BISS	Bildungssprache	zu Redaktionschluss unbekannt	BMBF, BMFSFJ, Länder	20 Mio. € (Bund)	2013–2018	
Demokratie Lernen & Leben	Demokratisierung des Schullebens, zivilgesellschaftliches Engagement, Anti-Gewalt-Training	BW, BE, BB, HB, HH, HE, MV, NW, RP, SN, ST, SH, TH	BMBF, Länder	12,8 Mio. €	2002–2007	2007–2014 („Demokratie-Transfer“ in ST und RP, eigene Projekte in anderen Ländern)
FörMig	durchgängige Sprachbildung, Bildungssprache	BE, BB, HB, HH, MV, NW, RP, SL, SN, SH	BMBF, Länder	12,5 Mio. €	2004–2009	2009–2013
Lernen vor Ort	kommunales Bildungsmanagement, Bildungsmonitoring, Beratung und Bildungsübergänge	BW, BY, BB, HB, HH, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN, ST, SH, TH	BMBF, Europäischer Sozialfonds	60 Mio. €	2009–2014	2013–2016 (3-jährige Förderung von zehn sog. Transferagenturen)
QUIMS	Förderung der Sprache, des Schulerfolgs, der Integration	Kanton Zürich (CH)	Kanton Zürich (CH)	1,05 Mio. CHF/Jahr	1999–2006	verstetigt seit 2005
QuiSS	eigenverantwortliche Schul- und Unterrichtsentwicklung	BW, BY, BE, BB, HB, HE, MV, NI, NW, RP, SN, ST, SH, TH	BMBF, Länder	13 Mio. €	1999–2004	
SINUS	Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts	BW, BY, BE, BB, HB, HH, HE, MV, NI, NW, RP, SN, ST, SH, TH	BMBF, Länder	13,3 Mio. €	1998–2003	2003–2007, längere Transfers in einzelnen Ländern

Quelle: eigene Zusammenstellung



Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin* 2013: Drucksache 17/11 829: Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Özcan Mutlu (GRÜNE) vom 23.03.2013, Berlin.
- Ainscow, Mel/Muijs, Daniel/West, Mel* 2006: Collaboration as a Strategy for Improving School in Challenging Circumstances, in: *Improving Schools* 9, 192.
- Aktionsrat Bildung* 2012: Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten, Münster.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg* 2012: Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 30. Juni 2012. Statistischer Bericht A I 5 – hj 1 / 12, Potsdam.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Balnis, Peter/Demmer, Marianne/Dilk, Anja/Eibeck, Bernhard/Fuchs-Rechlin, Kerstin/Schroeder, Klaus/Schwarz, Alexandra* 2008: Arbeitsplatz Ganztagschule – Pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen, Frankfurt am Main.
- BAMF* 2010: Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, Nürnberg.
- BAMF* 2011: Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Köln/Berlin.
- Bartels, Bradley/Donato, Rubén* 2009: Unmasking the School Re-Zoning Process: Race and Class in a Northern Colorado Community, in: *Latino Studies* 7: 2, 222–249.
- Baumert, Jürgen et al.* 2012: Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung, Berlin.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer* 2006: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, 95–188.
- Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter* 2009: Lokale Bildungslandschaften. Stadtteilnetzwerke für Bildung und soziale Integration, in: *vhw FWS* 3 Mai–Juni 2009, 122–125.
- Baur, Christine* 2012: Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld.
- Baur, Christine/Häußermann, Hartmut* 2009: Ethnische Segregation in deutschen Schulen, in: *Leviathan* 37, 353–366.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska* 2008: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens, Münster.
- Behörde für Schule und Berufsbildung* 2013: Programm zur Förderung von Schulen in sozial schwieriger Lage. Schulsenator Ties Rabe stellt erste Vorschläge vor. (<http://www.hamburg.de/bsb/bsb-pressemitteilungen/3897454/2013-03-22-schule-sozial-schwierig.html>, 29.04.2013)
- Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens* 2005: Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI, Schwalbach/Ts.
- Bellin, Nicole* 2009: Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern, Wiesbaden.
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin* 2008: Unterrichtsentwicklung in Netzwerken, Münster.
- Berkemeyer, Nils/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin/Bos, Wilfried* 2010: Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 4, 667–689.
- BerlinOnline* 2012: Zugriffe auf Berliner Schuldatenbank. Daten von der BerlinOnline Stadtportal GmbH & Co. KG zur Verfügung gestellt.
- Bertelsmann Stiftung* 2012a: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I, Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung* 2012b: Inklusion und Heterogenität – Jede fünfte Hochschule bereitet Lehramtsstudierende explizit auf diese Herausforderungen vor. (<http://www.monitor-lehrerbildung.de>, 22.04.2013)
- Bildungsdirektion Kanton Zürich* 2008: Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS), Zürich.
- Billings, Stephen B./Deming, David/Rockoff, Jonah* 2012: School Segregation, Educational Attainment and Crime: Evidence from the End of Busing in Charlotte-Mecklenburg, Cambridge.
- BLK* 2007: Die BLK: Rückblick auf 37 Jahre im Dienst von Bund und Ländern. (<http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm>, 29.04.2013)
- BMBF* 2012: Ganztätig bilden. Eine Forschungsbilanz, Berlin.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter* 2006: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 2, 167–184.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Harney, Benjamin/Imhäuser, Kurt/Makles, Anna/Schräpler, Jörg-Peter/Terpoorten, Tobias/Weishaupt, Horst/Wendt, Heike* 2010: Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung, Bonn.
- Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus/Gröhlich, Carola/Janke, Nike* 2006: Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen, in: Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Pfeiffer, Hermann/Rolff Hans-Günter/Schultz-Zander, Renate (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim/München, 149–159.
- Boudon, Raymond* 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York.
- Brauckmann, Stefan* 2012: Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungskontext. Beschreibungen und empirische Befunde, in: Hornberg, Sabine/Parreira do Amaral, Marcelo (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*, Münster, 223–147.
- Bremerich-Vos, Albert/Tarelli, Irmela/Valtin, Renate* 2012: Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster, 69–89.
- Brüsemeister, Thomas/Newiadomsky, Martina* 2008: Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur?, in: Langer, Roman (Hrsg.): *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*, Wiesbaden, 73–93.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft* 2008: Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/Köln.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung* 2010: Migration, Integration und Stadtteilpolitik. Städtebauliche Strategien und Handlungsansätze zur Förderung der Integration. BMVBS-Online-Publikation 08/2010.
- Bürgeramt, Statistik und Wahlen Frankfurt am Main (Bürgeramt Frankfurt)* 2012: Bevölkerung, in: *Materialien zur Stadtbeobachtung*, Heft 13, Frankfurt am Main, 8–51.
- Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg* 2007: Drucksache 18/6927. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit (SPD) vom 06.09.07, Hamburg.
- Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg* 2009: Drucksache 19/4432: Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Ties Rabe (SPD) vom 22.10.09, Hamburg.
- Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg* 2012: Drucksache 20/2749. Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Nikolaus Haufler (CDU) vom 04.01.12, Hamburg.
- Clausen, Marten* 2006: Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründung der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 1, 69–90.
- Clausen, Marten* 2008: Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden, Habilitation an der Universität Mannheim.



Coleman, James 1966: Equality of Educational Opportunity, Washington D.C.

Cothran, Donetta/Kulinna, Pamela/Garrah, Deborah 2003: „This is kind of giving a secret away ...”: Students’ Perspectives on Effective Class Management, in: Teaching and Teacher Education 19, 435–444.

Creutzburg, Martin 2012: Coaching für die Schulleitung. Die Funktionstätigkeit des Systems verbessern, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2, 38–41.

Dietze, Torsten 2011: Zum Übergang auf weiterführenden Schulen. Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern, Frankfurt am Main.

Ditton, Hartmut 2002: Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik, in: Zeitschrift für Pädagogik 48, 262–286.

Dollinger, Silvia 2012: Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschulen, Bad Heilbrunn.

Drope, Tilman/Jurczok, Anne 2013: Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins, in: Zeitschrift für Pädagogik. Sonderheft Zweigliedrigkeit, Heft 4, 496–507.

Edmonds, Ronald 1979: Effective Schools for the Urban Poor, in: Educational Leadership 37:1, 15–24.

Erikson, Robert/Goldthorpe, John/Portocarero, Lucienne 1979: Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden, in: British Journal of Sociology 30, 415–441.

Esser, Hartmut 2009: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 69–88.

Flitner, Elisabeth 2007: Schöne Schulprofile. Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995–2005, in: Casale, Rita (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit, Weinheim, 44–59.

Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole/Wieneke, Johanna 2013: „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2013, 87–100.

Fortmann, Claudia 2011: Linksammlung und Recherchemöglichkeiten, in: Dokumentation der Tagung ‚Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen‘, 28.02.2011, 51–53.

Frankenberg, Erica/Lee, Chungmei/Orfield, Gary 2003: A Multiracial Society with Segregated Schools: Are We Losing the Dream?, Cambridge.

Friedrich, Lena 2008: Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Working Paper 21 der Forschungsgruppe des BAMF, Nürnberg.

Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia 2012: Lehrkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung, in: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden, 29–40.

Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 327–354.

Georgi, Viola/Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten 2011: Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster.

Gogolin, Ingrid 2009: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 263–280.

Gogolin, Ingrid 2011: Erläuterungen zum Begriff: prozeßbegleitende Qualifizierung, Hamburg.

Gogolin, Ingrid/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula/Schwippert, Knut 2005: BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FöMiG, Hamburg.

Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut 2011: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FöMiG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster.

Gogolin, Ingrid/Reinders, Heinz 2013: Ganztagschule und Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8: 1, 3–6.

Goldenbaum, Andrea 2012: Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms, Wiesbaden.

Goldring, Ellen 2009: Perspectives on Magnet Schools, in: Berends, Mark/Springer, Matthew/Ballou, Dale/Walberg, Herbert (Hrsg.): Handbook of Research on School Choice, New York, 361–378.

Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Parchmann, Ilka 2006: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9: 4, 545–561.

Gresch, Cornelia/Becker, Michael 2010: Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien, in: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn/Berlin, 181–200.

GWK 2013: Pressemitteilung: 500 Millionen Euro für eine zukunftsfähige Lehrerbildung, Bonn.

Hamburger Abendblatt 2012: Nach Brandbrief: „Wilhelmsburg ist erst der Anfang“. (<http://www.abendblatt.de/hamburg/article112008769/Nach-Brandbrief-Wilhelmsburg-ist-erst-der-Anfang.html>, 30.05.2013)

Harris, Alma/Chapman, Christopher 2002: Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts, in: International Electronic Journal For Leadership in Learning 6: 9.

Harris, Alma/Chapman, Christopher 2004: Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a Differentiated Approach, in: British Journal of Educational Studies 52: 4, 417–431.

Hattie, John 2008: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, New York.

Hattie, John/Timperley, Helen 2007: The Power of Feedback, in: Review of Educational Research 77: 1, 81–112.

Häußermann, Hartmut 2007: Ihre Parallelgesellschaften, unser Problem. Sind Migrantenviertel ein Hindernis für Integration?, in: Leviathan 35: 4, 458–469.

Häußermann, Hartmut 2008: Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation, in: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, 335–349.

Herzog, Walter 2002: Zeitgemäße Erziehung: die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Weilerswist.

Howes, Andy/Ainscow, Mel 2006: Collaboration with a City-Wide Purpose: Making Paths for Sustainable Educational Improvement, in: West, Mel/Ainscow, Mel (Hrsg.): Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration, Berkshire, 104–116.

Houtveen, Thoni/Van de Grift, Wim 2007: Reading Instruction for Struggling Learners, in: Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR) 12: 4, 405–424.

Huber, Gerhard 2012: Failing Schools – besonders belastete Schulen, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14, 2–6.

Huber, Gerhard/Muijs, Daniel 2012a: Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. Fokussierte individuelle Maßnahmen, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2, 9–12.

Huber, Gerhard/Muijs, Daniel 2012b: Die Dynamik des Scheiterns. Die Schieflage rechtzeitig erkennen, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2, 7–8.

ifbq 2013: Frequently Asked Questions (FAQs) zur Aktualisierung des Sozialindex für Hamburger Schulen. (<http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/sozialindex2011>, 23.05.2013)

IGLU/TIMSS 2011: Sonderauswertung der Daten der Schulleistungsuntersuchung von Grundschulkindern in Deutschland.

IQB 2013: VERA – Ein Überblick. (<http://www.iqb.hu-berlin.de/vera>, 29.04.2013)

Isaac, Kevin 2011: Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. Schule NRW 06/11. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 300–301.

Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Sartory, Katharina 2012: Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel „Schulen im Team“, in: Berkemeyer, Nils/Beutel, Silvia-Iris/Järvinen, Hanna/van Ophuysen, Stefanie (Hrsg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule, Neuwied, 208–233.



Joller-Graf, Klaus 2010: Binnendifferenziert unterrichten, in: Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Zug, 122–137.

Kahlenberg, Richard 2011: Combating School Segregation in the United States, in: Bakker, Joep/Denessen, Eddie/Peters, Dorothee/Walraven, Guido (Hrsg.): International Perspectives on Countering School Segregation, Antwerpen, 13–32.

Kaiser Trujillo, Franz (im Erscheinen): Von der Realität zur Normalität. Schule interkulturell entwickeln, in: Mayer, Claude-Hélène/Vanderheiden, Elisabeth (Hrsg.): Toolbox! Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten, Münster.

Kanevski, Rimma/Von Salisch, Maria 2011: Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14: 3, 237–259.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna 2011: Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“, Bremen.

Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulff/Schuck, Karl Dieter/Wudtke, Hubert 1999: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs, in: Zeitschrift für Pädagogik 45: 4, 567–590.

Klieme, Eckhard/Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig 2010: Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010, Frankfurt am Main.

Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz-Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig 2008: Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven, in: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), Weinheim/München, 354–382.

Kling, Andrea/Spethmann, Eckhard 2009: Schulspezifische Fortbildungsplanung mit Portfolioarbeit, in: Huber, Stephan (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements, Köln, 154–182.

KMK 2006: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, Berlin.

KMK 2007: Integration als Chance. Gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007, Berlin.

KMK 2010: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), Berlin.

KMK 2013a: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011, Berlin.

KMK 2013b: Anerkennung im beruflichen Bereich. (<http://www.kmk.org/zab/anerkennung-im-beruflichen-bereich.html>, 29.04.2013)

Kneip, Winfried 2010: Education and Impact Through Arts. A Third Space Where Art and School Can Meet, in: UNESCO today. Arts Education for All: What Experts in Germany are Saying, 61–63.

Koch, Ursula 2011: Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten, Münster.

Koopmans, Ruud/Dunkel, Anna/Schaeffer, Merlin/Veit, Susanne 2011: Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.

Kristen, Cornelia 2005: School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany, Münster/New York.

Krüger-Potratz, Marianne 2011: Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden, 51–68.

Kunter, Mareike/Stanat, Petra 2002: Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern: Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5: 1, 49–71.

Kuper, Harm 2012: Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. (<http://www.stebis.de/forschungsprojekte/kuper-maier/index.html>, 19.04.2013)

Ladd, Helen 2002: School Vouchers: A Critical View, in: The Journal of Economic Perspectives 16: 4, 3–24.

Lauterbach, Wolfgang/Jurczok, Anne (im Erscheinen): Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen, in: Berger, Peter/Keller, Carsten/Klärner, Andreas/Neef, Rainer (Hrsg.): Urbane Ungleichheiten, Wiesbaden.

Liffers, Lutz 2011a: Gröpelingen braucht eine Bildungslandschaft, in: Dokumentation der Tagung ‚Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen‘, 28.02.2011, 10–15.

Liffers, Lutz 2011b: Das Bundesprogramm ‚Lernen vor Ort‘, in: Dokumentation der Tagung ‚Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen‘, 28.02.2011, 3–6.

Lipowsky, Frank 2004: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis, in: Die Deutsche Schule 96: 4, 462–479.

Lokhande, Mohini/Kohorst, Josef 2011: Zwischen Entdeckung der Langsamkeit und Wettlauf gegen die Zeit – Wie man Partner gewinnt, in: Dokumentation der Tagung ‚Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen‘, 28.02.2011, Bremen, 35–38.

MacBeath, John/Gray, John/Cullen, Jane/Cunningham, Helen/Ebbutt, David/Frost, David/Steward, Susan/Swaffield, Sue 2005: Responding to Challenging Circumstances. Evaluation of the „Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances“ Project, Cambridge.

Maier, Uwe 2010: Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?, in: Zeitschrift für Pädagogik 56: 1, 112–128.

Makles, Anna/Weishaupt, Horst 2010: Sozialindex für Schulen. Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/2010, 196–211.

McDougall, Douglas/Gaskell, Jane/Flessa, Joseph/Kugler, Jeffrey/Jang, Eunice Eunhee/Herbert, Monique/Pollon, Dawn/Russell, Pia/Fantilli, Robert 2006: Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances: Draft Report, Toronto.

Ministerium für Kultus Baden-Württemberg 2009: Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule, Stuttgart.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012: Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen. RdErl. d. MSW v. 29. Juni 2012, Düsseldorf.

Neuenschwander, Markus 2006: Überprüfung einer Typologie der Klassenführung, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2, 243–258.

Neumann, Ursula 2009: Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 317–331.

Niedersächsisches Kultusministerium 2013: Module zur Qualifizierung der niedersächsischen Sprachlernkoordinatoren. Überarbeitet 22. Januar 2013, Hannover.

Noreisch, Kathleen 2007: Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents’ Understandings of Catchment Areas in Berlin, in: Urban Studies 44: 7, 1307–1328.

Oberhuemer, Pamela 2012: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich, Frankfurt am Main.

Oelkers, Jürgen 2007: Expertise Bildungsgutscheine und Freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bern.

Oelkers, Jürgen 2009: „I wanted to be a good teacher ...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland, Berlin.

Over, Ulf 2012: Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels, Münster.

Priebe, Botho 2011: Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag der GEW NRW, Essen.

RAA 2013: Über uns. (<http://www.raa.de/uber-uns.html>, 23.05.2013)

Racherbäumer, Kathrin/Funke, Christina/Van Ackeren, Isabell 2013: Forschungsfeld „Schulen in schwieriger Lage“. Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr, in: Schulverwaltung NRW 24, 24–26.



Radtko, Frank-Olaf/Hullen, Maren/Rathgeb, Kerstin 2005: Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Themenschwerpunkt Migration und Bildung, Frankfurt am Main.

Reber, Sarah 2005: Court-Ordered Desegregation: Successes and Failures Integrating American Schools since Brown versus Board of Education, in: The Journal of Human Resources 40: 3, 559–590.

Regionalverbund Ruhr 2012: Bildungsbericht Ruhr, Münster.

Reh, Sabine 2004: Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen?, Beitrag zur GEW-Tagung am 5./6. November 2004, Berlin.

Reh, Sabine/Breuer, Anne 2012: Positionierungen in interkulturellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen, in: Huber, Stephan/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster, 185–202.

Riedel, Andrea/Schneider, Kerstin/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst 2010: School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts?, in: Journal for Educational Research Online 2: 1, 94–120.

Rudolph, Brigitte 2012: Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Frankfurt am Main.

Saalmann, Wiebke 2009: FörMig Sachsen. Abschlussbericht (01.05.2005 bis 31.07.2009), Dresden.

Sacher, Werner 2012: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoff (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 297–303.

Salem, Tanja 2010: Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich, Hamburg.

Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf 2007: Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Wiesbaden, 81–98.

Schanz, Claudia 2011: Das Projekt „DaZNet“, in: Lernchancen 81/82, 30–35.

Scharenberg, Katja 2011: Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie, Münster.

Schofield, Janet Ward/Hausmann, Leslie 2004: The Conundrum of School Desegregation: Positive Student Outcomes and Waning Support, in: University of Pittsburgh Law Review 66: 1, 83–111.

Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela 2012: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 191–208.

Seidel, Tina 2009: Klassenführung, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Lehrbuch mit Online-Materialien, Heidelberg, 136–148.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2013: Antwort: Sozialindikatoren. Daten vom Referat 21 der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen zur Verfügung gestellt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) 2012: Datenauszug aus dem Schulporträt für die öffentlich-allgemeinbildenden Schulen. Daten von der SenBWJ zur Verfügung gestellt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) 2013: School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. (<http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/archiv/20130308.1400.382193.html>, 29.04.2013)

Stadt Duisburg 2012. Sozialbericht 2012 Stadt Duisburg. Schwerpunktthema: Prekäre Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, Duisburg.

Stadt Frankfurt 2012: Bildung und Ausbildung, in: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 53–71.

Stanat, Petra 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, 51–80.

Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk 2012: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster.

Statistisches Bundesamt 2013: Bevölkerung 2011 nach Migrationsstatus, Art der besuchten Schule und Geschlecht. Daten vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellt.

Staub, Fritz 2004: Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 3, 113–141.

Stiftung Mercator 2013: Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, Essen.

Stubbe, Tobias/Bos, Wilfried/Euen, Benjamin 2012: Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 209–226.

Stubbe, Tobias/Tarelli, Irmela/Wendt, Heike 2012: Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, 231–246.

SVR 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Berlin.

SVR 2012: Integration im föderalen System. Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer, Berlin.

SVR 2013: Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2012a: Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2012b: Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2013: Muslime in der Mehrheitsgesellschaft. Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland, Berlin.

Thiel, Felicitas 2012: Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem (StABil). Erste Befunde, Berlin.

Thomas, Wayne/Collier, Virginia 1997: School Effectiveness for Language Minority Students, Washington D.C.

Tibussek, Mario 2011: Lokale Bildungslandschaften in Großstädten. Mehr Bildungsgerechtigkeit durch Verwaltungsreform?, in: Dokumentation der Tagung ‚Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen‘, 28.02.2011, Bremen, 16–19.

Tillmann, Klaus-Jürgen 2010: Der Übergang nach der Grundschule aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Vortrag an der Universität Hamburg am 21.04.2010, Hamburg.

Van Ackeren, Isabell 2008: Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien, in: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft, Wiesbaden, 47–58.

Van Buer, Jürgen/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga 2007: Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote, in: van Buer, Jürgen/Wagner, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt am Main, 381–400.

Van Ewijk, Reyn/Sleegers, Peter 2010: The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-Analysis, in: Educational Research Review 5: 2, 134–150.

Vodafone Stiftung Deutschland 2012: Lehre(r) in Zeiten der Bildungs- und Lehrberufspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, Düsseldorf.

Vodafone Stiftung Deutschland 2013: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Düsseldorf.

Wahle, Manfred 2009: Berufsausbildung im Umbruch. Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Blech, Thomas/Wahle, Manfred (Hrsg.): Erzieher-in-Ausbildung auf dem Prüfstand. Beiträge zur aktuellen Reformdebatte, Bochum/Freiburg, 78–94.

Walter, Oliver 2009: Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006, in: Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, Wiesbaden, 149–168.

Warwas, Julia 2012: Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung, Wiesbaden.

WDR 2006: Gemeinschaft statt Ghetto. „Brandbrief“ der Rütli-Hauptschule wird öffentlich. (<http://www1.wdr.de/themen/archiv/stichtag/stichtag5476.html>, 30.05.2013)

Weiß, Manfred 1989: Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A., in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6: 1, 3–28.

Wendt, Heike/Tarelli, Irmela/Bos, Wilfried/Frey, Kristina/Vennemann, Mario 2012: Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2011), in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 27–68.

Wieland, Joachim/Dohmen, Dieter 2011: Bildungsfoederalismus und Bildungsfinanzierung, Berlin.

Wischer, Beate 2011: Zielerreichung für alle? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen schulischer Fördermaßnahmen, in: Schilmöller, Reinhard/Fischer, Christian (Hrsg.): Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen, Münster, 65–82.

Wößmann, Ludger 2009: International Evidence on School Tracking: A Review, München.

Zenke, Karl 2009: Kooperationen und Netzwerke von Schulen – Impulse für die Schulentwicklung, in: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls?, Stuttgart, 79–94.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Van Ackeren, Isabell 2012: Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehrebenensystem (EviS). Erste Befunde, Mainz.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Anteil der Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine segregierte Schule besuchen, 2011..... 9

Abb. 2 Anteil der 6- bis 13-Jährigen mit Migrationshintergrund pro Stadtteil in Frankfurt am Main, 2011..... 14

Abb. 3 Anteil von Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit an Grundschulen im Vergleich zum jeweiligen Schulbezirk in Berlin-Neukölln, 2011 16

Abb. 4 Vermittlungsmodell: Einfluss von schulischem Kontext und individuellen Voraussetzungen auf den Lernerfolg des einzelnen Schülers..... 20

Abb. 5 Handlungsempfehlungen für segregierte Schulen und bildungspolitische Akteure..... 26

Abb. 6 Anteil der Ganztagschulen und Schüler im Ganztagsbetrieb in den Bundesländern, 2002 und 2011 44

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Anteil der Viertklässler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine segregierte Schule bzw. eine Schule mit geringerem Zuwandereranteil besuchen, 2011..... 8

Tab. 2 Schüler mit und ohne Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen, 2011..... 11

Tab. 3 Anteil der weiterführenden Schulen mit unterdurchschnittlichem, durchschnittlichem und überdurchschnittlichem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, westdeutsche Bundesländer..... 12

Tab. 4 Schwellenwerte in der IGLU-Lesekompetenz für einen späteren Gymnasialbesuch, unterschieden nach EGP-Berufsklassen, 2011..... 18

Tab. 5 Anteil der Viertklässler mit und ohne Migrationshintergrund, die eine Grundschulklasse mit überwiegend leistungsschwachen Schülern besuchen, 2011 22

Tab. 6 Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit (gekürzte Fassung)..... 33

Tab. 7 Gesetzlich verpflichtende Lehrerfortbildung in den Bundesländern..... 49

Tab. 8 Mittelzuweisung und statistische Schulvergleiche mithilfe von Sozialindizes in den Bundesländern 50

Tab. 9 Ausgewählte staatliche Modellprojekte im Bereich Bildung in Deutschland und der Schweiz..... 51

Impressum

Herausgeber:

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel. 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Rolf-Dieter Schnelle

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID GmbH

Druck:

Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co. KG

© SVR GmbH, Berlin 2013

Die Autoren

Simon Morris-Lange

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des SVR-Forschungsbereichs

Dr. Heike Wendt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund

Charlotte Wohlfarth

Freie wissenschaftliche Mitarbeiterin des SVR

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Ein Schwerpunkt der Forschungsvorhaben liegt auf dem Themenfeld Bildung. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere sechs Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und gemeinnütziges Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich