OFFENBACH BILDUNG

Demografie umgekehrt–

Bedingungen für die Schulentwicklung in Offenbach und Frankfurt am Main

Stadt Offenbach am Main

OF

LernenvorOrt

Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen

GYM
NASIUM
HAUPT
+REAL
SCHULE

Demografie umgekehrt –

Bedingungen für die Schulentwicklung in Offenbach und Frankfurt am Main

Impressum

Demografie umgekehrt

© 2012 Lernen vor Ort, Offenbach am Main

Berliner Straße 77,
Offenbach am Main

V.i.S.d.P.: Dr. Gabriele Botte

Redaktion: Felicitas von Küchler, Marie-Cécile Neumann, unter Mitarbeit von Simone Mazari, Lernen vor Ort, Offenbach am Main

Lektorat: Sonja-Ilonka Wagner, Hirnwerk, Offenbach
Gestaltung: Agnes Stockmann, JA-ART, Offenbach
Grafiken: Anna P. Köhler, Grafik- und Kommunikationsdesign, Offenbach
Druck: Alles-in-Druck, Service Center, Frankfurt
Fotos©: Fotostudio Heupel, Bonn, BMBF, Seite 2 und 23
Agnes Stockmann, Seite 4
Porträt- und Tagungsfotos:
Hans Dieter W. Kuhn, Fotodesign, Frankfurt

Inhalt

	Impressum	4
	Inhalt	5
Felicitas von Küchler	**Vorwort**	6
Paul-Gerhard Weiß	**Steigende Kinderzahlen – ein Kraftakt für den Schulträger Offenbach**	8
Jutta Ebeling	**Demografischer Wandel in Frankfurt am Main** – Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven eines Bildungsstandortes	14
Dr. Peter Bieniussa	**Perspektiven der Schulaufsicht auf die demografischen Veränderungen an Schulen**	17
Heike Wendt Prof. Dr. Martin Bonsen Dr. Carola Gröhlich Prof. Dr. Wilfried Bos	**Was können Sozialindizes für die Planung, Steuerung und Förderung von Bildung vor Ort im Schulbereich leisten?**	24
	Podiumsdiskussion: Mehr Schüler, mehr Förderbedarf – mehr Ressourcen?!	41
Dr. Jürgen Dieter	**Moderation**	
Dr. Peter Bieniussa Barbara Cárdenas Heike Habermann Mathias Wagner Paul-Gerhard Weiß	**Podiumsteilnehmer**	
	Tagungsimpressionen	46

Felicitas von Küchler

Projektleiterin
„Lernen vor Ort“

Vorwort

Über die demografische Entwicklung in Deutschland wird seit einigen Jahren debattiert. Das oft gemalte Schreckensszenario der Vergreisung, einer kinderlosen Gesellschaft und einer abnehmenden Zahl von Familien hat sich stark in die öffentliche Wahrnehmung eingeprägt. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema ist damit (wieder) deutlich geworden, dass demografische Faktoren wesentliche Bedingungen für die wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Entwicklung setzen.

Die Bundesregierung sieht in der Gestaltung des demografischen Wandels eine große Zukunftsaufgabe.[1] Die Bevölkerung hat seit dem Jahr 2003 abgenommen, der Altersaufbau verändert sich. Während heute jeweils ein Fünftel unter 20 Jahre und ein Fünftel 65 Jahre und älter ist, wird schon im Jahr 2030 die Zahl der 65-Jährigen und Älteren auf 29% der Bevölkerung angewachsen sein. Dies hat zwei Ursachen: die niedrigen Geburtenzahlen auf der einen Seite und der Anstieg der Lebenserwartung auf der anderen Seite. Diese Tendenzen wurden in den letzten Jahrzehnten durch die starken Wanderungsgewinne abgemildert und verzögert. In Zukunft werden sich diese Entwicklungen abschwächen und die Bevölkerungsstruktur nicht mehr entscheidend beeinflussen.

Eine der großen Herausforderungen des demografischen Wandels liegt in der Anpassung des Bildungswesens an die sinkende Geburtenzahl und den wachsenden Anteil von älteren Personen. Bei den Planungen auf Landes- und kommunaler Ebene spielt die demografische Entwicklung eine wichtige Rolle. In der Programminitiative „Lernen vor Ort“ gehört der demografische Wandel zu den zentralen Aktionsfeldern. Offenbach hat sich als geförderte Kommune des Programms „Lernen vor Ort“ diesem Aktionsfeld nicht vorrangig zugewandt, sondern sich die zentralen Gestaltungsfelder der Familien- und Elternarbeit und der Integration ausgesucht. Jedoch gibt es gerade in dem kommunalen Anliegen eines gut funktionierenden, bereichsübergreifenden Bildungsmanagements, das bessere Bildung und Weiterbildung in allen Lebensbereichen erreichen möchte, zahlreiche Schnittstellen zu Fragen der demografischen Entwicklung.

Mit einer dieser Schnittstellen hat sich die Offenbacher Fachkonferenz zum Thema „Demografische Entwicklung in jungen Städten – Herausforderungen für die schulische Bildung“ im November 2011 im Büsing Palais beschäftigt. Die Intention war, diesen für Offenbach und Frankfurt (und andere, ähnlich strukturierte Städte) zentralen Aspekt näher zu beleuchten. Es ist dringend notwendig, dass gerade diejenigen Städte besondere politische Aufmerksamkeit erhalten, die

nicht in das mittlerweile etablierte „Schrumpfungsraster“ passen, sondern sich mit „Wachstumsproblemen“ auseinandersetzen müssen. Deren Anpassungsprozess an den demografischen Wandel ist nämlich ungleich schwerer unter den Bedingungen defizitärer kommunaler Haushalte und einzuhaltender gesetzlicher Verpflichtungen im Bereich der schulischen Bildung zu erreichen.

Die Beiträge der Fachkonferenz sind in überarbeiteter Form in dieser Broschüre abgedruckt. Den Anfang macht Paul-Gerhard Weiß, Stadtrat und Bildungsdezernent der Stadt Offenbach am Main, der die Perspektive der kommunalen Verantwortlichkeit für schulische Bildung unter den Bedingungen steigender Kinderzahlen, zurückgehender Zuschüsse des Landes und wachsender Aufgaben skizziert. Jutta Ebeling, die ehemalige Bürgermeisterin und Bildungsdezernentin der Stadt Frankfurt am Main, bestätigt diesen Trend der wachsenden Kinderzahlen und damit einhergehende kommunale Verpflichtungen. Auf die inhaltlichen Bedingungen von schulischer Bildung für Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit, mit Migrationshintergrund und aus armutsgefährdeten Familien geht Dr. Peter Bieniussa ein. Als kommissarischer Leiter des Staatlichen Schulamtes des Kreises Offenbach und der Stadt Offenbach am Main hält er ein hohes Maß an schulischer Unterstützung mithilfe von Landesmitteln für erfolgreiche Bildungskarrieren für notwendig.

Der Beitrag von Heike Wendt, Prof. Dr. Martin Bonsen, Dr. Carola Gröhlich und Prof. Dr. Wilfried Bos[2] führt in die Diskussion über die Steuerungsmöglichkeiten von Sozialindizes für Schulen ein und zeigt am Beispiel, welche Konzepte und Instrumente geeignet sind, und wie die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen die Schulleistungen beeinflusst. In der abschließenden Podiumsdiskussion, moderiert von Dr. Jürgen Dieter, dem Geschäftsführenden Direktor des Hessischen Städtetags[3], geht es um politische Lösungsmöglichkeiten.

An der Diskussion haben Dr. Peter Bieniussa, Stadtrat Paul-Gerhard Weiß sowie die bildungspolitischen Sprecher/innen folgender Landtagsfraktionen teilgenommen: für die SPD, Heike Habermann, für Bündnis 90/Die Grünen, Mathias Wagner sowie für Die Linke, Barbara Cárdenas. Der CDU-Vertreter konnte aufgrund eines Parteitags nicht kommen. Allen Aktiven der Fachveranstaltung möchten wir an dieser Stelle noch einmal herzlich danken.

Felicitas von Küchler

1 Bundesministerium des Inneren (BMI): Demografiebericht der Bundesregierung 2011, Kurzfassung, http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/, letzter Zugriff am 14.05.2012

2 Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund

3 Die Podiumsdiskussion haben wir aus Gründen der Lesbarkeit gekürzt.

Paul-Gerhard Weiß

Stadtrat und Dezernent für Bildung, Sicherheit und Ordnung der Stadt Offenbach am Main

Steigende Kinderzahlen – ein Kraftakt für den Schulträger Offenbach

Die große Zahl an Anmeldungen zu unserer Tagung „Demografische Entwicklung in jungen Städten – Herausforderungen für schulische Bildung“ belegt, dass wir mit diesem Thema offenbar einen bisher unterbelichteten Punkt getroffen haben. Wir, das ist das vom Bund geförderte und bei der Offenbacher Volkshochschule angesiedelte Projekt „Lernen vor Ort“, das die Akteure der örtlichen Bildungslandschaft vernetzt und gerade die lokalen Besonderheiten aufarbeitet, Daten erhebt und Lösungsansätze diskutiert. Dem Team von Lernen vor Ort schon an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön für die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung dieser Veranstaltung.

Vor wenigen Tagen wurde bekanntlich der siebenmilliardste Erdenbürger geboren und als sein Geburtsort Manila festgesetzt. Jubiläumsbürger werden grundsätzlich nicht mehr in Europa verortet, weil hier – wie allgemein bekannt – mehr Menschen sterben als geboren werden. In Hessen gibt es aktuell rund 25 Prozent mehr Sterbefälle als Geburten, und die Schere öffnet sich in beide Richtungen immer weiter. Im Zehnjahresvergleich gab es in Hessen 18 Prozent weniger Schulanfänger. So verwundert es auch nicht, dass in den Medien und politischen Debatten der Begriff „Demografischer Wandel“ mit Alterung der Gesellschaft und schrumpfender Kinderzahl gleichgesetzt wird. Zu hören ist vor allem über Streit in Kreisen und Gemeinden, welche Schule zuerst geschlossen werden soll. Und Finanzexperten mahnen die Kommunen zu „demografisch orientierten Sparmaßnahmen“. So forderte jüngst der Nürnberger Finanzökonom Horst Körner bei einer Tagung zum Thema Kommunalfinanzen: Statt weiterhin viel Geld für Schulen und Kindergärten auszugeben, sollte einiges davon für die Betreuung von Senioren abgezweigt werden.

Ein Ratschlag, dessen Befolgung in Offenbach ein Desaster auslösen würde: Denn hier müssen Grundschulen nicht geschlossen, sondern neu gebaut und erweitert werden. Im nahe gelegenen Offenbacher Nordend beispielsweise läuft eine Grundschule schon jetzt siebenzügig mit 160 Schülern pro Jahrgang und würde absehbar, aufgrund der bereits geborenen Kinder, im Schuljahr 2014/15 die Neunzügigkeit erreichen, wenn nicht durch eine neue Schule im Offenbacher Hafen endlich Entlastung geschaffen würde.

Dass es Regionen gibt, vornehmlich in den Ballungszentren, in denen die demografische Entwicklung auf einige Zeit hin anders verläuft – und aufgrund immer neuer, hier konzentrierter Einwanderungsschübe möglicherweise wesentlich länger anders verlaufen wird als die Computer dies mathematisch aktuell ausrechnen und prognostizieren –, gerät dabei leicht aus dem Blickfeld. Und dass hier nicht nur gewaltige quantitative Herausforderungen, sondern gerade auch die viel diskutierten qualitativen Bildungsherausforderungen rund um das Thema Integration zu leisten sind, kommt dabei leider viel zu kurz.

Bekannt ist, dass die Rhein-Main-Region Zuwanderung erlebt. Weniger bekannt ist, dass sie auch anhaltend starke Geburtsjahrgänge hervorbringt. In der Offenbacher Bevölkerung gibt es regelmäßig rund 20 Prozent mehr Geburten als Sterbefälle (vgl. Tabelle 1), die trotz munterer Zu- und Abwanderung im Wesentlichen auch in den Grundschulen ankommen.

Der Trend besteht seit den neunziger Jahren und hält unvermindert an. Die Gesamtzahl der Grundschüler ist seit den achtziger Jahren von 3.500 auf 4.300 angewachsen, obwohl die Einwohnerzahl Offenbachs mit knapp 120.000 nahezu konstant geblieben ist (vgl. Abbildung 1). 1.270 Schüler sind im Schuljahr 2011/12 eingeschult worden.

Aufgrund der aktuellen Zahlen wird die Anzahl der Grundschüler in den nächsten Jahren noch einmal ansteigen und einen Höchststand erreichen (vgl. Tabelle 2).

Der seit Jahren anhaltend hohe Anteil an jungen Menschen macht sich auch bei den weiterführenden Schulen zunehmend bemerkbar. Wie Abbildung 1 zeigt, ist die

Tabelle 1:
Statistische Jahreszahlen 2006-2010

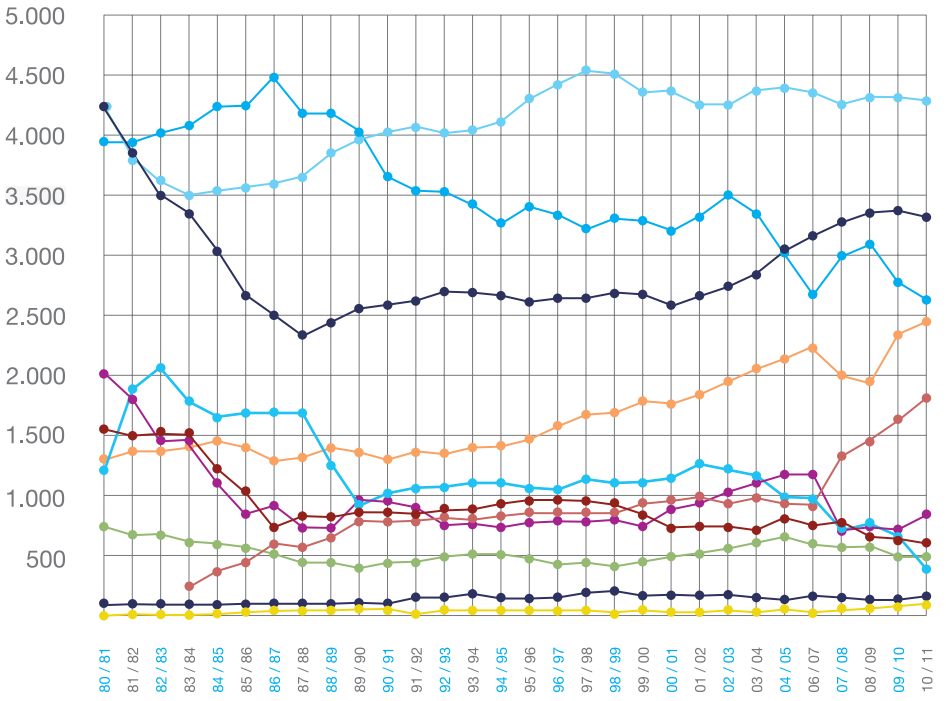
Sachgebiet Bevölkerung	2010	2009	2008	2007	2006	Bemerkung
Fortgeschrittene Bevölkerung insgesamt	119.734	117.718	118.103	117.899	116.923	*31. Dez*
darunter Frauen	60.293	59.572	59.623	59.693	59.304	*31. Dez*
Eheschließungen*	414	430	416	411	429	*kumuliert*
Lebendgeborene (ohne Ortsfremde)*	1.276	1.270	1.294	1.280	1.319	*kumuliert*
Sterbefälle (ohne Ortsfremde)*	1.094	968	1.155	1.012	1.086	*kumuliert*
Zuzüge*	12.714	11.979	11.018	10.188	9.928	*kumuliert*
Wegzüge*	11.027	12.759	11.100	9.672	11.808	*kumuliert*
Umzüge im Stadtgebiet*	9.382	9.276	9.477	8.895	8.906	*kumuliert*
Änderung der Hauptwohnung*	147	93	147	192	187	*kumuliert*
Zu- und Abnahme der Bevölkerung	2.016	-385	204	976	-1.460	
Einbürgerungen*	858	908	925	897	842	*kumuliert*
Deut. Bev. mit weiterer Staatsangehörigkeit*	13.032	12.420	11.758	11.104	-	*31. Dez*

Quelle: Kommunale Statistikstelle der Stadt Offenbach a.M.

Abbildung 1:
Entwicklung der Schülerzahlen nach Schularten seit dem Schuljahr 1980/81

Legende:
(Zur Erklärung der Abkürzungen siehe Tabelle 3, S.10)

- VKL
- GS
- E
- FÖR
- HS
- RS
- IGS
- SF
- GY
- BST
- BSV

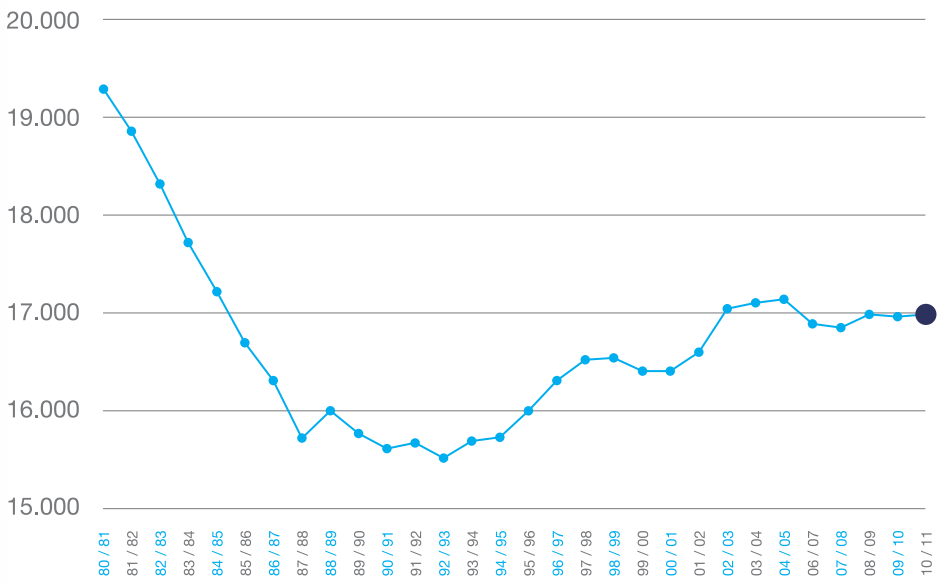


Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M.

Tabelle 2:
Statistik für Schul- und Kindergartenplanung vom 15.07.2011

Schuljahr	Geburtsjahr	AFS	Beeth	Eich	ERS	FES	Goethe	Buchh	Humb	Laut	Math	Bieb	Uhland	WT	Wilh.	Summe
2012/13	2005/06	44	118	103	66	15	188	76	79	124	98	116	57	81	83	**1.248**
2013/14	2006/07	52	114	85	70	22	166	75	95	120	100	104	54	71	88	**1.216**
2014/15	2007/08	46	109	105	68	14	200	87	80	100	73	120	50	71	101	**1.224**
2015/16	2008/09	56	106	110	68	22	224	75	102	117	104	133	63	55	94	**1.329**
2016/17	2009/10	56	110	107	47	19	206	97	98	92	88	132	63	61	81	**1.257**
2017/18	2010/11	33	94	111	62	19	153	82	100	79	92	127	53	63	71	**1.139**

Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M



Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M.

Abbildung 2:
Entwicklung der Schülerzahlen gesamt seit dem Schuljahr 1980/81

Schulart	Abk.	Klassen je Schuljahr			
		80/81	90/91	00/01	10/11
Vorklasse	VKL	6	10	11	11
Grundschule	GS	158	184	188	211
Eingangsstufe	E	2	4	1	4
Förderstufe	FÖR	26	28	32	30
Hauptschule	HS	63	31	32	37
Realschule	RS	28	25	24	27
Schulzweigübergreifender Unterricht	**HRS**	**3**			
Integrierte Jahrgangsstufe	IGS	70	68	66	74
Förderschule	SF	61	41	48	56
Gymnasium	GY	85	58	59	132
Berufsschule (Teilzeit)	BST				
Berufsschule (Vollzeit)	BSV				
		502	**449**	**461**	**582**

Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M.

Tabelle 3:
Entwicklung der Klassenzahlen seit dem Schuljahr 1980/81

Gesamtzahl der Schüler in weiterführenden Schulen in den letzten 20 Jahren kontinuierlich angestiegen (um rund 14 Prozent, von 6.500 auf 7.400). Dieses vergleichsweise hohe Niveau wird sich auch in den nächsten Jahren halten.

Für den Schulträger Offenbach besteht zunächst einmal die elementare Aufgabe, die Schulen räumlich und sächlich so auszustatten, dass unsere Schüler den gesetzlichen Anforderungen entsprechend beschult werden können. Denn diese Anforderungen haben sich nach und nach – vor allem durch Absenkung der Klassengrößen – erheblich verändert. Obwohl in den sechziger und siebziger Jahren, auch noch Anfang der achtziger Jahre, die Zahl der Schüler insgesamt deutlich größer war als heute – auch weil damals noch viele Schüler aus dem Umland in die weiterführenden Schulen einpendelten –, hat der Raumbedarf jetzt mit 582 Klassen einen Höchststand erreicht (vgl. Abbildung 2 und Tabelle 3).

Die Offenbacher Schulen kämpfen deshalb mit handfester Raumnot, und der Schulträger versucht, diese durch ein groß angelegtes Investitionsprogramm zu lindern. 2007 hat er ein 250 Millionen-Programm zur Sanierung und Erweiterung der Schulen für die nächsten 10 Jahre aufgelegt, das mittlerweile auf rund 330 Millionen Euro angewachsen ist. Rund 150 Millionen hiervon sind erforderlich, um mehr als 50.000 Quadratmeter Bruttogeschossfläche neu zu errichten, also aufgrund der demografischen Entwicklung und veränderter gesetzlicher Standards die Schulen zu erweitern.

Die Raumschaffung und entsprechende Ausstattung ist also kein einseitig reduzierter Schwerpunkt, bei dem zu sehr auf die Hülle statt auf den Inhalt gesetzt würde, wie immer mal wieder zu hören ist. Er ist eine schlichte Notwendigkeit, um die kommunale Pflichtaufgabe als Schulträger zu erfüllen und um die Schüler beschulen zu können.

Nicht gesetzlich, aber pädagogisch zwingend ist das Tempo, mit dem die Stadt Offenbach die ganztägige Arbeit der Schulen versucht voranzutreiben. Vielerorts ist diese durch den gesellschaftlichen Anspruch motiviert, Beruf und Familie besser miteinander verbinden zu können. In Offenbach kommt aber als wesentliches Motiv die Sozialstruktur und der nur durch Ganztagsarbeit zu deckende Förderbedarf hinzu. Insgesamt 54 Prozent der Offenbacher Gesamtbevölkerung haben einen Migrationshintergrund. In den innerstädtischen Bezirken liegt dieser bei über 70 Prozent, in Lauterborn bei etwa 60 Prozent. Und in der jeweiligen Grundschülerpopulation liegt der Anteil jeweils noch einmal erheblich höher (vgl. Tabelle 4).

Die Anzahl der Seiteneinsteiger ist kontinuierlich hoch und nimmt gerade in letzter Zeit, bedingt durch Familiennachzug aus Osteuropa, zu. Dabei handelt es sich um schulpflichtige Kinder, die keinerlei Deutschkenntnisse besitzen und teilweise nicht alphabetisiert sind. Schon früher wurde für die Stadt Offenbach ein besonders belastender „Sozialstrukturindex“ auch beim Hessischen Kultusministerium festgestellt. Unser jährlicher „Erziehungs- und Bildungsbericht“ zeigt zudem weitere und aktualisierte Indizes für soziale Belastungen auf, die den Bildungserfolg beeinträchtigen. Rund 15 Prozent der Offenbacher Bevölkerung sind beispielsweise im SGB II-Bezug, gelten als armutsbedroht und bildungsfern; rund 10 Prozent eines Jahrgangs erreichen keinen Hauptschulabschluss.

Tabelle 4:

Migrationshintergrund in Klassenstufe 1 und Vorklassen an den jeweiligen Grundschulen im Schuljahr 2011/12

Schulname	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund in %
Anne-Frank-Schule	2	41	27	65,9 %
Grundschule Buchhügel	3	75	32	42,7 %
Beethovenschule	4	83	39	47,0 %
Beethovenschule	1	4	2	50,0 %
Eichendorffschule	4	94	80	85,1 %
Eichendorffschule	1	15	14	93,3 %
Ernst-Reuter-Schule	3	60	21	35,0 %
Friedrich-Ebert-Schule	2	33	8	24,2 %
Friedrich-Ebert-Schule	2	46	14	30,4 %
Goetheschule	7	161	122	75,8 %
Goetheschule	1	14	10	71,4 %
Humboldtschule	3	58	38	65,5 %
Humboldtschule	1	10	8	80,0 %
Mathildenschule	4	84	73	86,9 %
Mathildenschule	1	10	9	90,0 %
Schule Bieber	4	79	34	43,0 %
Schule Bieber	2	46	42	91,3 %
Schule Bieber	1	14	9	64,3 %
Uhlandschule	3	61	22	36,1 %
Uhlandschule	1	9	6	66,7 %
Waldschule Tempelsee	3	68	38	55,9 %
Lauterbornschule	4	98	87	88,8 %
Lauterbornschule	1	14	12	85,7 %
Wilhelmschule	4	84	58	69,0 %
Wilhelmschule	1	18	17	94,4 %
	63	**1.279**	**822**	**64,3 %**

Quelle: Auszug der Schuljahresstatistik 2011/12 des Hessischen Kultusministeriums (vorläufige Daten vom 13.09.2011)

Der „Erziehungs- und Bildungsbericht“ steht Ihnen übrigens als besonders intensiv durchgeführte Untersuchung heute zur Verfügung. Der dargestellte Sozialstrukturindex, den die Offenbacher Jugendhilfeplanung erarbeitet hat und der die sozialen Belastungen an unseren Schulen belegt, ist ein aufschlussreicher Teil des Berichts. Den Umgang mit ähnlichen Indizes aus anderen Bundesländern wird uns Herr Prof. Dr. Bos von der TU Dortmund dann noch erläutern.

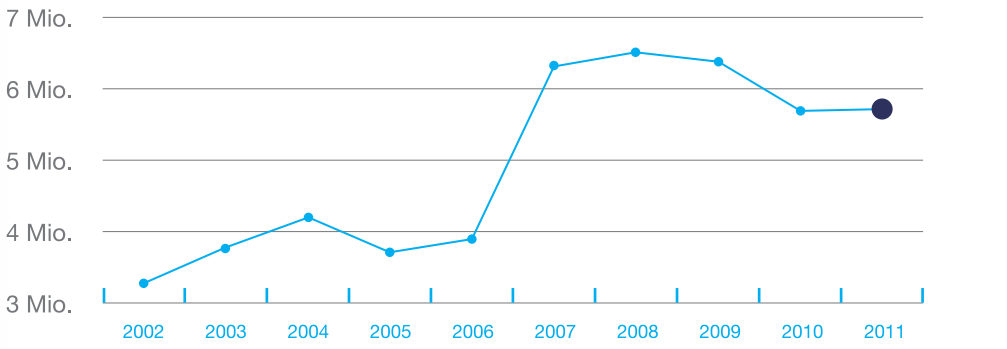
Für die auf diese Probleme abzielenden Fördermaßnahmen ist die ganztägige Arbeit der Schulen nicht das Allheilmittel, aber doch die zwingende Voraussetzung, gerade für Angebote seitens der Jugendhilfe. Diese sind oft in das Nachmittagsprogramm integriert. Wie bereits dargestellt, müssen wir diese Arbeit in diesem Umfang nicht gesetzlich zwingend machen. Aber wenn wir sie machen, sind nach den einschlägigen Bestimmungen für ganztägige Arbeitseinsätze hierfür ebenfalls Räume zu schaffen: Cafeterien, Mediatheken, Begegnungs- und Freizeitbereiche usw.. An 18 von 27 Schulen sind die räumlichen Voraussetzungen für Ganztagsarbeit schon geschaffen worden – oder werden aktuell geschaffen. Zusätzlicher Raumbedarf entsteht aber auch etwa für Förderangebote wie „Deutsch und PC“, notwendige Differenzierungsräume oder die Stadtteilarbeit, um Eltern verstärkt einbeziehen zu können.

Die Stadt Offenbach ist für diese elementaren Bildungsaufgaben, die alles andere als Luxus darstellen, zunehmend unterfinanziert. Obwohl der hochdefizitäre städtische Haushalt sich auf den Aspekt Erziehung und Bildung konzentriert und kaum noch Spielräume für freiwillige Leistungen enthält, kann er die nach allgemeiner Überzeugung entscheidendste aller Pflichtaufgaben immer schwerer und schon lange nur „auf Pump“ schultern. Die durch kommunalen Finanzausgleich garantierten Landesanteile nehmen prozentual immer weiter ab, weil die Pro-Kopf-Finanzierung, gerade bei der Schulbaupauschale für demografisch starke Schulträger, völlig unzureichend ist, da neuer Raum erst geschaffen werden muss. Es ist ein großer Unterschied, ob Räume erhalten, saniert oder gänzlich neu geschaffen werden müssen.

Eine zunehmende Belastung stellt aber auch die Finanzierung des Ganztagsbetriebs dar. Wie dargestellt, arbeiten mittlerweile 18 der 27 Schulen ganztägig, davon drei als echte Ganztagsschulen, die anderen mit der bisher so genannten pädagogischen Mittagsbetreuung, teils in schon beachtlichem Umfang. Dafür sind – von Schule zu Schule verschieden – z. B. Kosten für Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe, Betreuungs- oder Freizeitangebote und Kräfte für die Mediatheken bereitzustellen. Die Stadt ist jährlich mittlerweile mit 600.000 Euro dabei. Für Offenbach ist das ein hoher Betrag. Zusätzliche Anstrengungen werden städtischerseits im Bereich der Sprachförderung unternommen, etwa mit dem Projekt „DeutschSommer“. So ist nachvollziehbar, dass trotz der Haushaltssanierung die Finanzierung der Schulträgeraufgabe völlig neue Dimensionen erreicht. Die Zuwendungen des Landes nehmen dabei prozentual einen immer kleineren Anteil ein (vgl. Abbildung 3 und Abbildung 4). In der Abbildung 3 nicht enthalten sind vielfältige Beiträge zur täglichen Ganztagsarbeit an Offenbacher Schulen, die über den Etat des Jugendamtes bzw. des örtlichen Trägers der Jugendhilfe abgewickelt werden, etwa das Ganztagsklassenmodell, das an vier der 14 Grundschulen zugweise echte Ganztagsklassen anbietet. Jede Ganztagsklasse wird im Jahr durch die Jugendhilfe mit 120.000 Euro bezuschusst; dies betrifft ebenso Jugendamtsprojekte an den weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I, die auch zusätzliche Sprachförderung leisten.

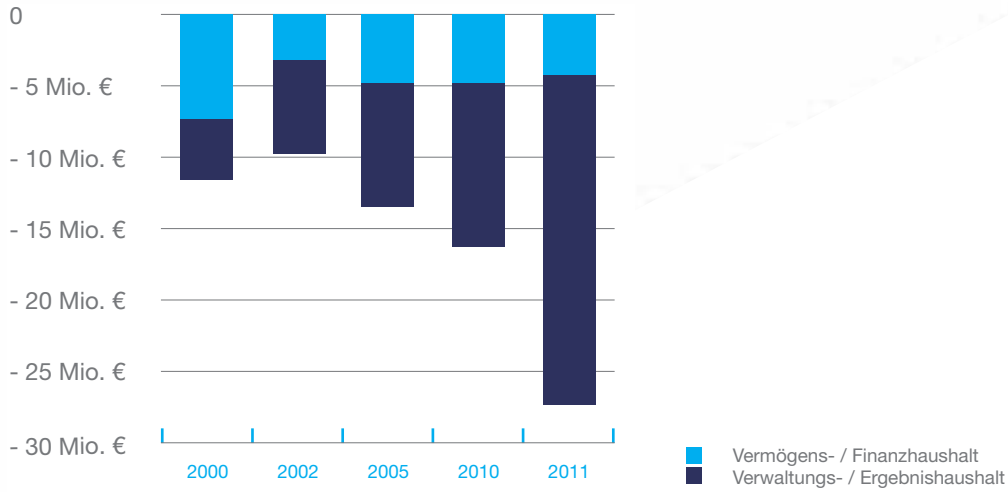
Aber nicht nur finanziell ist die Ganztagsarbeit eine Herausforderung, auch organisatorisch. Weil uns die Kommunalaufsicht verbietet, das Personal bei der Stadt anzustellen, muss es entweder bei den Fördervereinen oder bei IRGENDWEM untergebracht werden. In Offenbach hilft sozusagen der städtische Müllentsorger als Träger aus. So provisorisch kann man mal einen ersten Versuch wagen, aber professionell nicht den Schulbetrieb einer Großstadt mit 17.000 Schülern organisieren. Dies ist ein unzumutbarer Zustand, der dringend einer landespolitischen Regelung bedarf.

Für Offenbach ist also, wie hier hoffentlich überzeugend dargestellt, die Organisation einer verantwortungsbewussten schulischen Bildung ein Kraftakt. Aber, so wird mitunter geäußert, dies sei ja nur vorübergehend. Der allgemeine demografische Trend komme auch hier bald an – eben nur verspätet. Bei unserem Nachbarn Frankfurt ist das jedoch nicht so. Für die Stadt Offenbach weist die Prognose des Hessischen Kultusministeriums bis 2025 ein leichtes Minus der Schülerzahlen von drei Prozent gegenüber 2010 aus – also eine Stabilität auf hohem Niveau –, und das für eine lange Zeit. Vielleicht gibt es ja in 25 oder 30 Jahren weniger Schüler in Offenbach. Vielleicht sorgen aber auch neue Migrationswellen in die Ballungsräume dafür, dass viele neue junge Familien sich hier ansiedeln, mit jungen Menschen, die Familien gründen und von ihrem Familienverständnis her auch Kinder haben wollen. Einiges spricht für diese Annahme.



Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M.

Abbildung 3:
Zuweisungen des Landes Hessen an die Stadt Offenbach für Schulbau und laufenden Betrieb



Quelle: Stadtschulamt der Stadt Offenbach a.M.

Abbildung 4:
Schulfinanzierung der Stadt Offenbach

Fazit:

Für Regionen mit junger Bevölkerung, die gleichzeitig Schwerpunktregionen für Integration sind, brauchen wir demnach einen Pakt für schulische Bildung. Wir brauchen eine neue problem- und bedarfsorientierte Ressourcenverteilung. Mit einer Lehrerzuweisung, die den Sozialstrukturindex berücksichtigt, und einer Unterstützung der Schulträger, die am Bedarf orientiert ist.

Für diesen Pakt brauchen wir alle Beteiligten. Wenn uns dies nicht gelingt, wird die Bildungsschere in der Republik spürbar auseinandergehen und die Integration misslingen. Klamme Kommunen können diese großen Aufgaben in der bisherigen Struktur nicht bewältigen.

Jutta Ebeling
ehemalige Bürgermeisterin und Bildungsdezernentin der Stadt Frankfurt a.M. bis 03/2012

Demografischer Wandel in Frankfurt am Main – Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven eines Bildungsstandortes

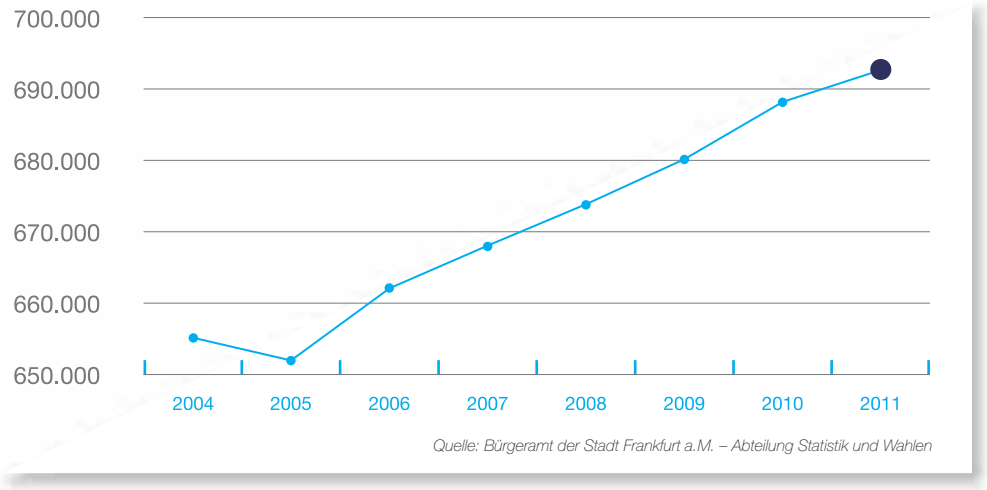
Anders als in vielen anderen Regionen Hessens und auch des Bundesgebietes wächst die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Rhein-Main-Gebiet weiter an. Das gilt für Offenbach, aber auch in Frankfurt ist dies der Fall (vgl. Abbildung 1).

Herr Weiß hat für Offenbach zudem differenzierte Daten vorgelegt. In Frankfurt sind die Grundlinien des Bevölkerungswachstums ähnlich; wir wachsen stetig, und auch die Geburtenzahlen steigen in den letzten Jahren.

In den letzten Jahren hat sich außerdem die Anzahl der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich gesteigert. Betrug die Schüler/innenzahl an den allgemein bildenden Schulen im Jahr 2006 noch 60.216, ist sie 2010 auf 61.329 angewachsen.[1] Dieser Zuwachs um zwei Prozent wird sich in den folgenden Jahren fortsetzen. Wir berücksichtigen das in unseren Planungen und setzen an unterschiedlichen Hebeln an, um Frankfurt zu einem zukunftsfähigen Bildungsstandort weiterzuentwickeln.

Aber nicht nur der demografische Wandel, auch die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention neu entfachte Debatte über Inklusion, also die Teilhabe aller in der Gesellschaft, erfordern ein längerfristiges Denken in die Zukunft und die Bereitschaft zu sozialen Innovationen in den Städten, Kreisen und Gemeinden. Dies bedeutet neue Herausforderungen für die Kommunen als örtliche Träger der Daseinsvorsorge und auch für die Zivilgesellschaft. Wir müssen uns der Frage stellen, welche Strukturen „das Frankfurt von morgen“ braucht, um allen Kindern Teilhabe und gute Bildungschancen zu gewährleisten, und was das für die Gestaltung von Bildungslandschaften – inklusive einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung – heißt. Gemeinsam überlegen wir, welche Probleme, aber auch welche Potenziale und Chancen der demografische Wandel mit sich bringt, und worauf wir uns in Frankfurt vorbereiten sollten. Greifbare Ergebnisse dieser gemeinsamen Überlegungen finden sich u.a. im Koalitionsvertrag zwischen CDU und GRÜNEN in Frankfurt, aus dem ich kurz zitieren möchte: „Wir werden das Ziel, ein bedarfsgerechtes, qualitativ hochwertiges und wohnortnahes Angebot an Kitas und Tagespflegeplätzen zu entwickeln, weiter konsequent verfolgen (…). Uns ist die Zugänglichkeit von Kinderbetreuung für alle Bevölkerungsschichten wichtig. Die vierte Gebührenstufe der Kita-Elternentgelte wird abgeschafft, um Haushalte mit niedrigen Einkommen zu entlasten (…).

Abbildung 1:
Bevölkerungsentwicklung in Frankfurt am Main

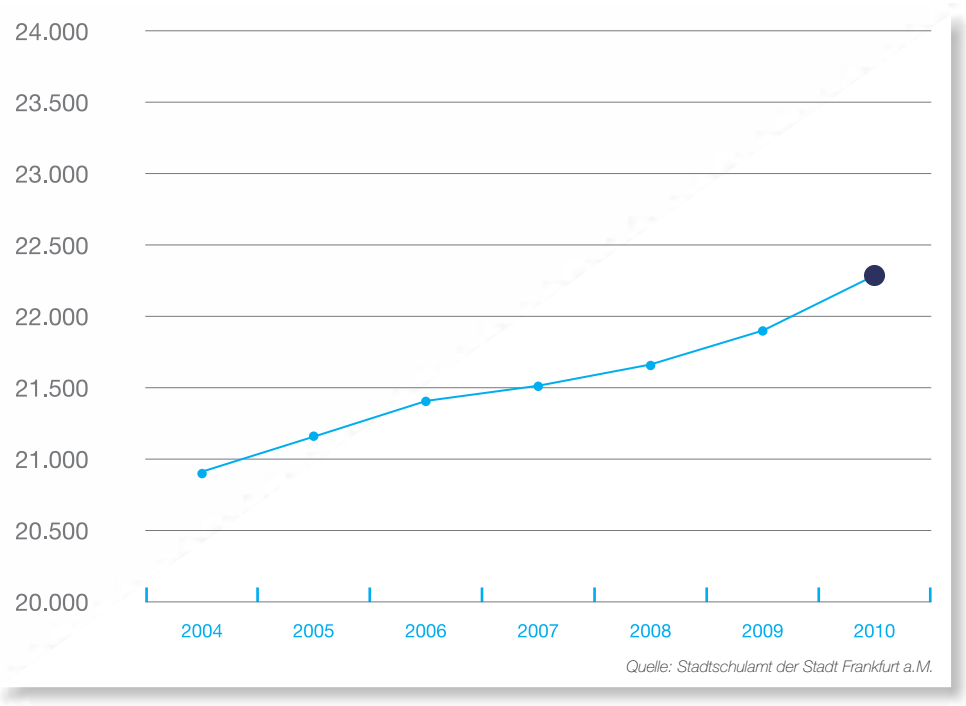


Quelle: Bürgeramt der Stadt Frankfurt a.M. – Abteilung Statistik und Wahlen

Wir werden den Anteil der Ganztagsplätze am Gesamtangebot der städtischen Kitas schrittweise von 60% auf 65% steigern (…). Es ist unser Ziel, in einem ersten Schritt den Ausbau der Frankfurter Grundschulen zu Ganztagsschulen zu erreichen.“ Auch derzeit schon investiert Frankfurt einen großen Teil des städtischen Gesamtbudgets in die Bereiche Bildung und Soziales.

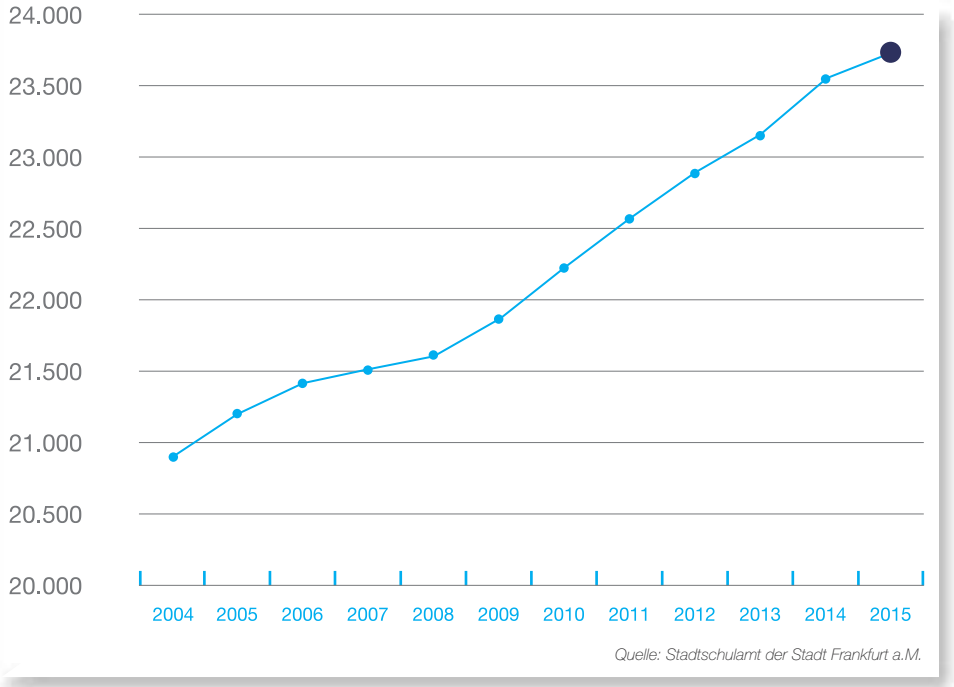
Einige konkrete Zahlen aus Frankfurt verdeutlichen die Herausforderungen für die Schulentwicklung vor dem Hintergrund einer wachsenden jungen Bevölkerung. Es war beispielsweise notwendig, für das laufende Schuljahr 2011/12 einige zusätzliche Klassen in der Jahrgangsstufe 5 einzurichten. 51 Prozent der Viertklässler wechselten auf das Gymnasium, damit blieb die Übergangsquote von der vierten in die fünfte Klasse stabil. Die Attraktivität der Gymnasien als Schulform ist ungebrochen. Dieser Trend ist auch wegen der wachsenden Schüler/innenzahlen an den Grundschulen brisant, der sich in den Prognosen fortsetzt (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3 auf Seite 16).

Abbildung 2:
Grundschüler/innen in Frankfurt am Main



Quelle: Stadtschulamt der Stadt Frankfurt a.M.

Abbildung 3:
Prognose Anzahl Grundschüler/innen in Frankfurt am Main



Quelle: Stadtschulamt der Stadt Frankfurt a.M.

Wir sind in den Planungen für ein zusätzliches Oberstufengymnasium, das die hohe Nachfrage für die Gymnasien entzerren soll. Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten, ist es unabdingbar, die Betreuung der unter 3-jährigen, aber auch der 3- bis 6-jährigen auszubauen und die ganztägige Arbeit an den Schulen zu intensivieren. Alle Frankfurter Grundschulen werden deshalb bis 2016 ein Ganztagsangebot erhalten.

Dieser Weg der Schaffung guter Rahmenbedingungen für eine qualitativ hochwertige Bildung kann indessen nur in einer gemeinsamen Anstrengung von Land und Kommune vorangebracht werden. Bildung und Betreuung von Anfang an und die bessere Vereinbarung von Familie und Beruf sind Ziele, die wir auch im vergleichsweise reichen Frankfurt nicht alleine stemmen können. Durch die Ausbauverpflichtung der Plätze für unter 3-jährige würden in Frankfurt die Gesamtausgaben für die Kindertagesstätten von 257 Millionen auf 364 Millionen Euro im Jahr 2013 steigen. Ab August 2013 haben Eltern nach dem derzeitigen Stand einen subjektiven Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für ihr Kleinkind. Aus diesem Grund sind wir der Meinung, dass die hessischen Kommunen mehr Zeit brauchen, um die fehlenden Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren einzurichten. Gut wäre ein Moratorium der bisherigen gesetzlichen Regelung von zwei Jahren. Wir wollen natürlich allen Eltern, die dies wünschen, einen Platz anbieten, aber das ist derzeit leider nicht möglich. Mehr Abstimmung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden ist bei der Kinderbetreuung notwendig.

1 vgl. Statistisches Jahrbuch der Stadt Frankfurt a.M. 2007, Kap. „Bildung und Ausbildung“, S. 67-80, http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/678/K03_Bildung%20und%20Ausbildungx.pdf
bzw. Statistisches Jahrbuch der Stadt Frankfurt a.M. 2011, Kap. „Bildung und Ausbildung“, S. 75-93, http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/678/J2011K03x.pdf, letzter Zugriff am 11.05.2012.

Dr. Peter Bieniussa

Kommissarischer Amtsleiter des Staatlichen Schulamts für den Landkreis Offenbach und die Stadt Offenbach am Main

Perspektiven der Schulaufsicht auf die demografischen Veränderungen an Schulen

Die demografischen Entwicklungen an Schulen werden ganz allgemein mit im Durchschnitt sinkenden, regional aber steigenden Schülerzahlen in Verbindung gebracht. Betrachtet man die Sachlage genauer, ist festzustellen, dass das Bevölkerungswachstum gerade in den Ballungsgebieten stattfindet, die ohnehin sozialstrukturell stärker belastet sind.

Daher ist die Frage zu stellen, ob es genügt, auf diese Herausforderung allein mit Lehrerlenkungsmaßnahmen zu reagieren: Regionen mit sinkenden Schülerzahlen erhalten weniger Lehrkräfte, und in Regionen, in denen es mehr Kinder gibt, werden zusätzliche Pädagogen eingestellt. Wenn aber gerade die Bevölkerungsschichten wachsen, deren Kinder mehr an schulischer Aktivität benötigen, reicht es dann, wenn man, wie bisher, die Lehrerversorgung allein an den Jahrgangsstärken ausrichtet? Oder sind zusätzliche Bedarfe, die sich in Schulen mit hoher sozialstruktureller Belastung ergeben, zu konkretisieren und zu erfüllen?

Die Beantwortung dieser Fragen wird, je nach der Perspektive, mit der eine Schulaufsicht die demografische Entwicklung beachtet, unterschiedlich ausfallen. Eine Perspektive definiert eine Seh- und Beurteilungsrichtung, die sich von einem bestimmten Standpunkt aus ergibt. Wenn man also Perspektiven der Schulaufsicht auf die demografischen Veränderungen an den Schulen beschreiben will, so gilt es zunächst einmal, den Standpunkt zu bestimmen, unter dem die Schulaufsicht die Veränderungen an den Schulen betrachtet.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es gemäß dem Hessischen Schulgesetz eine zweistufige Schulaufsicht gibt: das Hessische Kultusministerium als obere und die 15 staatlichen Schulämter als untere Schulaufsichtsbehörden.

Gibt es für beide Ebenen einen Standort, unter dem die demografischen Veränderungen betrachtet werden? Oder gibt es unterschiedliche Sichtweisen, nämlich die Perspektive aus der Landeshauptstadt, die durch Vorgaben der demokratisch gewählten Landesregierung (z. B. die Umsetzung der Schuldenbremse) beeinflusst ist, und eine Perspektive der Schulaufsicht in der Region, die sehr viel näher – und damit unvermittelter – die Auswirkungen der demografischen Veränderungen an den Schulen spürt und mit deren Regulierung befasst ist?

Betrachtet man die Aufträge, die die Politik dem Ministerium und seinen untergeordneten Dienststellen vorgibt, ist hier schnell eine Klärung herbeizuführen: Das Ministerium folgt der Bestimmung, den Bildungsauftrag des Staates so umzusetzen, dass schulische Abschlüsse für möglichst alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden, wobei dies unter der Prämisse der gleichen Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen geschehen soll. Die staatlichen Schulämter wiederum haben die Aufgabe, diesen Auftrag in der Region durch die Lehrerversorgung, die Sicherung des Unterrichtsbetriebes sowie durch die Verbesserung der Performance der Schulleitungen zu garantieren und dabei auf die Gleichwertigkeit des Bildungsangebotes hinzuwirken.

Während im Ministerium stärker auf statistische Zusammenhänge und auf die Verteilung der Ressourcen – entsprechend dem genehmigten Haushaltsplan – geachtet werden muss, führen in der Region bestehende Problemlagen, die die Einzelschule zu bewältigen hat, zu höherer Betroffenheit. Ohne diese Perspektive wäre eine Schulaufsicht vor Ort wirkungslos und könnte nicht ihre Aufgabe erfüllen.

Diese beiden Perspektiven sind innerhalb der beiden Ebenen der Schulaufsicht abzuklären, indem die Bildungsvorhaben der Landesregierung und ihre Umsetzbarkeit angesichts einer sich verändernden Schülerschaft konkretisiert und entstehende Problemlagen rechtzeitig den politisch Verantwortlichen zurückgemeldet werden. Durch eine funktionierende Bildungsverwaltung wird die Institu-

tion Politik in die Lage versetzt, die Anforderungen an das Bildungssystem zu definieren und seine Leistungsfähigkeit zu justieren.

Was sind nun wichtige Momentaufnahmen in der Offenbacher Bildungslandschaft, die sich aus der Perspektive des Staatlichen Schulamts Offenbach erkennen lassen?

- Auffallend sind die zusätzlichen Klassenbildungen im Grundschulbereich, die seit Jahren, insbesondere im Innenstadtbereich, notwendig sind. Die Grundschulen und Sekundarstufenschulen stoßen mittlerweile an die Grenzen ihrer räumlichen Möglichkeiten. Funktionsräume werden zu Klassenräumen umfunktioniert, Förder- und Kleinklassenräume stehen für Differenzierungsunterrichts-Maßnahmen nicht mehr zur Verfügung.

- Mit steigenden Schülerzahlen vermindert sich der Bewegungsraum für Erwachsene und für Kinder. Eine Offenbacher Grundschule mit mehr als 600 Schülerinnen und Schülern hat ausgerechnet, dass in ihrem Schulhof pro Kind durchschnittlich ein Bewegungsraum in Plakatgröße zur Verfügung steht.

- Wenn viele Menschen in einem Gebäude sind, das für weniger Kinder ausgelegt ist, steigt die Lärmbelastung. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn das Mittagessen für viele Kinder in Etappen organisiert werden muss, oder wenn Spiel- oder Bewegungszeiten außerhalb der Pausen auf dem Schulhof einzuplanen sind. Die Lautstärke gewinnt an zusätzlicher Relevanz, wenn im Minutentakt Flugzeuge über die Schulgebäude fliegen. Die Luftverkehrsdichte, die als eine der Auswirkungen des Ausbaus des Frankfurter Flughafens viele Schulen in Offenbach belastet, schmälert zudem das Konzentrationsvermögen. Es ist kein Einzelfall, dass der Unterricht zeitweise unterbrochen werden muss, bis der Lärmpegel eines Fliegers geringer geworden ist.

- Der Zuzug von Seiteneinsteigern (schulpflichtige Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse) nach Offenbach steigt jährlich. So wurden seit Beginn des Schuljahres 2011/12 mehr als 100 Schülerinnen und Schüler in Offenbacher Schulen neu angemeldet, vornehmlich erfolgte der Zuzug aus Ländern Osteuropas (Rumänien, Bulgarien, Griechenland). Die Beschulung dieser Gruppe ist besonders zeitintensiv und erfordert eine hohe Qualifikation der Lehrkräfte, zumal einige dieser jungen Menschen zum ersten Mal eine Schule besuchen. Die Schulen sind also aufgefordert, ihre bestehenden Fördermaßnahmen für ihre „Stammschülerschaft“ zu kürzen, wenn sehr viele Zuzügler in das Schulsystem einzugliedern sind. Dabei gehen die Verantwortlichen in Politik und Bildung in Offenbach davon aus, dass nicht alle zugewanderten Kinder und Jugendlichen zum Schulbesuch angemeldet werden.

- 10,3 Prozent der 15 – 17-jährigen haben im Schuljahr 2010/11 die Offenbacher Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen, im Durchschnitt aller hessischen Schulen sind es nur 6 Prozent.

- Für viele Offenbacher Heranwachsende beschränkt sich der Erfahrungsraum auf ihren Wohnblock und die Innenstadt Offenbachs. So fragte z. B. ein Offenbacher Drittklässler auf dem Weg zum Frankfurter Zoo, während der Busfahrer die Mainbrücke zur Nachbarstadt überquerte, erstaunt: „Sind wir jetzt im Ausland?“

Für viele Offenbacher Kinder gilt das, was die Jugendrichterin Kirsten Heisig für junge Berliner Grundschüler konstatiert hat: „Mir schildern Lehrerinnen und Lehrer, dass die Kinder ohne Frühstück in die Schule kommen (…), dürftig und für mitteleuropäische Verhältnisse meist zu dünn bekleidet erscheinen. Sie haben keine Bücher, Hefte und Stifte dabei (…). Gleichwohl besuchen sie gerne die Schule, hier werden sie beachtet. Für die ‚Kleinen’ gibt es ‚nichts Schlimmeres’ (…) als große Ferien. (…). Im Elternhaus ist die Beschäftigung mit den Kindern im Sinne von gemeinsamer sinnvoller Freizeitgestaltung oft unüblich. Es läuft den ganzen Tag der Fernseher (…). Mir wird immer wieder berichtet, viele Eltern seien aus ihren Herkunftsländern gewohnt, dass man die Kinder mit dem Beginn ihrer Schulzeit in die staatliche Obhut gibt und dass dort dann nicht nur gelernt wird, sondern zugleich auch die Erziehung stattfindet.“ [1]

Aus der Perspektive des Offenbacher Schulamts auf die demografischen Veränderungen in den Offenbacher Schulen ist demnach nicht allein ein allmähliches Anwachsen der Schülerzahlen zu erkennen, das durch eine erhöhte

Lehrerversorgung und den Bau zusätzlicher Schulen ausgeglichen werden kann. Dadurch ergeben sich mehrere einander bedingende und sich zuspitzende Problemlagen:

1. Eine wachsende Schülerzahl, insbesondere im Bereich der Zuwanderer;
2. Zuzug von Familien ohne Deutschkenntnisse und z. T. auch ohne Schulerfahrungen;
3. Eine Verschlechterung der äußeren Lernbedingungen (Enge, Fluglärm, wenig Bewegungsmöglichkeiten in der Schule und im Wohnumfeld);
4. Drohende Ghettoisierung und Konzentration der Problemlagen in den Innenstadtschulen, da finanzstärkere Familien mit deutschem und Migrantenhintergrund in die Randgebiete Offenbachs oder in Nachbarkommunen umziehen;
5. Verschärfung der Armut und ihrer Folgen in Bezug auf Bildungsbeteiligung und der individuellen Chancen, Ungleichheit zu überwinden.

Nun könnte man den Einwand erheben, diese Perspektive sei verzerrt durch das Alltagsgeschäft, und man bewerte lokale Entwicklungen einzelner Schulen zu negativ, ohne die positiven Tendenzen zu erkennen und zu würdigen. Schließlich gibt es gerade in den Stadtteilen Offenbachs sehr leistungsstarke Grundschulen, die bei den normierten Vergleichsarbeiten im Hessendurchschnitt liegen. Darüber hinaus gibt es seit Jahren eine stabile Quote von mehr als 38 Prozent eines Schülerjahrgangs, der die Offenbacher Gymnasien besucht.

Um die Berechtigung dieses Einwands zu überprüfen, ist es erforderlich, von der Perspektive der örtlichen Schulbehörde wieder zur Perspektive der überregionalen Sicht zu wechseln. Die Frage lautet: Gibt es statistische Belege für die Vermutung, dass sich in Ballungsgebieten, wie z. B. in der Offenbacher Innenstadt, die Rahmenbedingungen für schulische Bildung verschärfen, und sich dadurch die Bildungschancen der jungen Menschen verringern? Oder anders formuliert: Sind Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in sozialstrukturell hoch belasteten Gebieten derzeit zu verwirklichen?

In einem noch unveröffentlichten und unfertigen Werkstattbericht zum Thema „Schulische Bildung effektiver und gerechter gestalten – Daten und Fakten zur schulischen Bildung in Hessen“ haben sich zwei ehemalige Ministerialbeamte des Kultusministeriums und ein Datenbankexperte die Aufgabe gestellt, „die komplexen und vieldeutigen Entwicklungen im hessischen Schulsystem anhand von Daten und Zahlen besser verständlich zu machen, um damit die Grundlage für eine Verbesserung des Bildungserfolgs unseres Schulwesens zu schaffen“.[2] Nachfolgend sollen zwei zentrale Feststellungen ihrer Studie diskutiert werden:

1. Feststellung: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien ist für die Verbesserung des Bildungserfolges von zentraler Bedeutung“.

Ziel der Untersucher ist es, den sozialen Kontext von schulischen Leistungsergebnissen zu erfassen und in einem Sozialindex zum Ausdruck zu bringen, und zwar sowohl auf der Ebene der einzelnen Gebietskörperschaften als auch auf der Ebene der Einzelschule. Um dies zu erreichen, haben die Untersucher statistische Merkmale, wie z. B. den Anteil der Arbeitslosen an der Wohnbevölkerung, den Ausländeranteil bei Schülerinnen und Schülern, das zu versteuernde Einkommen pro Steuerpflichtige und den Anteil der Empfänger von Leistungen nach SGB II an der Wohnbevölkerung, in ihre Analyse einbezogen.

Wie erwartet, gibt es „...zwischen diesen Sozialmerkmalen und den schulischen Leistungsergebnissen im Rahmen einer Korrelationsanalyse statistisch nachweisbare Zusammenhänge: **Den weitaus stärksten Zusammenhang fanden wir zwischen den Leistungsergebnissen und dem Ausländeranteil bei den Schülerinnen und Schülern!**“[3]

Deutlicher formuliert: Die Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler in Hessen liegt bis zu 25% unter dem Durchschnitt deutscher Schülerinnen und Schüler. Wenn man berücksichtigt, dass bei einer vollzogenen Integration kein Unterschied zwischen deutschen und ausländischen Schülern bestehen dürfte, ist davon auszugehen, dass derzeit das gesellschaftspolitische Ziel einer gelungenen Integration in Bezug auf die relative Bildungsbeteiligung nicht erreicht wird. Und dies betrifft gerade die Schulen, deren Schülerschaft einen besonders hohen Migrationsanteil aufweist.

Besondere Relevanz gewinnt diese Aussage durch die Ergebnisse der Bevölkerungsstatistik, wonach der Anteil der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in den nächsten Jahren, insbesondere in den Ballungsräumen wie in Offenbach, dramatisch anwachsen wird. „Ein überproportional starker Zuwachs von Personen mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren in den Ballungsräumen zu verzeichnen. Dort hat die Gruppe der unter 3-jährigen mit Migrationshintergrund am stärksten zugenommen. Trotz eines hohen Ausgangsniveaus ist deren Anteil z. B. in Frankfurt seit 2005 um 28 Prozentpunkte gestiegen und liegt jetzt bei 72% aller unter 3-jährigen. In Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund.“ [4]

Anders ausgedrückt: Da der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit hoher Bildungsbeteiligung kontinuierlich zurückgeht, ist zu erwarten, dass die Leistungsergebnisse der hessischen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt sinken werden, sofern es nicht gelingt, große Teile der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien in der Schule und im Vorschulalter effektiv zu fördern und ihre Begabungspotentiale zu aktivieren.

2. Feststellung: „Die Bildungschancen sind in Hessen ungleich verteilt“.

Um den Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler und ihrem sozialen Kontext zu ergründen, haben die Autoren des hessischen Werkstattberichts anhand von statistischen Indikatoren einen Sozialindex für Kreise und kreisfreie Städte entwickelt. Der hessische Durchschnittswert liegt bei „0“.

„Auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte ist anhand des Sozialindexes eine Spreizung von 238 Indexpunkten festzustellen. Den höchsten negativen und damit belastendsten Wert ermittelten wir mit -173 für Offenbach-Stadt, während sich auf der anderen Seite der Skala für den Landkreis Hochtaunus ein Wert von +65 ergab.“ [5]

Bezogen auf Unterricht und Erziehung zeigt sich somit, dass der soziale Kontext nahezu schicksalhaft auf die Arbeit der Schulen und die Leistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einwirkt.

„Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund des belastenden sozialen Umfeldes in ihren schulischen Leistungen deutlich benachteiligt sind, ist erschreckend groß: Es sind in Hessen rund 100.000 Kinder und Jugendliche an rund 250 Schulen bzw. Schulzweigen mit einem Sozialindex von weniger als -100.“ [6] Diese Schulen befinden sich überwiegend in den städtischen Ballungsräumen; die Stadt Offenbach ist besonders betroffen.

Über ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in Hessen an allgemein bildenden Schulen wird demnach in einem belasteten sozialen Umfeld unterrichtet.

„In Sozialräumen (Landkreisen, kreisfreien Städten, Gemeinden) mit einem hohen Anteil an Zuwanderern, Arbeitslosen und Empfängern von Sozialhilfe sind die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutlich und hochsignifikant niedriger als in sozial stärkeren Bereichen. Dabei ist ein deutliches Stadt-Land-Gefälle festzustellen.“ [7]

Die Autorengruppe „Bildungsberichterstattung“ bestätigt in ihrer Abhandlung „Bildung in Deutschland“ das Vorhandensein von Risikolagen bei einem Großteil der Heranwachsenden. Sie beschreibt, dass Gefährdung durch Armut knapp 25% aller Kinder betrifft: „Ein finanzielles Risiko liegt vor, wenn das Einkommen der Familie weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens beträgt. (…). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund lag das Risiko mit rund 35% deutlich höher.“ [8]

In der Stadt Offenbach leben mehr als 50% aller Kinder demnach in Risikolagen.

Anders ausgedrückt:

1. Die Analyse der vorhandenen Zahlen und Daten aus dem Bildungsbereich in Hessen belegen, dass für mindestens ein Viertel der hessischen Schülerinnen und Schüler Migrationshintergrund und Armut eindeutige Faktoren sind, die ihre Bildungschancen erheblich mindern.

2. Unter dem Gesichtspunkt der demografischen Entwicklung wird sich dieser Anteil in den kommenden Jahren erhöhen, sofern es dem Bildungssystem nicht gelingt, die Begabungspotentiale dieser jungen Men-

schen zu erschließen und soziale Benachteiligungen auszugleichen.

Zu Beginn des Referats wurden die Problemlagen benannt, die aus der Sicht des Staatlichen Schulamts in der Schullandschaft Offenbachs auftreten:
wachsende Schülerzahl mit Migrationshintergrund;
zunehmender Bedarf für das Erlernen der deutschen Sprache; Verschärfung der Umweltbedingungen für Kinder innerhalb und außerhalb der Schule;
Ansteigen der Kinderzahl, die von Armut betroffen ist.

Die Ausgangsfrage, inwiefern diese Schilderung nur eine lokale „Offenbacher“ Perspektive beschreibt, kann nun dahingehend beantwortet werden, dass es sich bei diesen Faktoren offensichtlich um Merkmalsbeschreibungen handelt, die für mehr als ein Viertel der hessischen Schülerschaft in unterschiedlichem Ausmaß zutreffend sind. Angesichts des höchsten negativen Sozialindexes treffen diese Bedingungen, die die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit behindern, auf Offenbacher Schülerinnen und Schüler sogar in besonders hohem Maße zu.

Diese Bildungsherausforderung kann nicht allein durch zusätzliches Engagement von Lehrkräften und Schulleitungen an den Offenbacher Schulen ausgeglichen werden. Das Leistungsvermögen in den Schulen ist am Limit angelangt, zumal die Bildungsstätten schulübergreifend in lokalen Netzwerken an der Verbesserung der Bildungsbedingungen arbeiten.

Z. B. sind hier aufzuführen:

- Zusammenarbeit der Grundschulen mit Kindertagesstätten, der Stadt Offenbach und des Staatlichen Schulamts, um die Konzepte zum Erlernen der deutschen Sprache abzugleichen und den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verbindlich zu qualifizieren.

- Zusammenarbeit von Grundschulen und dem Offenbacher Eigenbetrieb Kindertagesstätten, um ganztägige Bildung in jeder Schule in bestimmten Klassen zu organisieren; Teilnahme von Erziehern und Lehrkräften an einem umfangreichen Weiterbildungsprogramm.

- Zusammenarbeit von drei weiterführenden Schulen mit dem Jugendbildungswerk zur Konstituierung und Durchführung von ganztägiger Bildung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 („KUS“).

- Zusammenarbeit von Grundschulen, dem italienischen Bildungswerk CGIL und dem Schulamt im Rahmen eines Modellprojekts zur Aktivierung und zum Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund in schulische Bildungsvorhaben.

- Zusammenarbeit von Sekundarstufenschulen, Schulamt und dem italienischen Bildungswerk CGIL zur Erarbeitung, Erprobung und flächendeckenden Einführung eines migrantenspezifischen Schülerportfolios.

- Kooperation der Agentur für Arbeit, der Stadt Offenbach, des Staatlichen Schulamts und dem italienischen Bildungswerk CGIL zur „vertieften Berufsorientierung“; in diesem Projekt werden Jugendlichen nach dem Unterricht ergänzende Förderkurse zur Berufsqualifikation angeboten.

- Mitwirkung bei der Durchführung des „Offenbacher DeutschSommers“, bei dem Drittklässlern in den Sommerferien neben dem Deutschlernen und Theaterspielen eine attraktive Freizeitgestaltung angeboten wird.

- Beteiligung fast aller Offenbacher Schulen und dem Schulamt an dem städtischen Kooperationsvorhaben „Lernen vor Ort“; in diesem Zusammenhang findet die Erbringung von Leistungen zur Erstellung eines „Masterplans Bildung“ in der Stadt Offenbach statt.

Daneben gibt es noch zahlreiche Kooperationen zwischen den Schulen, dem Schulamt, der Stadt Offenbach – mit Handwerk und Industrie – sowie den Gewerkschaften. Alle diese Maßnahmen dienen aus Sicht des Staatlichen Schulamts Offenbach dazu, das bestehende Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler sowie insbesondere der Schulabgänger zu erhalten, um so dem schleichenden Prozess des Rückgangs der Bildungsbeteiligung entgegenzuwirken.

Ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ist allein auf diesem Weg jedoch nicht zu erreichen. Auch mehr Anstrengungen seitens der Lehrkräfte bei der Differenzierung und Individualisierung ihres Unterrichts,

wie von der Schulinspektion gegenüber Offenbacher Lehrern gefordert, werden nicht zu bedeutsamen Lernerfolgen führen. Denn strukturelle Benachteiligungen, die durch Migration und Armut entstehen, können allein durch die Aktivitäten der einzelnen Schulen nicht aufgehoben werden.

Ohne zusätzliche Bemühungen von Seiten des Staates wird es nicht zu einem Mehr an Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit kommen. Dieses Wissen ist nicht neu.

Wiederum lohnt sich diesbezüglich ein Blick auf die Studie der Arbeitsgruppe „Bildungsberichterstattung", die im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel vorgelegt hat. In ihrem Bericht „Bildung in Deutschland 2010" heißt es: „Vor allem bildungsferne Schichten sowie Personen mit Migrationshintergrund weisen niedrigere Bildungsabschlüsse auf und erreichen häufiger keinen allgemeinen oder beruflichen Bildungsabschluss. Um das Bildungspotential in Deutschland besser auszuschöpfen und die Anteile der Hochqualifizierten zu steigern, sind deshalb besondere Anstrengungen erforderlich, um den Bildungsstand und die Bildungsbeteiligung dieser Bevölkerungsgruppen anzuheben."[9]

An der Höhe der Bildungsausgaben lässt sich der Stellenwert ablesen, welcher der Bildung in einer Gesellschaft beigemessen wird. „Die jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmer unterscheiden sich zwischen den Bildungseinrichtungen erheblich. In der dualen Ausbildung wurde 2007 je Teilnehmer im Bundesdurchschnitt mit 8.200 Euro rund doppelt so viel aufgewendet wie für einen Grundschüler (4.200 Euro), wobei bei den Kosten pro Teilnehmer in der dualen Ausbildung die betrieblichen Aufwendungen eingerechnet sind."[10] Im OECD-Vergleich waren 2006 die Ausgaben in Deutschland für einen Schüler im Primar- und im Sekundarstufen I-Bereich niedriger als im OECD-Durchschnitt.

Nach Meinung aller Fachleute besteht aus allen diesen Gründen die Notwendigkeit, die Bildungsausgaben insbesondere im Vorschul- und im Primarbereich zu steigern. Es wird sogar befürwortet, das Einschulungsalter auf das 5. Lebensjahr vorzuverlegen. Denn in dieser Zeit bestehen besonders gute Möglichkeiten, Sprachdefizite auszugleichen und die Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen auszubauen.

Die Robert-Bosch-Stiftung schlägt einen Weg vor, um diese Aufgabe zu finanzieren: Die Schülerzahlen in Hessen verringern sich im Zeitraum von 2003 bis 2020 um 15,8%, dies entspricht einem Rückgang von 133.000 Schülerinnen und Schülern. „Ein Rückgang zeigt sich in allen Schulformen, am stärksten bei den Grundschulen (...) und den Gymnasien (...). Im Vergleich zu konstanten Schülerzahlen auf dem Niveau von 2003 ergeben sich 2020 Einsparungen von insgesamt 880 Mio. Euro."[11]

Die Stiftung warnt allerdings davor, die frei werdenden Mittel aus dem Schulsystem abzuziehen. „Einsparungen bei der Schulbildung würden das deutsche Bildungssystem weiter schwächen. Erforderlich ist vielmehr eine qualitative Konsolidierung im Bildungsbereich, um die Qualität der Bildung zu verbessern. Dies beinhaltet eine Umschichtung von Mitteln zugunsten der frühen Phasen des Lernens (Vorschule und Grundschule). Hier weist Deutschland im internationalen Vergleich deutlichen Nachholbedarf auf."[12]

Dies waren die Folgerungen, die die Robert-Bosch-Stiftung anlässlich der Veröffentlichung ihrer Studie vor 5 Jahren der Öffentlichkeit präsentierte.

Vor drei Jahren rief die Bundeskanzlerin die „Bildungsrepublik Deutschland" aus. Die Ausgaben für Bildung und Forschung sollten auf 10 Prozent des BIP steigen, die Zahl der Schulabbrecher und der Jugendlichen ohne Ausbildung sollte halbiert werden. Die FAZ erinnerte am 09. 10. 2011 an diese Vorhaben und fragte nach deren Realisierung: „Nimmt man diese Ziele ernst, hätten Bund und Länder fortan alle Hände voll zu tun. Noch immer leben in Deutschland 7,5 Millionen Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können. 17 Prozent der Menschen im Alter von 20 bis 29 Jahren haben keine abgeschlossene Ausbildung. Rund 600.000 Jugendliche verlassen Jahr für Jahr die Schule ohne einen Abschluss. Selbst bei gleicher Leistung hat das Kind eines Akademikers gegenüber einem Arbeiterkind eine dreimal so große Chance, aufs Gymnasium zu gehen. Gute Bildung bleibt ein ererbtes Privileg der höheren Schichten. Der Weg in die Bildungsrepublik Deutschland ist weit."[13]

Kirsten Heisig berichtet in ihrem Buch „Das Ende der Geduld“, dass in vielen Ländern Europas Schulen in hoch belasteten Regionen mehr Geld und Personal erhalten. Beispielhaft erscheint ihr die Versorgung einer norwegischen Schule: „Hier unterrichtet ein Lehrer 20 Schüler. Der Unterricht erfolgt zusätzlich noch differenziert (...) nach Leistungsniveau (...). Die Schule (…) erhält darüber hinaus vier Jahre lang gegenüber anderen Schulen jährlich 250.000 Euro sowie für jedes Kind mit bestehendem Sonderunterrichtsbedarf einen weiteren Zuschuss. Für die Elternarbeit wurde ein zusätzlicher Lehrer eingestellt und überhaupt kann der Schulleiter sich seine Lehrerschaft zumindest zum Teil selbst aussuchen.“ [14]

Die Entscheidung, dass Schulen in hochbelasteten Regionen entsprechend ihrem Sozialindex eine gesonderte Zuweisung erhalten, wird in Hessen seit Jahren diskutiert. Aber solange nicht die Möglichkeiten geschaffen sind, Bildungsbenachteiligungen spürbar auszugleichen, bleibt es die Aufgabe von Schulen und Schulaufsicht, die eigenen Wirkungsmöglichkeiten bei der Organisation der Bildungsprozesse zu erkennen und zu nutzen. Das Ziel bleibt, dass die gemeinsamen Bemühungen dazu beitragen, dass sich die Bildungsergebnisse der Offenbacher Schüler trotz zunehmender sozialstruktureller Belastungen nicht verschlechtern.

1 Heisig, K.: Das Ende der Geduld, Freiburg, Basel, Wien 2010, S. 103-105
2 Diegelmann/ Jungblut/ Söder, unveröffentlichtes Manuskript, November 2011, S. 0/3
3 Diegelmann et al., a.a.O., S. 1/1, Hervorhebungen durch den Autor
4 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, S. 18, http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf“, letzter Zugriff am 11.05.2012
5 Diegelmann et al., a.a.O., S. 2/2
6 Diegelmann et al., a.a.O., S. 2/7
7 Diegelmann et al., a.a.O., S. 2/1
8 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, a.a.O., S. 27
9 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, a.a.O., S. 44
10 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, a.a.O., S. 32
11 Prognos AG, im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung, in Zusammenarbeit mit DIE WELT: „Demographie als Chance. Demographische Entwicklung und Bildungssystem – finanzielle Spielräume und Reformbedarf“, 2006, S. 40
12 Prognos AG, a.a.O., S. 62
13 Anbuhl, Matthias und Habeck, Wolfgang: „Auf dem Holzweg“, FAZ vom 09.10.11
14 Heisig, K., a.a.O., S.157

Prof. Dr. Wilfried Bos

Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund

Was können Sozialindizes für die Planung, Steuerung und Förderung von Bildung vor Ort im Schulbereich leisten?

Jede Schule ist anders. Wer Schulen effizient unterstützen will, muss anerkennen, dass jede Schule vor eigenen Herausforderungen steht und mit spezifischen Bedingungen umgehen muss.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie es gelingen kann, die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaften von Schulen vergleichbar zu beschreiben und für die Steuerungsebene nutzbar zu machen. Die gewonnenen Informationen können nicht nur dazu dienen, Schulen in Bezug auf ihre Schulqualität oder die Schulleistungen ihrer Schülerinnen und Schülern differenziert und fair miteinander zu vergleichen, sondern auch für eine objektivierte Zuweisung von Ressourcen genutzt werden.

1 Ausgangssituation: Der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischem Lernen

Solcherart Studien – wie die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder das Programme for International Student Assessment (PISA) – belegen, dass unterschiedliche Schülerleistungen zu erheblichen Teilen durch außerschulische Faktoren, wie z. B. die sozialen Lagen der Schülerinnen und Schüler, bedingt sind. Wiederholt wurde nachgewiesen, dass besonders im deutschen Bildungssystem eine enge Kopplung zwischen soziodemographischen Merkmalen von Kindern und Jugendlichen (bezüglich der sozialen Herkunft, der Bildungsnähe der Elternhäuser und des Migrationshintergrunds) und ihrem Bildungserfolg in der Schule besteht.

Klar ist, dass Schulen sich hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft deutlich unterscheiden. Dies ist zum einen durch die regionalen Gegebenheiten (Einzugsgebiet) bedingt, zum anderen auch über Prozesse der sozialen Rekrutierung, die in Schulen bzw. Schulklassen entstehen und zentral durch elterliches Wahlverhalten und administrative Vorgaben (Schulstruktur, Schulgröße, pädagogisches Angebot) gesteuert werden.

Dies führt zu ungleichen Arbeitsbedingungen und ungleichen pädagogischen Herausforderungen in den Einzelschulen. Auch die Arbeits- und Lernbedingungen vor Ort können sich sehr verschieden gestalten. Lehrerinnen und Lehrer stehen damit vor der vielschichtigen Aufgabe, sich und ihren Unterricht auf ganz unterschiedlich zusammengesetzte Klassen einzustellen, um allen Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Bildung zur Verfügung zu stellen.

In der Bildungsforschung wird seit einigen Jahren vielfältig diskutiert, wie Kontextfaktoren des sozialen Umfelds (Baumert, Carstensen & Siegle, 2005) und im Besonderen die soziale und leistungsbedingte Zusammensetzung der Schülerschaft sowohl die Gestaltung der unterrichtlichen Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse als auch der nicht-unterrichtlichen – d. h. kulturellen, sozialen und organisationalen Merkmale einer Schule – beeinflussen können. Man geht davon aus, dass bei besonders auffälligen Konstellationen, bei denen besonders viele Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Charakteristika vermehrt an Schulen bzw. in Schulklassen zu finden sind, diese spezifischen Bedingungen an einer Einzelschule schnell und ungewollt zu einer „kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a, S. 97) führen können. Eine Schülerzusammensetzung kann dann als restringierend gelten, wenn sich dies durch mangelnde bildungsrelevante Ressourcen in den Elternhäusern charakterisieren lässt und demzufolge einen erhöhten Ressourcenaufwand auf der pädagogischen Prozessebene erfordert. Ist eine Schülerschaft hingegen gekennzeichnet durch anregungsreiche Elternhäuser und relativen Wohlstand an bildungsrelevanten Ressourcen, trägt dies mitunter dazu bei, dass Bildungsprozesse an sich vergleichsweise „effektiv“ verlaufen. Beeinflussen Merkmale der sozialen Zusammensetzungen der Schülerschaft einer Schule oder Klasse die leistungsmäßige und psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und

Schülern, wie oben dargestellt, spricht man in der empirischen Bildungsforschung von Kompositionseffekten. Als zentrale Charakteristika werden hier leistungsbasierte Merkmale (vgl. Bos & Scharenberg, 2010) sowie soziale, kulturelle und lernbiographische Merkmale unterschieden, die jedoch in der Regel stark konfundiert sind.

Die Diskussion um Ausmaß und Wirkung dieser Kompositionseffekte blickt mittlerweile auf eine fast vierzigjährige kontroverse Forschungsgeschichte zurück (vgl. Bellin, 2009; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006; Bos et al., 2007; Bos & Scharenberg, 2010; Thrupp, 1995; Neumann et al., 2007; van Ophuysen & Wendt, 2009). Die Zusammensetzung einer Schülerschaft scheint jedoch, so die Forschungslage, nicht unbedingt direkt auf die Leistungs- und Entwicklungsprozesse einzuwirken. Vielmehr werden die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft sowohl durch organisatorische, curriculare, didaktische, soziale und kulturelle Arrangements der Schule, für die Schulleitung und das Lehrpersonal verantwortlich sind, als auch durch die Leistungs- und Verhaltensnormen der Mitschülerinnen und Mitschüler vermittelt und moderiert (vgl. Baumert et al., 2004; Baumert, Stanat & Watermann, 2006b; Dreeben & Barr, 1988; Clausen, 2002; Gruehn, 2000; Hage et al., 1985; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Kunter et al., 2005; Opdenakker & van Damme, 2001; van Damme, de Fraine, van Landeghem, Opdenakker & Onhenga, 2002). Es wird weiterhin die Aufgabe der empirischen Bildungsforschung sein, die komplexen Wirkungszusammenhänge von Kompositionsmerkmalen, Unterrichtsprozessen, curricularen Angeboten und sozialer Organisation der Schule auf Leistungsentwicklungen zu erforschen.

Nach dem derzeitigen Forschungsstand verweisen die Befunde auf Probleme, die in zweierlei Hinsicht bestehen:

(1) Mit Blick auf die Chancengleichheit im Bildungssystem lässt sich kritisch anmerken, dass, wenn sich gravierende Auswirkungen der leistungsmäßigen, sozialen, kulturellen oder lernbiographischen Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen nachweisen lassen, für einige Schülerinnen und Schüler aus ökonomisch weniger privilegierten, bildungsfernen Haushalten von einer doppelten Benachteiligung gesprochen werden kann, die durch ein ungünstiges Lernumfeld im familiären und schulischen Kontext bedingt ist. Eine doppelte Benachteiligung wäre dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler aus ökonomisch weniger privilegierten, bildungsfernen Haushalten nicht nur dahingehend benachteiligt wären, dass sie bei vergleichbarer Ausgangsleistung aller Wahrscheinlichkeit nach nur einen geringeren Schulabschluss erreichen würden. Bedeutsame Kompositionseffekte bedingen zudem, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der besonderen Zusammensetzung ihrer Lerngruppen dahingehend eine Benachteiligung erfahren, dass sie in der gleichen Zeit weniger lernen als vergleichbare Kinder mit gleicher Lernausgangslage an anderen Schulen. Entsprechend würden ihre Potenziale während der Schulzeit nur in unzureichender Weise ausgeschöpft.

(2) Zum anderen lassen sich auch für die Bewertung von Einzelschulen Schwierigkeiten erkennen. Im Gegensatz zu den Schulen, deren Schüler vorwiegend aus sozio-ökonomisch privilegierten Elternhäusern stammen, scheinen Schulen mit einem benachteiligten Schülerklientel wesentlich mehr zur Erreichung des Ziels der Chancengleichheit leisten zu müssen (vgl. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004). Die Summe der Erschwernisse, die bei der Überwindung von Barrieren in der Förderung von Chancengleichheit auftritt, wird mitunter vom Lehrpersonal als „Belastung“ wahrgenommen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Landesverband Berlin, 2004). Schulen, deren Schülerinnen und Schüler nur wenig außerschulische bildungsrelevante Ressourcen nutzen können, müssen diese fehlenden Bildungsressourcen ihrer Schülerschaft bestmöglich kompensieren. Solche Kompensationsbemühungen – sei es durch die Aufwendung oder Generierung zusätzlicher Mittel für zusätzliches Personal, die Inanspruchnahme externer Expertise und Unterstützung, Bereitstellung besonderer Förderangebote oder gezielter Elternarbeit – erfordern in der Regel einen erhöhten Ressourcenaufwand auf der pädagogischen Prozessebene. Dabei können Schwerpunktsetzungen an der einen Stelle zu Vernachlässigungen an anderer Stelle führen.

2 Wie lassen sich pädagogisch herausfordernde Bedingungen der Schulen ermitteln?

Die beschriebenen Hinweise für die Bedeutung von Kontextmerkmalen – wie der Schülerkomposition für schulische Prozesse und die Schülerleistungen – setzen für eine gerechte Bewertung und effiziente Unterstützung von Schulen voraus, systematisch zu berücksichtigen, mit welcher Schülerschaft eine Schule tatsächlich arbeitet. Dies erfordert Verfahren, mit denen aussagekräftige Informationen zum Einzugsbereich und zu der sozialen Zusammensetzung jeder Schule verfügbar werden.

2.1 Theoretische Grundlagen

Seit einigen Jahren werden auf der theoretischen Grundlage der Arbeiten des französischen Soziologen Bourdieu und des Amerikaners Coleman zusätzlich zum sozioökonomischen Status auch Merkmale des so genannten kulturellen und sozialen Kapitals der Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler erhoben. Mit Kapital sind in diesem Zusammenhang Ressourcen der Elternhäuser gemeint, die die Kinder beim schulischen Lernen unterstützen. Der traditionelle Kapitalbegriff, der vor allem aus den Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie bekannt ist und vornehmlich im ökonomischen Sinne genutzt wird, hat durch die Arbeiten von Bourdieu eine entscheidende Erweiterung erfahren. Denn er vertritt die Vorstellung, dass sich menschliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als „Humankapital“ verstehen lassen und zeigt damit, dass soziale Ungleichheit innerhalb der Familien, aber auch im Bildungssystem selbst reproduziert wird (vgl. Bourdieu, 1982, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971). Der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern, schon allein der Zugang zu Bildungseinrichtungen, ist für Bourdieu abhängig von diesem „kulturellen Kapital“. Das „kulturelle Kapital“ umfasst bildungsrelevante Ressourcen, die im sozialen Beziehungsgeflecht nützlich sind, und findet sich objektiviert in Form kultureller Güter und institutionalisiert in Form von Titeln oder Bildungszertifikaten wieder. Vergleichsweise subtil entfaltet das so genannte inkorporierte kulturelle Kapital seine Wirksamkeit. Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata stellen entsprechend der sozialen Lage den Habitus von Personen dar. Da dieses verinnerlichte Kulturkapital das Ergebnis einer zeitaufwändigen Akkumulation von Kultur durch die familiäre Primärerziehung sowie die schulische Sekundärerziehung ist, kann es, trotz der generellen Konvertierbarkeit der Kapitalformen, weder gekauft noch getauscht, allerdings kompensiert werden.

Eingehend hat sich auch Coleman (1988, 1996) mit der Bedeutung familiärer sozialer Beziehungen für den schulischen Kompetenzerwerb befasst. Für ihn hängt der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen unter anderem davon ab, ob diese auf so genanntes soziales Kapital zurückgreifen können. Hierbei geht es um die Frage, inwieweit Kinder in einem Netzwerk sozialer Beziehungen aufwachsen, das die Ausbildung und Übernahme sozial anerkannter Ziele und Einstellungen fördert. Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang Familie, Verwandtschaft oder Nachbarschaftsgruppen. Aber auch Vereine, Betriebe oder politische Parteien bieten Möglichkeiten zur Ausbildung derartiger Netzwerke. Die Zugehörigkeit zu solchen Gemeinschaften erzeugt ein Netz wechselseitiger Erwartungen und Verpflichtungen, in dem Normen gebildet und Normverletzungen geahndet werden. Intuitiv wird deutlich, dass das Fehlen eines entsprechenden Netzwerks sich auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Damit das soziale Kapital tatsächlich bei der Bildung von Humankapital eine Rolle spielen kann, muss demnach ein soziales Netzwerk verfügbar sein. Mit anderen Worten: Eltern müssen Zeit für ihre Kinder haben und für sie präsent sein.

2.2 Ansätze der empirischen Erfassung

Für die empirische Erfassung bildungsrelevanter Ressourcen im Elternhaus ist dieser differenzierte Kapitalansatz innovativ. Gerade über die sozialen und kulturellen Kapitalien werden Informationen zur Lebenswelt von Kindern gesammelt, die einen erkennbaren Bezug zu ihrer Sozialisation und Erziehung aufweisen und somit pädagogisch relevant sind. Grundsätzlich lassen sich entsprechende Informationen auf unterschiedliche Arten generieren. Zwei unterschiedliche Ansätze sollen im Folgenden dargestellt werden.

Einschätzungen durch die Schulleitung: Schulstandorte in der Lernstandserhebung

In Nordrhein-Westfalen wurden alle Schulen im Rahmen der Lernstandserhebung (LSE) nach so genannten Schulstandorten typisiert. Das Verfahren beruht auf den hier dargestellten theoretischen Annahmen. Die Standortty-

pen berücksichtigen, wie die Klassen der Schulen sozial zusammengesetzt sind und wie das Schulumfeld beschaffen ist. Die Schulen sollen mithilfe der Standorttypen ihre Ergebnisse der Lernstandserhebung mit den Resultaten der Schulen vergleichen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten. Bei den Haupt- und Gesamtschulen wurden drei, bei den Realschulen und Gymnasien zwei Standorttypen gebildet. Die Zuordnung der einzelnen Schule zu einem der Standorttypen erfolgte jeweils durch die Schulleitungen. Diese wiesen die von ihnen geleitete Schule jeweils dem Standorttypus zu, von dem sie annahmen, dass der insgesamt die Situation der Schule am besten beschrieb. Das Verfahren der Standorttypenzuordnung durch die Schulleitung hat einen bedeutenden Vorteil: Die Erhebung ist kostengünstig und kann durch eine einfache Befragung der Schulleitungen realisiert werden. Eine aufwändige Befragung von Schülerinnen und Schülern oder Eltern ist bei diesem Vorgehen nicht vorgesehen. Allerdings ist das Verfahren selbst nicht unproblematisch, da unklar bleibt, inwieweit die von den Schulleitungen selbst vorgenommenen Einschätzungen die reale Situationen der Schulen tatsächlich widerspiegeln. Bei diesem Verfahren sind Fehleinschätzungen durch die Schulleitung sowie ein möglicherweise „strategisches" Antwortverhalten nicht auszuschließen (vgl. Tabelle 4, Seite 36) Immerhin ist diese Art der Standorttypisierung für die Einzelschule potenziell folgenschwer, wenn sie als Grundlage einer Bewertung der Fördereffektivität oder einer Entscheidung über die Ressourcenzuteilung genutzt wird.

Befragung von Schülerinnen und Schülern und Eltern: Der Sozialindex der Hamburger KESS-Studie und der Sozialindex für Dortmunder Schulen

Ein alternatives Vorgehen zur Erfassung der Bedingungen der pädagogischen Arbeit einer Schule ist die direkte Befragung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern zu den jeweiligen familiären Verhältnissen. Hierbei können sehr genaue Daten erfasst werden, die auf Schulebene aggregiert ein quantitatives Maß zur sozialen Komposition der Schülerschaft einer Schule ergeben. Das Prinzip ist einfach: Zunächst werden differenzierte Daten zu jedem einzelnen Kind gesammelt, um anschließend die Informationen über die Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule zu einem einzigen Wert zusammenzufassen. Ein solches auf Individualdaten basierendes Verfahren ist im Rahmen der KESS-4-Studie („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4") in Hamburg erprobt worden. Dort wurde auf der Grundlage einer flächendeckenden Schüler- und Elternbefragung ein Index berechnet, der die soziale Situation der Einzelschulen widerspiegelt, d. h.: die sozialen und familiären Ressourcen der Schülerinnen und Schüler abbildet. Ausgehend von den sozialen Lagen der einzelnen Schulen wurde somit die „soziale Belastung" (vgl. Bos, Pietsch, Gröhlich & Janke, 2006) einzelner Grundschulen quantifiziert. Der auf der Grundlage von Individualdaten berechnete Index zur sozialen Komposition von Schulen bietet als schulgenaues Instrument für die Steuerungsebene entscheidende Vorzüge: Er ermöglicht zum einen faire Vergleiche der Effektivität von Einzelschulen, und stellt zum anderen ein differenziertes Instrument im Hinblick auf die Zuteilung von Ressourcen dar. Dadurch ermöglicht er eine Verteilung personeller und materieller Ressourcen auf der Basis nachvollziehbarer und transparenter Kriterien. Die Genauigkeit des Vorgehens erfordert allerdings die vergleichsweise aufwändige Befragung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern. Der Frage, ob durch diese direkte Einbeziehung der Familien ein Mehrwert im Vergleich zur relativ einfachen Befragung von Schulleitungen entsteht, und ob das Verfahren tatsächlich zu genaueren und treffsicheren Informationen führt, wird in Abschnitt 3 nachgegangen.

Im Rahmen einer Pilotstudie in Dortmund und dem Kreis Coesfeld führte das Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS) in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) und der Stadt Dortmund eine Erhebung zur Entwicklung eines schulbezogenen Sozialindexes durch. Hierzu wurden Erfahrungen aus der Hamburger KESS-Untersuchung genutzt (vgl. Bos, Pietsch et al., 2006), um einen forschungsökonomisch praktikablen und trotzdem validen Index berechnen zu können. In Dortmund und im Kreis Coesfeld wurden insgesamt 218 Grundschulen und weiterführende Schulen (ohne Förderschulen) in die Untersuchung einbezogen. In Dortmund nahmen 92 Grundschulen und 54 weiterführende Schulen, im Kreis Coesfeld 43 Grundschulen und 29 Schulen mit angeschlossener Sekundarstufe I teil. In einer gleichzeitig durchgeführten Schulleitungs- und Schulaufsichtsbefragung sollte außerdem geklärt werden,

ob es zu dem vergleichsweise aufwändigen Verfahren der Schüler- und Elternbefragung eine kostengünstigere Alternative gibt, die trotzdem zu aussagekräftigen und genauen Informationen über die soziale Lage von Schülerinnen und Schülern führen kann. Im Folgenden soll das Verfahren anhand der Daten, die für die Stadt Dortmund gewonnen wurden, illustriert werden.

3. Informationen für die Indexberechnung

Für die Konstruktion des Indexwertes wurden theoriegeleitet insgesamt 21 Fragen herangezogen (siehe Tabelle 1), die die ökonomischen, kulturellen und sozialen Aspekte der individuellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler erfassen, und die im Rahmen der Hamburger Untersuchung besonders gute Messeigenschaften aufwiesen. Das ökonomische Kapital wurde aufgrund von Erfahrungen aus früheren nationalen und internationalen Bildungsstudien durch das Bruttojahreshaushaltseinkommen der Schülerfamilien ermittelt. Informationen über kulturelle Ressourcen wurden durch den Buchbesitz im Haushalt, den Bildungsabschluss der Eltern und den gemeinsamen Besuch kultureller Veranstaltungen von Eltern mit ihren Kindern erhoben. Um Informationen über die kulturelle Vertrautheit zu erheben, wurden nach einer Konzeption von Baumert & Maaz (2006) Angaben zum Migrationshintergrund erfragt. Soziale Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wurden über die Skalen „Intergenerationale Geschlossenheit“ und „Funktionierendes interfamiliäres Netzwerk – Kommunikation innerhalb der Familie“ erfasst.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

In Dortmund wurden alle Grundschulen und Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Förderschulen) in die Befragung einbezogen. Aus ökonomischen Gründen war es im Rahmen der Erhebung nicht möglich, alle Schülerinnen und Schüler einer Schule zu befragen. Es wurden daher innerhalb der Schulen jeweils Stichproben der Schülerschaft gezogen; die Befragung erfolgte über je zweiseitige Fragebogen im Frühjahr 2007. Mit der Organisation und Durchführung der Datenerhebung wurde das IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg beauftragt. Für die Organisation und Durchführung der Befragung innerhalb der Schulen waren diese selbst verantwortlich. Insgesamt

Tabelle 1:

Operationalisierung und verwendete Items

Ökonomisches Kapital/ Sozioökonomischer Status	Bruttojahreshaushaltseinkommen
Objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital	Bücher im Haushalt Bildungsabschluss der Eltern (Abitur/kein Abitur)
Inkorporiertes kulturelles Kapital	Besuch von Theater Besuch von Museum oder einer Ausstellung Besuch von Oper/Ballett Besuch von Literaturlesungen Besuch von klassischem Konzert Besuch von Kino
Migrationshintergrund/ Kulturelle Vertrautheit	Mutter in Deutschland geboren Vater in Deutschland geboren Schüler/in in Deutschland geboren Sprache zu Hause ist Deutsch
Soziales Kapital (Intergenerationale Geschlossenheit)	Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder meiner Klasse. Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder aus der Nachbarschaft. Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder aus dem Verein/Gruppe. Meine Eltern kennen die Eltern der anderen befreundeten Kinder.
Soziales Kapital (Funktionierendes familiäres Netzwerk; Kommunikation innerhalb der Familie)	Meine Eltern wissen immer, wo ich nach der Schule hingehe. Ich rede mit meinen Eltern über befreundete Kinder. Wenn ich aus dem Haus gehe, fragen meine Eltern, wohin ich gehe. Wenn ich mich mit Freunden treffe, erzähle ich meinen Eltern, mit wem.

Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008, S. 132

lagen zur anschließenden Auswertung 8.504 Fragebögen von Schülerinnen und Schülern vor. Die durchschnittliche Rücklaufquote auf Schulebene für die 146 Dortmunder Grund- und Sekundarschulen betrug 66,7 Prozent. An 14 Schulen (11 Grundschulen, einer Gesamtschule, einem Gymnasium und einer Hauptschule) lag die Beteiligungsrate der Schülerschaft und der Eltern jeweils unter 40 Prozent. Für die Schulen mit geringen Rücklaufquoten können Verzerrungen angenommen werden, da die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre gezeigt haben, dass gerade Eltern aus weniger privilegierten sozialen Lagen seltener an freiwilligen Umfragen teilnehmen. Diese Schulen wurden daher in den folgenden Analysen und Darstellungen nicht berücksichtigt.

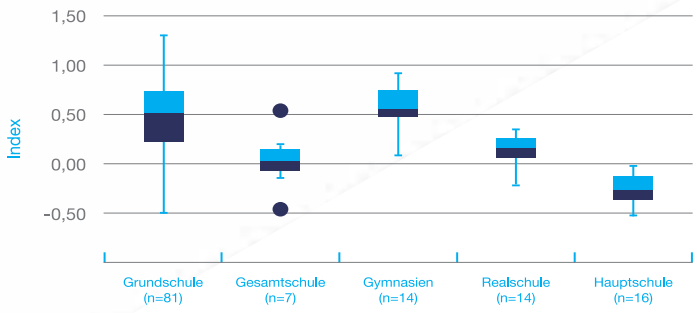
3.2 Beschreibung des Auswertungsverfahrens

Für die Berechnung der Schulindexwerte wurden statistische Verfahren genutzt, die dem Standard einschlägiger internationaler Leistungsvergleichsstudien entsprechen (technische Details siehe Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 20 f.). Das genutzte statistische Verfahren hatte gegenüber anderen Verfahren folgende Vorteile: Es ermöglicht, für jedes einzelne Kind einen Wert zur „sozialen Lage“ zu schätzen und aus diesen individuellen Werten anschließend zusammenfassende Schulmittelwerte zu berechnen. Ein besonderer Vorteil besteht darin, dass für jedes Fragebogenitem so genannte Lösungswahrscheinlichkeiten berechnet werden, die dann gemeinsam mit der empirischen Verteilung der individuellen Schülerwerte auf einer gemeinsamen Skala abgetragen werden können.

Interpretationsmöglichkeiten der Werte des Sozialindexes: Wie verteilen sich die schulischen „Belastungswerte“ innerhalb der Schulformen

Zur Berechnung des Indexes „soziale Belastung von Schulen“ wurden die einzelnen Werte der Schülerinnen und Schüler jeder Schule zu einem Schulmittelwert zusammengefasst. In Abbildung 1 ist die Verteilung der Schulmittelwerte zum Index zu erkennen. Die Darstellung erfolgt nach Schulform getrennt für alle Schulen mit einer ausreichenden Rücklaufquote. Die in der Abbildung dargestellten so genannten Boxplots lassen sich sehr einfach interpretieren: Als Box werden jeweils die blauen Rechtecke bezeichnet. Diese stellen jeweils die mittleren 50 Prozent der Schulen einer Schulform dar. Die nach oben und unten weisenden Linien („Antennen“) markieren den Indexbereich, in dem die unteren 25 Prozent (die am meisten benachteiligten Schulen; also nach unten weisende Linien) liegen, und den Indexbereich, in dem die oberen 25 Prozent (am höchsten privilegierten Schulen; also nach oben weisende Linien) der Schulen liegen. Die nach oben und unten weisenden Linien dürfen laut Definition maximal das 1,5-fache der Länge der „blauen Box“ betragen. Die Werte, die außerhalb dieses Bereichs liegen, werden als „statistische Ausreißer“ oder „Extremwerte“ betrachtet und jeweils mit einem kleinen Kreis dargestellt. In Abbildung 1 sind die Indexwerte für zwei Gesamtschulen mit solchen Kreisen als „Ausreißer“ dargestellt.

Abbildung 1:
Streuung der Indexwerte nach Schulform



Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008; S. 137

Die Schulform mit der größten Bandbreite der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaften ist demnach eindeutig die Grundschule. Die „blaue Box“ repräsentiert ca. 40 Grundschulen im mittleren Bereich; die oberen 25 Prozent und die unteren 25 % der Grundschulen lassen eine breite Streuung in beide Richtungen erkennen. Dies zeigt, dass einige Grundschulen im Vergleich zu anderen unter deutlich privilegierteren Bedingungen arbeiten, da die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können. Andere Grundschulen sind vor allem durch eine Kumulierung sozial-ökonomisch schwacher Elternhäuser herausgefordert. Die Bandbreite der schulischen Indexwerte für die Grundschulen ist im Vergleich zur Streuung der Werte für die Schulen mit Sekundarstufe I ausgesprochen breit und lässt sehr hete-

rogene Verhältnisse zwischen den Schulen erkennen. Dies ist insofern ein erwartungsgemäßes Ergebnis, als dass in der Primarstufe noch keine leistungsbezogene Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen vorgenommen wird. Eine solche leistungsbezogene Aufteilung, wie sie erst ab der Sekundarstufe I erfolgt, hat in der Regel auch die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach herkunftsbedingten Faktoren zur Folge. Wie stark dieser Effekt im gegliederten Sekundarschulwesen ausfällt, ist an den „Boxplots“ für die weiterführenden Schulformen abzulesen. Hier zeigt sich sehr deutlich die Stratifizierung nach sozialer Herkunft. Die Hauptschulen werden vorwiegend von Schülerinnen und Schülern mit im Vergleich zu den anderen Schulformen geringeren bildungsrelevanten Ressourcen im Elternhaus besucht. Die Schülerschaften der Gymnasien können diesbezüglich als „privilegiert“ betrachtet werden. Zwischen den Schülerschaften der Hauptschulen und denen der Gymnasien ergibt sich kein Überschneidungsbereich in den Verteilungen der Indexwerte, wobei alle Hauptschulen der Stichprobe gemäß über geringere Sozialindexwerte verfügen als die Gymnasien. Geringe Überschneidungsbereiche ergeben sich zwischen Gymnasien und Realschulen sowie zwischen Hauptschulen und Realschulen. Zwischen letzteren Schulformen zeigt sich eine Überschneidung der oberen 50 Prozent der Hauptschulverteilung mit den unteren 25 Prozent der Verteilung der Realschulen. Pointiert zeigt sich folgendes – vor dem Hintergrund anderer Bildungsstudien erwartungsgemäßes – Bild: Haupt- und Realschulen sind generell stärker durch eine kumulativ benachteiligte Zusammensetzung der Schülerschaft herausgefordert als Gymnasien. Für die Gesamtschulen zeigt sich ein ebenfalls plausibles Bild. Hier streuen die Indexwerte nur gering über die Verteilung der Gymnasien, aber vor allem über die Verteilungen der Haupt- und Realschulen. Die Herkunft der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler ist demnach mit denen der Haupt- und Realschülerinnen und -schüler vergleichbar. Nur eine einzige Dortmunder Gesamtschule wird von Schülerinnen und Schülern besucht, deren familiäre Verhältnisse gut mit denen der Schülerschaft an den Dortmunder Gymnasien vergleichbar sind.

Unterscheidung von „Schultypen“ auf der Grundlage der Indexwerte

Für viele praktische Fragen hat es sich bewährt, Schulen nach ihren Indexwerten in Gruppen einzuteilen. Dies erfolgt, indem die einzelnen Indexwerte für alle Schulen in eine Rangfolge von „belastet bzw. kumulativ benachteiligt“ bis zu „unbelastet bzw. kumulativ privilegiert“ gebracht werden. Wird die in Abschnitt 3.2 beschriebene „Skala“ in jeweils gleich große Abschnitte untergliedert, können die Schulen in Gruppen zusammengefasst werden, die jeweils durch einen Abschnitt definiert werden. Auf diesem Weg lassen sich alle Schulen jeweils einer Gruppe zuordnen, wobei die äußeren jeweils den Stellenwert von Extremgruppen erhalten. Für die 132 Dortmunder Grund- und Sekundarschulen mit ausreichenden Rücklaufquoten wurden auf Basis der Schulindexwerte sechs Gruppen („Schultypen“) gebildet. Tabelle 2 zeigt die Aufteilung der 132 Schulen auf die sechs Schultypen nach Schulform, wobei Gruppe 1 kumulative Benachteiligung indiziert und Gruppe 6 kumulativ privilegiert arbeitende Schulen zusammenfasst.

Tabelle 2:

Verteilung der Schultypen auf die Schulformen in Dortmund (1 = kumulativ benachteiligt, 6 = kumulativ privilegiert)

	Belastungsgruppen						
	(kumulativ benachteiligt)			(kumulativ priviligiert)			
Schulart	1	2	3	4	5	6	**Gesamt**
Grundschule	1	11	20	25	20	4	**81**
Gesamtschule	1	3	2	1	0	0	**7**
Gymnasium	0	0	1	8	5	0	**14**
Realschule	0	4	10	0	0	0	**14**
Hauptschule	9	7	0	0	0	0	**16**
Gesamt	**11**	**25**	**33**	**34**	**25**	**4**	**132**

Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008, S. 140

Schultypen nach sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler

- **Schultyp A (Gruppe 5 und 6):**
  Mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen kommen aus Akademikerfamilien. Demzufolge haben die meisten Eltern dieser Schülerschaft eher hohe Einkommen zur Verfügung, wobei es einen vergleichsweise großen Anteil von „Spitzenverdienern" gibt. Die große Mehrheit der Eltern zeichnet sich dadurch aus, dass sie kulturell interessiert ist und Wert auf gemeinsame kulturelle Aktivitäten mit dem Kind legt sowie auf die geplante regelmäßige Teilnahme des Kindes an außerschulischen kulturellen Aktivitäten (wie z. B. Instrument lernen, Chor etc.). In Bezug auf die nicht organisierte Freizeitgestaltung des Kindes ist es fast allen Eltern wichtig, zu wissen, wo, wie und mit wem das Kind diese Zeit verbringt. Nur vereinzelte Schülerinnen und Schüler, die Schulen des Typs A besuchen, kommen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

- **Schultyp B (Gruppe 4):**
  Die Hälfte bis zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler kommt aus Akademikerfamilien, in denen in der Regel ein mittleres bis hohes Einkommen zur Verfügung steht. Die Mehrheit der Eltern ist kulturell interessiert und legt Wert auf gemeinsame kulturelle Aktivitäten mit dem Kind und auf die geplante regelmäßige Teilnahme des Kindes an außerschulischen kulturellen Aktivitäten (z. B. Instrument lernen, Chor etc.). Weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler kommt aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

- **Schultyp C (Gruppe 3):**
  Fast alle Eltern der Schülerinnen und Schüler haben nicht mehr als ein mittleres Einkommen zur Verfügung, jedoch sind vergleichsweise wenige Familien auf Sozialhilfe angewiesen. Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kommt aus Akademikerfamilien. Im Vergleich zum Schultyp A und B sind die Eltern nicht so stark kulturell interessiert und legen weniger Wert auf gemeinsame kulturelle Aktivitäten mit dem Kind. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegt ungefähr zwischen einem Viertel und der Hälfte der Schülerschaft, wobei etwa 15 Prozent zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

- **Schultyp D (Gruppe 2):**
  Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler lebt in Familien, denen eher geringe Einkommen zur Verfügung stehen, wobei mindestens ein Drittel auf Sozialhilfe angewiesen ist. Nicht mehr als ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler kommt aus Akademikerfamilien. Sehr wenige Eltern legen Wert auf gemeinsame kulturelle Aktivitäten mit ihrem Kind (wie Theater- oder Museumsbesuche). Die Schulen dieses Typs zeichnen sich zum Teil auch durch einen sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus (etwa die Hälfte der Schülerschaft), wobei mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch spricht.

- **Schultyp E (Gruppe 1):**
  Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler lebt in Familien, denen eher geringe Einkommen zur Verfügung stehen, wobei mindestens ein Drittel auf Sozialhilfe angewiesen ist. Nur vereinzelte Schülerinnen und Schüler kommen aus Akademikerfamilien. Sehr wenige Eltern legen Wert auf gemeinsame kulturelle Aktivitäten mit ihrem Kind (wie Theater- oder Museumsbesuche). In Bezug auf die persönliche Freizeitgestaltung des Kindes gibt es einen wesentlichen Anteil an Eltern, die nicht wissen, wo, wie und mit wem das Kind diese Zeit verbringt. Die Schulen dieses Typs zeichnen sich durch einen sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus (etwa zwei Drittel der Schülerschaft), wobei mindestens die Hälfte zu Hause eine andere Sprache als Deutsch spricht und ein beachtlicher Teil offensichtliche Schwierigkeiten hat, sich in der Unterrichtssprache Deutsch zu artikulieren.

(Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008, S. 139)

Für die hier betrachteten Dortmunder Schulen lassen sich die Indexgruppen 5 und 6 ohne bedeutsamen Informationsverlust zu einem Schultyp zusammenfassen (siehe Kasten). Die Schülerschaft dieser beiden Gruppen ist stark bis besonders stark privilegiert. Betrachtet man nun, wie sich die Schulen der verschiedenen Schulformen auf die Schultypen A bis E aufteilen, so wiederholt sich der in Abbildung 2 dargestellte Befund. Auch die zusammengefasste Darstellungsform zeigt deutlich, dass die aus der Zusammensetzung der Schülerschaften resultierenden pädagogischen Herausforderungen ungleich auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt sind. Wiederum zeigt sich, dass die Grundschulen mit sehr unterschiedlichen Schülerschaften arbeiten; im Primarbereich lassen sich alle Schultypen finden. Bei den Hauptschulen kommen nur die Schultypen D und E vor, was die bereits weiter oben diskutierte kumulative Benachteiligung dieser Schulform indiziert. Graduell günstiger sind die Bedingungen der Realschulen; die Gymnasien sind den Schultypen A und B zugeordnet, nur ein einziges Gymnasium entspricht dem Schultypus C. Im Vergleich zu den anderen Gymnasien muss diese Schule eine größere Kompensationsleistung erbringen. Abbildung 1 und Tabelle 2 offenbaren jeweils denselben beunruhigenden Befund, der eine bildungspolitische Herausforderung darstellt. Die von der Intention her leistungsbezogene Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die drei Schulformen des gegliederten Systems – die, wie einschlägige Forschungen (vgl. Bos et al., 2004) gezeigt haben, nur unzureichend gelingt – geht eindeutig mit der klaren Aufteilung nach sozialer Herkunft einher. Die Reproduktion ungleicher Bildungsressourcen und familiärer Lebensverhältnisse über die verschiedenen Bildungsgänge erfolgt hierbei keineswegs subtil, sondern offenkundig: Die Hauptschule ist demnach die Schulform für Kinder und Jugendliche der unteren sozialen Schichten, während das Gymnasium die Institution für Schülerinnen und Schüler der sozial privilegierten Elternhäuser ist.

Eine generelle Öffnung der höheren Bildungsgänge für Kinder und Jugendliche unter benachteiligten Lebensbedingungen ist nicht erkennbar, vielmehr bleiben sie innerhalb der jeweiligen Schulformen unter „ihresgleichen". Zu beobachten ist eine gewisse Homogenisierung der Schülerschaften zwischen den Bildungseinrichtungen einer Schulform. So dürften die Unterschiede in den Zusammensetzungen der Schülerschaften verschiedener Hauptschulen keine auffällige praktische Bedeutsamkeit aufweisen, sondern vielmehr als eine die gesamte Schulform betreffende Herausforderung gewertet werden. Mit anderen Worten: Es lässt sich keine wenig oder gar nicht herausgeforderte Hauptschule identifizieren, bei der es vertretbar wäre, weniger Ressourcen im Vergleich zu den anderen Hauptschulen zu investieren. Nach den vorliegenden Daten sind alle Hauptschulen in ähnlicher Art und Weise besonders herausgefordert, mehr als die Realschulen und erheblich mehr als die Gymnasien.

Dieser empirische Befund gibt Anlass zur Sorge, ist jedoch nicht allein an Dortmunder Schulen zu beobachten. Ergebnisse aus vergleichbaren Erhebungen in Hamburg und Teilen Hessens offenbaren denselben Segregationseffekt. Vor diesem Hintergrund kann es nur verwundern, dass die öffentlichen Ausgaben für den Grund- und Hauptschulbereich noch immer hinter den Aufwendungen für die Gymnasien zurückstehen (vgl. Konsortium „Bildungsberichterstattung 2006", S. 23), und dies, obwohl nachgewiesen ist, dass, je früher in eine Bildungskarriere investiert wird, desto höher die erzielten Erträge und die Bildungsgerechtigkeit sind (vgl. „Aktionsrat Bildung 2007", S. 121ff.).

Der Zusammenhang zwischen der Komposition der Schülerschaft und dem durchschnittlichen Leistungsniveau von Schulen

Aufgrund der Befundlage der empirischen Bildungsforschung erscheint es notwendig, divergierende Bedingungsfaktoren zum „fairen" Vergleich von Schulen zu kontrollieren. Mithilfe der Sozialindexwerte können beispielsweise Leistungsdaten von Schulen differenziert zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dies setzt allerdings voraus, dass zwischen Kontroll- und abhängiger Variable tatsächlich ein (in der Regel) linearer Zusammenhang besteht. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird daher der Zusammenhang der generierten Sozialindexwerte mit den Ergebnissen vergleichender Leistungsmessungen betrachtet. Grundlage für die Analysen bilden neben den Sozialindexwerten die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in Grundschulen (VerA) sowie der Lernstandserhebungen in Sekundarschulen (LSE). In Nordrhein-Westfalen werden seit Beginn des Schuljahres 2004/05 zentrale Lernstandserhebungen in der Grund-

schule (zu Beginn der Klassenstufe 4 und seit dem Schuljahr 2006/07 in der Klassenstufe 3 in Deutsch und Mathematik) und in der Sekundarstufe I (zu Beginn der Klassenstufe 9 und seit dem Schuljahr 2006/07 am Ende der Klassenstufe 8 in Deutsch, Englisch und Mathematik) durchgeführt. Sie sind nicht als zentral gestellte Klassen oder Parallelarbeiten konzipiert, sondern als landesweite Leistungstests, deren Aufgaben- bzw. Itementwicklung sich an den Standards der empirischen Bildungsforschung orientiert, und die im Kontext der Diskussion um Kompetenzmodelle entwickelt werden. In Nordrhein-Westfalen erfolgen die Lernstandserhebungen im Bereich der Grundschule in einem länderübergreifenden Projekt. An dem von der Universität Landau koordinierten Projekt VerA beteiligen sich zurzeit die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (vgl. Bonsen et al., 2006). Die Lernstandserhebungen in der Sekundarstufe I (LSE) wurden 2004 als nordrhein-westfälisches Projekt entwickelt. Die Auswertung liegt bei den Schulen, denen zu diesem Zweck ausführliche standardisierte Manuale mit Auswertungskriterien, Hinweisen auf schwierigkeitsbestimmende Parameter und zu typischen Fehlern zur Verfügung gestellt werden. Zieht man die Ergebnisse der Lernstandserhebungen für Zwecke der Bildungsforschung heran, so sind die hiermit einhergehenden Einschränkungen zu berücksichtigen. Anders als in rein extern administrierten Leistungsstudien – wie PISA, IGLU oder TIMSS – nehmen die Lehrkräfte bei dieser Art der Leistungsmessung innerhalb der Datenerhebung und -aufbereitung eine zentrale Rolle ein, sie sind somit für die Qualität der Daten mitverantwortlich. In diesem Abschnitt wird nun der Zusammenhang zwischen den schulischen Sozialindexwerten und der auf Schulebene aggregierten Leseleistung von Schülern/Schülerinnen betrachtet. Dieser Betrachtungsweise liegt die bereits eingangs formulierte Annahme zugrunde, dass die soziale Komposition der Schülerschaft die pädagogische Effektivität einer Schule deutlich erschweren kann und somit, zumindest bei der Beurteilung von Querschnitt-Leistungsdaten, berücksichtigt werden muss. Die Korrelation zwischen den schulischen Sozialindexwerten und der aggregierten Leseleistung kann als Indikator für die äußere Kriteriumsvalidität des Dortmunder Sozialindexes herangezogen werden. Für die Leseleistungsdaten der Grundschulen in den Regionen Dortmund und Kreis Coesfeld ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von 0,33 Punkten mit einer Standardabweichung von 0,67 Punkten (vgl. Tabelle 3). Für eine Grundschule im Kreis Coesfeld lagen keine Daten aus der Lernstandserhebung vor. Für die Sekundarschulen wurden die Leistungswerte auf eine abweichende Metrik transformiert, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Hier beträgt der mittlere Lesewert 297,50 Punkte mit einer Standardabweichung von 12,80 Punkten.

Tabelle 3:

Mittlere Lernstandswerte (Leseverständnis) nach Schulform

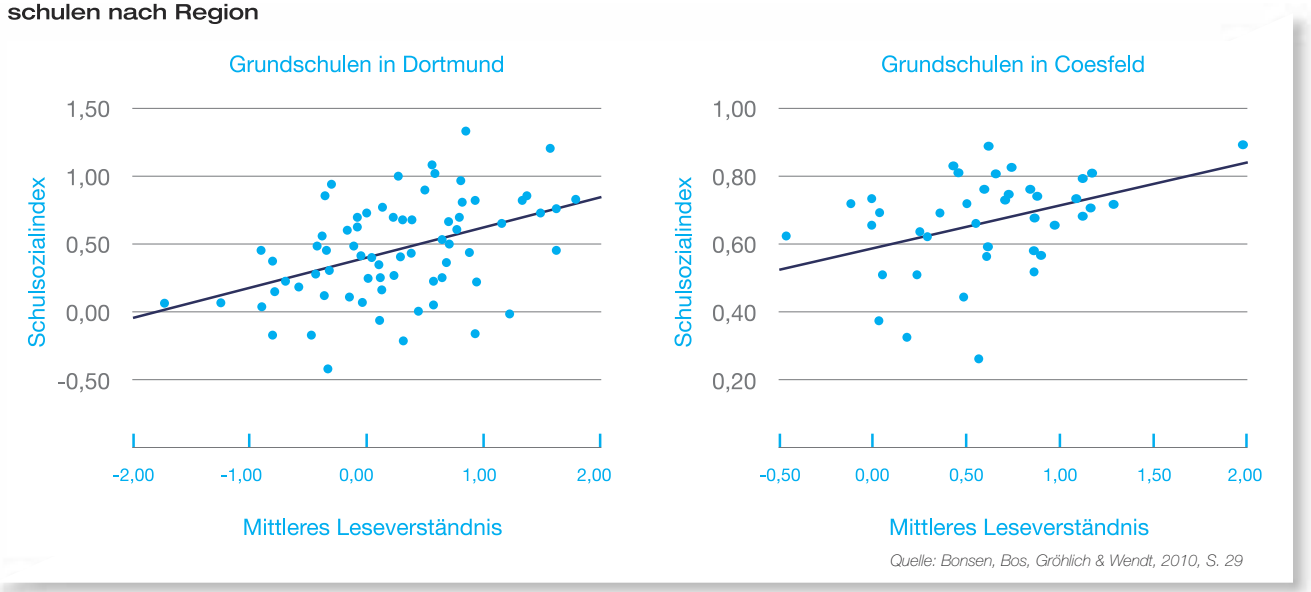
Leseverständnis (Lernstand)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	(SD)
Grundschulen	134	-1,62	2,03	0,33	(0,67)
Sekundarschulen	83	273,40	326,47	297,50	(12,80)

Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 28

Erwartungsgemäß ergibt sich für die Grund- sowie für die Sekundarschulen ein signifikanter Zusammenhang zwischen den mittleren Leseleistungen und dem Sozialindex (vgl. auch die jeweiligen Abbildungen). Lineare Regressionsanalysen auf Schulebene ergeben standardisierte Beta-Koeffizienten von $\beta = 0{,}48$ für die Grundschulen und von $\beta = 0{,}90$ für die Sekundarschulen. Der Zusammenhang ist in beiden Regionen demnach für die Sekundarschulen wesentlich enger als für die Schulen der Primarstufe. In den Grundschulen können jeweils 23 Prozent der Variation in den Leseleistungen der Kinder durch den Sozialindex erklärt werden, in den Sekundarschulen beträgt die Varianzerklärung immerhin 83 Prozent. Differenziert man nun zusätzlich zwischen den Regionen Dortmund und Kreis Coesfeld, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 2, S. 34): Für die 92 Grundschulen der Region Dortmund zeigt sich ein Zusammenhang von $r = 0{,}45$; dies entspricht einer Varianzerklärung von 20 Prozent. Für die Grundschulen der Region Kreis Coesfeld fällt der Zusammenhang mit einer Varianzerklärung von 13,4 Prozent bei $r = 0{,}37$ etwas geringer aus.

Abbildung 2:

Zusammenhang zwischen den mittleren Lernstandswerten und dem Sozialindex der Grundschulen nach Region



Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 29

Die Zusammenhänge zwischen dem Sozialindex und den Leseleistungswerten der Lernstandserhebung für die Schulen der Sekundarstufe werden im Folgenden nicht für die einzelnen Schulformen ausgewiesen, da dies zu sehr kleinen Fallzahlen führt und nur schwerlich interpretiert werden könnte.

Für die Schulen der Sekundarstufe lässt sich ein sehr viel stärkerer Zusammenhang zwischen dem Sozialindex und den mittleren Lernständen im Leseverständnis erkennen (vgl. Abbildung 3). Der Zusammenhang fällt in der Region Dortmund sehr eng aus (r = 0,94), die Varianzerklärung beträgt hier 88,7 Prozent. Für die Region Kreis Coesfeld ist der Zusammenhang etwas geringer, aber im Vergleich zu den Grundschulen noch immer sehr stark (r = 0,84).

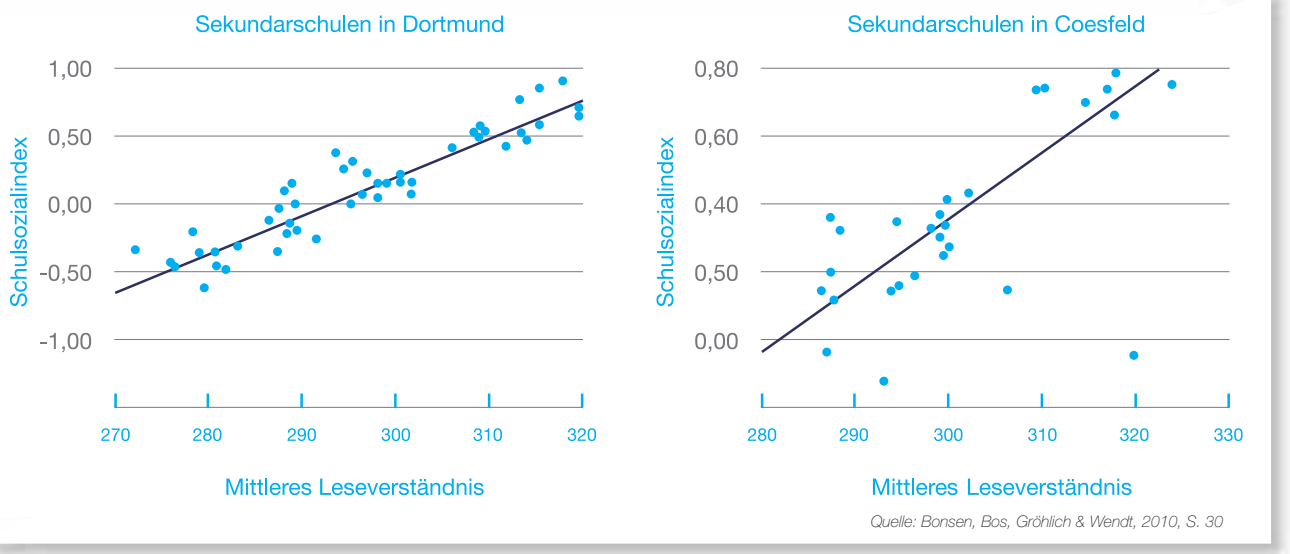
Für den auf der Grundlage von Primärdaten einer Schüler- und Elternbefragung generierten Sozialindex lässt sich somit vor allem für die Schulen der Sekundarstufe ein enger Zusammenhang zum Leistungskriterium nachweisen. Die Hoffnungen, die mit der Nutzung entsprechender Verfahren verbunden werden – nämlich die Möglichkeiten der Adjustierung von Leistungsdaten zu Vergleichszwecken, oder die differenzierte Allokation von Ressourcen –, scheint somit begründet. Allerdings ist es zudem angemessen, auch alternative Verfahren zu entwickeln, die auch in Flächenländern auf alle Schulen angewendet werden können (vgl. Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010).

3.3 Ist die Befragung von Schulleitungen eine kostengünstige Alternative zur Erfassung der sozialen Komposition an Schulen?

Anstelle der vergleichsweise aufwändigen Befragung vieler Kinder und ihrer Eltern erscheint das Einholen von Informationen durch die jeweiligen Schulleitungen einfacher und kostengünstiger. In jeder Schule müsste somit nur ein einziger kurzer Fragebogen ausgefüllt und verarbeitet werden. Um zu überprüfen, ob die Befragung von Schulleitungen die Schüler- und Elternbefragung ersetzen kann, wurde in Dortmund eine zusätzliche Schulleitungsbefragung durchgeführt. Im Juni 2007 wurden alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Dortmunder Schulen gebeten, anhand eines gesonderten Kurz-Fragebogens die soziale Zusammensetzung ihrer Schülerschaften einzuschätzen. Ziel dieser nachträglichen Befragung war es, zu beurteilen, inwieweit von den Schulleitungen selbst vorgenommene Einschätzungen geeignet sind, die tatsächlichen

Abbildung 3:

Zusammenhang zwischen den mittleren Lernstandswerten und dem Sozialindex der Sekundarschulen nach Region



Quelle: Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 30

Situationen der Schulen und die schulspezifische Zusammensetzung der Schülerschaften adäquat zu charakterisieren. Als Grundlage des Fragebogens galten die aus den Daten der Schüler- und Elternbefragung entwickelten Schultypen. Die Schulleitungen wurden gebeten, die soziale Lage der Schülerschaft der von ihnen geleiteten Schule anhand von sieben Fragen in den wesentlichen ökonomischen, kulturellen und sozialen Dimensionen des Indexes einzuschätzen. So konnten die Schulleitungen beispielsweise den Anteil der Akademikerfamilien anhand von fünf Kategorien im Verhältnis zu allen anderen ihnen bekannten Schulen abwägend einschätzen. Zur Berechnung der Schulwerte wurden die einzelnen Antworten wiederum zu einem Wert zusammengefasst. Die ermittelten Schulwerte konnten so ebenfalls in eine Rangfolge von „belastet bzw. kumulativ benachteiligt“ bis zu „unbelastet bzw. kumulativ privilegiert“ gebracht werden. Zur Bildung der Belastungsgruppen wurde die Skala wiederum in äquidistante Abschnitte unterteilt. Insgesamt haben 114 Schulleitungen den Fragebogen ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 74,0 Prozent entspricht. Die Angaben von 15 Schulen konnten wegen unklarer bzw. fehlender Angaben bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden. Tabelle 4 (S. 36) zeigt die Übereinstimmung der Schulleitungen mit den zuvor durch die Schüler-/Elternbefragung ermittelten Ergebnissen. Die dunkelgrau unterlegten Kästchen markieren die Fälle, in denen die Schulleitung die soziale Lage der Schülerschaft als schwieriger beschreibt, als dies aus den empirisch erhobenen Individualdaten hervorgeht (Unterschätzung). Die hellgrau unterlegten Zellen markieren solche Fälle, in denen die Schulleitung die soziale Lage der Schülerschaft als privilegierter beschreibt, als es die Ergebnisse der Schüler- und Elternbefragung nahelegen (Überschätzung). Zur Überprüfung der generellen Übereinstimmung von Schulleitungsurteil und Sozialindex wurde zunächst eine Rangkorrelation berechnet, die mit $r = 0{,}794$ einen insgesamt eher starken Zusammenhang zwischen der Selbstzuordnung und den zuvor empirisch ermittelten Schultypen ausweist.

Tabelle 4

Selbstzuordnung durch die Schule im Vergleich zu den empirisch ermittelten Schultypen

	Schultyp nach Einschätzung des Schulleiters					
Schultyp	A	B	C	D	E	**Gesamt**
A	6	11	5	0	0	**22**
B	0	3	9	3	0	**15**
C	0	1	7	6	12	**26**
D	0	0	2	6	14	**22**
E	0	0	0	1	7	**8**
Gesamt	**6**	**15**	**23**	**16**	**33**	**93**

Überschätzung:
Die soziale Lage der Schülerschaft wird privilegierter beschrieben, als aus den empirisch erhobenen Individualdaten hervorgeht.

Unterschätzung:
Die soziale Lage der Schülerschaft wird als belasteter beschrieben, als es die Ergebnisse der Schüler-/Elternbefragung nahelegen.

Schultyp A: kumulativ privilegiert (Belastungsgruppe 5 und 6)

Schultyp E: kumulativ belastet (Belastungsgruppe 1)

Der Tabelle 4 sind die Details der Übereinstimmungen bzw. Widersprüche zu entnehmen. Es zeigt sich, dass in nur einem knappen Drittel der Fälle die Einschätzung der Schulleitung mit den empirisch ermittelten Schultypen völlig übereinstimmt. Es gibt eine Ausnahme, dass eine Schulleitung die soziale Komposition der Schülerschaft günstiger beurteilt, als dies die Schüler-/Elternbefragung nahelegt. In nur vier Schulen (4%) schätzt die Schulleitung die Situation der Einzelschule als privilegierter ein, als es die Individualdaten indizieren.

Deutlich ist allerdings die Tendenz zur Unterschätzung der Schülerschaften zu erkennen. Knapp zwei Drittel der Schulleitungen beschreiben die soziale Zusammensetzung der Schülerschaften als ungünstiger, als dies aus den Daten der Schüler-/Elternbefragung hervorgeht. Bei 43 Prozent der Schulen ergibt sich eine Verschiebung um einen Schultyp, bei 22 Prozent sogar eine Diskrepanz von zwei Stufen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich vor allem bei den Schulleitungen der Grundschulen die Tendenz, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft als ungünstiger und herausfordernder zu beschreiben. Gut drei Viertel der Grundschulen ordnen sich einem Schultyp mit einer ungünstigeren Komposition der Schülerschaft zu, als die Schüler-/Elternbefragung dies indiziert. In den Sekundarschulen zeigt sich, dass fünf von sieben Gymnasialleitungen – also mehr als die Hälfte der Leitungen der Realschulen und ein Drittel der Hauptschul-Leitungen – die pädagogische Herausforderung durch eine benachteiligte Schülerschaft als höher einschätzt, als dies aus den Ergebnissen der Indexbefragung hervorgeht.

Diese systematischen Abweichungen der Schulleitungsangaben legen den Schluss nahe, dass die Selbsteinschätzung der Schulleitungen allenfalls als Indikator im Rahmen wissenschaftlicher Bildungsstudien tauglich sein können, in denen es darum geht, generelle Zusammenhänge aufzudecken (die Rangkorrelation von r = 794 würde dies in den meisten Fällen rechtfertigen).

Allerdings ist die Schulleitungsselbsteinschätzung kein geeignetes Instrument der Systemsteuerung. Steuerungsentscheidungen auf Daten zu begründen, die in Kauf nehmen, dass circa zwei Drittel der Schulleitungen die Verhältnisse an ihren Schulen unterschätzen, können nicht zufriedenstellend sein. Eine gerechte, differenzierte und möglichst objektiv und rational gesteuerte Ressourcenverteilung, aber auch die faire Adjustierung schulischer Leistungsergebnisse ist unter Inkaufnahme einer solchen Ungenauigkeit kaum zu verantworten.

4. Wie können die Ergebnisse der Indexberechnung für die Steuerung und Gestaltung des Schulsystems genutzt werden?

Das vorgestellte Maß zur Beschreibung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Einzelschule mag für Schulpraktiker und für die Einzelschule zunächst nur wenig neue Erkenntnisse bringen. Eine systematische Betrachtung der sozialen Zusammensetzung von Schülerschaften auf Klassen- und Schulebene kann jedoch nicht nur in vielerlei Hinsicht Informationsgehalt an sich enthalten, sondern auch positive Nebeneffekte mit sich bringen.

1. Schulen, deren Schülerinnen und Schüler nur wenige außerschulische bildungsrelevante Ressourcen nutzen können, müssen dies bestmöglich kompensieren. Solche Kompensationsbemühungen erfordern in der Regel jedoch einen erhöhten Ressourcenaufwand auf der pädagogischen Prozessebene, sei es durch die wenigstens stundenweise Einstellung zusätzlichen Personals oder die Inanspruchnahme externer Expertise und Unterstützung. Auf der anderen Seite kann eine Schülerschaft, die durch anregungsreiche Elternhäuser und einen relativen Wohlstand an bildungsrelevanten Ressourcen gekennzeichnet ist, dazu beitragen, dass Bildungsprozesse an sich vergleichsweise „effektiv" verlaufen. In Schulen mit in diesem Sinne „privilegierten" Schülerinnen und Schülern hätte der Einsatz zusätzlicher Ressourcen aus Sicht der Systemsteuerung sicherlich keine Priorität. Eine gerechte und effektive Ressourcenzuweisung im Bildungssystem erfordert also die Betrachtung der Bedingungen vor Ort, das heißt, es muss berücksichtigt werden, unter welchen Bedingungen und mit welcher Schülerschaft eine Schule tatsächlich arbeitet. „Kumulative Benachteiligung" bedeutet in diesem Verständnis: die Summe der Erschwernisse, die bei der Überwindung von Barrieren in der Förderung von Chancengleichheit auftreten können. Das Vorhandensein solcher Barrieren und Erschwernisse kann über einen schulbezogenen Sozialindex erfasst werden und dazu beitragen, Sach-, Finanz- und Personalmittel zielgerichtet einzusetzen. Als Credo gilt hier sicherlich, dass ungleiche Arbeits- und Ausgangsbedingungen spezifische pädagogische Maßnahmen erfordern, die am besten innerschulisch vereinbart und gesteuert werden. Jede Schule weiß am besten, wie sie mit den spezifischen Herausforderungen ihrer besonderen Schülerschaft und mit den Herausforderungen ihres besonderen Einzugsgebiets umgehen kann. Daher ist es wenig sinnvoll, Ressourcen und Unterstützungsleistungen an alle Schulen in gleicher Art und Weise nach dem „Gießkannenprinzip" zu verteilen. Vielmehr erfordern ungleiche Ausgangsbedingungen und spezifische pädagogische Herausforderungen eine differenzierte Prozess- und Ressourcensteuerung.

2. Aber nicht nur in Fragen der Ressourcenverteilung hat ein entsprechender Index seine Berechtigung. Seine Stärken entfaltet der Index besonders dann, wenn man ihn als Instrument zur Systembeobachtung versteht (vgl. auch Weitzel, 2008a, 2008b, 2008c). Mithilfe des Sozialindexes lassen sich Schulen sinnvoll miteinander vergleichen, da der Index als Indikator für die Arbeitsbedingungen und pädagogischen Herausforderungen, die aus der Zusammensetzung der Schülerschaft resultieren, interpretiert werden kann. Der Index ermöglicht es zudem, ungleiche Ausgangsbedingungen mit in das Feld der Betrachtung zu ziehen, sodass eine differenzierte und „faire" Analyse pädagogischer Programme und Einrichtungen erreicht wird. Er ist also nützlich, um die pädagogischen Herausforderungen einer Schule mit den Bedingungen anderer Schulen in Relation zu setzen und diese bei der Interpretation anderer relevanter Daten und Informationen zu berücksichtigen.

Ein Beispiel für die Nutzung des Sozialindexes in diesem Verständnis ist die Verteilung besonderer Fördermittel; Schulen mit einer besonders herausfordernden Schülerschaft könnten dann zusätzliche Ressourcen erhalten. Ein anderes Beispiel ist die Interpretation des Abschneidens einer Schule in Leistungsvergleichstests, denn erst unter Berücksichtigung von Informationen über die pädagogischen Ausgangsbedingungen im Sinne der sozialen Komposition der Schülerschaften der Schulen lassen sich schulische Leistungswerte angemessen interpretieren. Der soziale Vergleich mit den Fördererfolgen von Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, kann für die Einzelschule hilfreich sein, Stärken und Schwächen der eigenen pädagogischen Arbeit zu erkennen. Das Wissen um die Zusammensetzung von Schülerschaften auf Klassen- und Schulebene könnte beispielsweise Informationen darüber enthalten, inwiefern eine soziale oder ethnische Segregation von Heranwachsenden zwischen – oder auch in – den Bildungsinstitutionen vorherrscht. Falls

sich entsprechende Auffälligkeiten innerhalb der Bildungsinstitutionen ergeben, würde es sich anbieten, zu verfolgen, ob sie pädagogisch intendiert sind, und welche gesonderten Förderaktivitäten entsprechende Auffälligkeiten rechtfertigen. Bei denjenigen, die die Einzelschule insgesamt betreffen, ließe sich z. B. nachprüfen, inwieweit die schulischen Aktivitäten auf ihre Schülerklientel zugeschnitten sind. Diesbezüglich kann in unterschiedliche Richtungen gedacht werden: Beispielsweise wären an Schulen, die einen erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen, Angebote der Zweit- und Erstsprachförderung, Maßnahmen der Integrationsförderung oder auch Informationsveranstaltungen, um Eltern und Schülerinnen und Schüler über die Funktionsweisen des deutschen Bildungswesens zu informieren, zu erwarten (vgl. Stanat & Segeritz, 2009). An Schulen mit einer sehr homogenen Schülerschaft, ohne Zuwanderungsgeschichte und sozio-ökonomisch privilegierte Elternhäuser, könnte es im Sinne des umfassenden Bildungsauftrages der Schulen mitunter anregend sein, verstärkt darauf zu achten, welchen Stellenwert beispielsweise Maßnahmen der interkulturellen Bildung in der schuleigenen Ausgestaltung von curricularen Vorgaben ausmachen. Inspektoren und Schulaufsicht könnten zudem im Sinne einer komplexen Schulentwicklung – vor dem Hintergrund eines systematischen Wissens um die Zusammensetzung von Schülerschaften – die Nutzung und Ausschöpfung von projekt- und themenbezogenen Unterstützungsangeboten analysieren. Auf dieser Grundlage ließen sich beispielsweise Schulen verstärkt zur aktiveren Nutzung bzw. Teilnahme ermutigen; der zweckgerichtete Einsatz entsprechender Mittel könnte somit angemahnt werden (vgl. Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008).

3. Auch für die Berichtslegung zu Leistungsvergleichen, Wettbewerben oder Inspektionsergebnissen auf Landes- oder Regionalebene dürften sowohl unter dem Gesichtspunkt evidenzbasierter Steuerung als auch aus pädagogischer Perspektive entsprechende differenzierende Aspekte von großem Interesse sein. Es dürfte z. B. auch interessant sein, zu erfahren, inwieweit das Schul- und Unterrichtsklima das Ausmaß an Unterstützung durch Lehrkräfte – oder beispielsweise die Nutzung von offenen Ganztagsangeboten oder anderen extracurricularen Aktivitäten – nach Hintergrundmerkmalen unterscheidet. Es ließe sich möglicherweise vermuten, dass eine systematische Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaften insgesamt zu einer besseren Akzeptanz von Maßnahmen der Bildungsadministration beitragen würde, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Art und Weise, mit der der lokalen Besonderheit ihrer Schule Rechnung getragen wird, als klar, plausibel und fair empfinden (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2007). Zwar ist ein Indexwert allein kaum geeignet, Schulen einen Anlass für die innere Schulentwicklung zu geben, zumal der Wert schulexterne Faktoren der Elternhäuser in den Mittelpunkt stellt. Allerdings wäre zu hoffen, dass ein objektiver Vergleich mit Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, dazu anregen könnte, Stärken und Schwächen der eigenen pädagogischen Arbeit zu erkennen und dadurch Ideen für die Weiterentwicklung der Schule zu bekommen. Gegenstand der vergleichenden Betrachtung können hierbei selbstverständlich alle Merkmale schulischer Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse sein.

Literatur:

Aktionsrat Bildung (2007): Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Baumert, J., Carstensen, C. H. & Siegle, T. (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenz erwerbs; in: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? S. 323-365, Münster (Waxmann).

Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -schüler und ihrer Lehrkräfte; in: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, S. 314-354, Münster (Waxmann).

Baumert, J. & Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunfts familie – Internationale und nationale Rahmenkonzeption; in: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, S. 11-29, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006a): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus; in: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungs gerechtigkeit, S. 95-188, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), (2006b): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006): Leistungszuwachs in Mathematik – Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem?, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (4), S. 233-242.

Bellin, N. (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung – Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschülern, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. (2007): Die Relevanz von Kontextmerkmalen bei der Evaluation der Effektivität von Schulen; in: Zeitschrift für Evaluation, 2007 (1), S. 165-174.

Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2008): Bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus – Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen; in: Stadt Dortmund – Der Oberbürgermeister (Hrsg.), Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund, S. 125-149, Münster (Waxmann).

Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2010): Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen; in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung, Bildungsforschung; Bd. 31, S. 15-30, Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung)

Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Guill, K., May, P., Rau, A., Stubbe, T. C., Vieluf, U. & Wocken, H. (2007): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport).

Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke, N. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4 – Versuch einer Klassifizierung von Schultypen; in: W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung – Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 14, S. 149-159, Weinheim (Juventa).

Bos, W. & Scharenberg, K. (2010): Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen; in: W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung – Festschrift für Jürgen Baumert, S. 173-194, Münster (Waxmann).

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe; in: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, S. 192-228, Münster (Waxmann).

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital; in: R. Kreckel (Hrsg.), Zur Theorie sozialer Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2), S. 183-198, Göttingen (Schwartz).

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart (Klett).

Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität – Eine Frage der Perspektive?, Münster (Waxmann).

Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital – American Journal of Sociology, 94 (Supplement), S. 95-120.

Coleman, J. S. (1996): Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule; in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 99-105.

Dreeben, R. & Barr, R. (1988): Classroom composition and the design of instruction – Sociology of Education, 61, S. 129-142.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Landesverband Berlin (Hrsg.), (2004): Was brauchen Schulen in sozialen Brennpunkten? – Beiträge zur Tagung der GEW Berlin „Zündende Ideen für soziale Brennpunkte“ am 21.3.2003 in der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Kreuzberg [Broschüre], Berlin (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).

Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen – Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung, Münster (Waxmann).

Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-B., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern – Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I, Opladen (Leske + Budrich).

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I, „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung; in: E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, S. 43-57, Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld (Bertelsmann Verlag).

Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (Hrsg.). (2007): Schulinspektion – Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster (Waxmann).

Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler – Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (1), S. 502-520.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004): Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: An overview of research – School Effectiveness and School Improvement, 15 (2), S. 149-176.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007): Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (3), S. 399-420.

Opdenakker, M.-C. & van Damme, J. (2001): Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement – British Educational Research Journal, 27, S. 407-432.

Stanat, P. & Segeritz, M. (2009): Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung; in R. Tippelt (Hrsg.), Steuerung durch Indikatoren? – Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung, S. 141-156, Opladen (Barbara Budrich).

Thrupp, M. (1995): The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice – British Journal of Sociology of Education, 16 (2), S. 183-203.

van Damme, J., de Fraine, B., van Landeghem, G., Opdenakker, M.-C. & Onhenga, P. (2002): A new study on educational effectiveness in secondary schools in Flanders – An introduction, School Effectiveness and School Improvement, 13 (4), S. 383-397.

van Ophuysen, S. & Wendt, H. (2009): Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6 – Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale?; in: J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 302-327, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Weitzel, U (2008a): Der schulbezogene Sozialindex – ein Beitrag zur Ausgangslagengerechtigkeit, Teil 1, Schritte zu einem „fairen“ Leistungsvergleich in einem Schulamtsbereich; in: Schulverwaltung, Hessen, Rheinland-Pfalz, 13 (5), S. 149-152.

Weitzel, U (2008b): Der schulbezogene Sozialindex – ein Beitrag zur Ausgangslagengerechtigkeit, Teil 2, Schritte zu einem „fairen“ Leistungsvergleich in einem Schulamtsbereich; in: Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz, 13 (6), S. 188-191.

Weitzel, U (2008c): Von der Stellenzuweisung zum schülerbezogenen Finanzbudget – Der „schulbezogene Sozialindex“ als Einstieg; in: Schulverwaltung, Hessen, Rheinland-Pfalz, 13 (10), S. 279-282.

Podiumsdiskussion

Mehr Schüler, mehr Förderbedarf – mehr Ressourcen?!

Moderation:
Dr. Jürgen Dieter

Podiumsteilnehmer

MdL Heike Habermann
SPD

Dr. Peter Bieniussa

MdL Mathias Wagner
Bündnis 90/Die Grünen

MdL Barbara Cárdenas
Die Linke

Paul-Gerhard Weiß

Dr. Jürgen Dieter

Geschäftsführender Direktor des Hessischen Städtetages

Moderator der Podiumsdiskussion

Mehr Schüler, mehr Förderbedarf – mehr Ressourcen?!

Dr. Dieter: *Herr Weiß, wie wollen Sie ohne fremde Hilfe die Probleme der wachsenden Schülerzahlen lösen, die Sie mit viel weniger Ressourcen als in Frankfurt zu bewältigen haben?*

Stadtrat Weiß: Das jetzige Ausgabenvolumen, vor allem aufgrund der Investitionen in Erziehung und Bildung, bringt den Haushalt der Stadt an seine Grenze. In Zukunft müssen daher entweder Vermögenswerte abgestoßen oder weitere Kredite aufgenommen werden. Die bisherige Praxis hat jedoch gezeigt, dass die Kreditaufnahme für diese notwendigen Investitionen in der Regel auch so vom Regierungspräsidium akzeptiert wurde. Diese Investitionen haben allerdings so gar nichts „Luxuriöses" an sich, sondern sind sparsam geplant. Das wiederum stößt bei vielen der Betroffenen auf Unverständnis, da sie den Standpunkt vertreten, dass man bei den geplanten Maßnahmen die Bedürfnisse der Beteiligten/Betroffenen besser berücksichtigen sollte. Die Stadt Offenbach steht hier in der Tat vor einer großen Herausforderung.

Dr. Dieter: *Dr. Bieniussa, wie weit wird denn nach Ihrer Kenntnis der Sozialindex für die strategische Planung von Schulbelangen im Kultusministerium eingesetzt? Spielt das dort eine gewichtige Rolle, oder ist erst mal dieser Index in Rede, und er wird gar nicht angewandt?*

Dr. Bieniussa: Das alles läuft unter dem Begriff „Schulnavigator", und derzeit versucht das Kultusministerium für die selbstständigen Schulen diese Daten zu nutzen, um die Performance der Schulen zu stärken. Wir sind jetzt erst am Anfang damit, aber es ist klar, diese Daten sollen in Zukunft stärker für Schulaufsicht und auch für Zuwendungen an Schulen zur Verfügung stehen. Der Sozialindex kann auf verschiedene Regionen oder auf die einzelnen Schulen bezogen werden, je nachdem, welche Daten man zusammenrechnet.

Dr. Dieter: *Herr Wagner, die Stadt Offenbach befindet sich ja in einer ganz besonderen, schwierigen Situation. Wir wissen, dass sie bei der Frage der Verschuldung ganz oben steht; auch bei den sozialen Lasten ist sie führend. Und sie hat gleichwohl die Aufgaben einer wachsenden Stadt zu erfüllen, wobei das Wachstum vor allem in den Bereichen anfällt, in denen die Kommunen die meisten Ausgaben haben. Es wird oft nicht beachtet, dass gerade im Bereich von 0 bis 20 die Kommunen deutlich mehr Ausgaben haben als in jeder anderen Altersgruppe. Wie will man dieser eigentlich zunächst fast objektiv aussichtslosen Situation der Stadt gerecht werden? Aussichtslos zumindest ohne die Hilfe dritter?*

MdL Wagner: Ohne strukturelle Veränderungen von außen wird Offenbach die Zukunftsausgaben, vor denen die Stadt steht, nicht leisten können. Stichwort „kommunaler Finanzausgleich", da muss sich aus unserer Sicht etwas verändern. Wenn wir speziell über den Schulbereich reden, werden wir auch darüber reden müssen, wie wir die Zuweisungen, die es gibt, gezielter an die Schulen bringen können, die es am dringendsten notwendig haben. Das Geld muss stärker dem Problem folgen, und nicht irgendwelchen tradierten Zuweisungsverfahren, die den Problemen einfach nicht mehr gerecht werden.

Dr. Dieter: *Herr Wagner, könnten Sie sich vorstellen, dass der Sozialindex – oder wie immer man ihn sonst nennen soll – auch zu einer Kennzahl im kommunalen Finanzausgleich wird?*

MdL Wagner: Es gibt einige Elemente im kommunalen Finanzausgleich, die derzeit ja schon die Soziallage der Städte berücksichtigen. Aber die haben bislang noch nicht hinreichend gegriffen.

Dr. Dieter: *Frau Habermann, wie stehen Sie dazu? Wie kann man der Stadt Offenbach helfen, was muss getan werden? – Oder glauben Sie, dass die Möglichkeiten bereits alle erschöpft sind, der Stadt Offenbach zu helfen? Und wenn nicht, was würden Sie vorschlagen, um dem speziellen Thema, das heute hier ansteht: wachsende*

Aufgaben, wachsende Schülerzahlen bei sozial schwieriger Situation und schwacher Finanzlage Rechnung zu tragen?

MdL Habermann: Gleich behandeln heißt oft, ungerecht zu sein. Deshalb ist nach meiner Meinung ein Sozialindex notwendig. Man muss sehr genau darauf achten, dass unsere Schüler und Schülerinnen mehr Förderung brauchen, als beispielsweise diejenigen vom Hochtaunuskreis. Wir brauchen die Unterstützung darüber hinaus auch im frühkindlichen Bereich, das heißt: in den Anfang muss mehr investiert werden.

Dr. Dieter: *Frau Habermann, angesichts knapper Ressourcen und der Tatsache, dass wir keine unbegrenzten Möglichkeiten haben, wäre es denn richtig, auch umzuverteilen? Das heißt: die rückläufigen Schülerzahlen zum Anlass zu nehmen, dort auch deutlich weniger Ressourcen hinzugeben, und sie stärker dort einzusetzen, wo wachsende Schülerzahlen entstehen?*

MdL Habermann: Wir werden in den nächsten Jahren einen so genannten demografischen Gewinn im Bildungsbereich von ca. 300 Stellen pro Jahr haben. Diese 300 Stellen müssen unbedingt im System bleiben, das ist eine Grundvoraussetzung. Es gibt genug Aufgaben, wie beispielsweise die Ganztagsschule, die auch mit Personal ausgestattet werden muss. Aber man muss auch zusätzliche Lehrkräfte in den Ballungsgebieten einsetzen, wo die Schülerzahlen steigen, und wo es (auch in der Bevölkerung) soziale Problemlagen gibt, die es notwendig machen, hier mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Dr. Dieter: *Frau Cárdenas, vertreten Sie dieselbe Meinung zur Frage, ob Offenbach Unterstützung von außen bedarf, sowie zur Frage der Umverteilung innerhalb des Bildungssektors von den abnehmenden zu den zunehmenden Gebietskörperschaften?*

MdL Cárdenas: CDU und FDP haben tatsächlich gesagt, dass 10% vom BIP bis 2015 in die Bildung gehen sollen, und momentan liegen wir hier in Hessen bei maximal 3,5 Prozent. Bis 2015 sind es aber nur noch knapp vier Jahre. Also da muss ja längst nachgesteuert werden. Und wenn die Kommunen so ausgeblutet werden, wie es im Augenblick passiert, dann kann das natürlich nicht geschehen. Diese Sache kann nicht auf kommunaler Ebene gelöst werden, aber auch auf Landesebene nicht. Die muss wirklich durch die Steuerpolitik des Bundes geändert werden; die Einnahmeseite muss sich grundsätzlich erhöhen.

Dr. Dieter: *Dr. Bieniussa, in den Landkreisen mit sinkenden Schülerzahlen wird oft gesagt: nun müssen wir gerade besonders investieren, damit wir attraktiv bleiben, und damit die Menschen nicht in die Ballungsräume abwandern. Wie beurteilen Sie das als „Schulmann“?*

Dr. Bieniussa: Es dreht sich auch um die Performance, das heißt um die Leistungsfähigkeit der Schulen. Wenn eine Offenbacher Schule, die relativ stärker belastet ist, in Leistungsvergleichen die gleichen Leistungen erbringt wie eine Schule im Hochtaunus, dann ist die Schule im Hochtaunus natürlich von der unterrichteten Qualität her schlechter, weil sie ein ganz anderes Schülerklientel hat. Und diese Frage muss ebenfalls bei der Mittelzuweisung betrachtet und bemessen werden.

Dr. Dieter: *Dr. Bieniussa, sehen Sie eine Chance, dass man umverteilt? Das würde für viele Regionen in Nord- und Mittelhessen auch bedeuten, dass die eine oder andere Schule geschlossen werden muss, damit mehr Ressourcen, etwa für Offenbach, zur Verfügung stehen. Um es hier mal auf den Punkt zu bringen: Ist das ein Weg, der a) richtig ist aus Ihrer Sicht, und b) auch durchzusetzen ist?*

Dr. Bieniussa: Wir haben in Nordhessen ein Schulsterben; es gibt da viele Grundschulen, die zusammengelegt werden. Es geht ja auch nicht anders. Das hessische Kultusministerium wird nicht, prozentual gesehen, Nordhessen besser ausstatten, beispielsweise mit kleineren Klassen und mehr Lehrkräften, weil dort Schulen kaputtgehen und weil sie keine Schüler mehr haben, und dann gleichzeitig in den Regionen des Rhein-Main-Gebiets, die in der Regel Bevölkerungswachstum haben, größere Lerngruppen einrichten. Das passiert nicht. Also ist der Umverteilungsprozess schon mitten im Gange.

Dr. Dieter: *Herr Weiß, wenn Sie jetzt Ihre Forderungen an die jetzige bzw. an eine künftige Landesregierung zusammenfassen, welche Position nehmen Sie ein?*

v.l.n.r.: Dr. Peter Bieniussa, Paul-Gerhard Weiß, Mathias Wagner, Dr. Jürgen Dieter, Heike Habermann und Barbara Cárdenas

Stadtrat Weiß: Es muss eine Ressourcenverteilung geben, die sich am Bedarf orientiert, und zwar sowohl, was die Quantität angeht, also die Schülerzahlen, als auch, was den Förderbedarf angeht. Trotz allem sollte das Thema der steigenden Schülerzahlen nicht nur einseitig negativ betrachtet werden. Die Menge der Schüler ist ja nicht nur eine „Last", die man dem Land aufbürdet, sondern stellt vielmehr ein großes Potenzial und ein „Reservoir" dar, aus dem man in der Zukunft schöpfen kann. Die Kinder, die anderswo fehlen, sind in Offenbach zahlreich vorhanden. Hinzu kommt, dass bei vielen diese „umgekehrt verlaufende" Entwicklung noch nicht hinreichend bekannt ist, auch auf landespolitischer Ebene nicht, sodass man oftmals auf Unglauben stößt bzw. mit der hartnäckigen Überzeugung konfrontiert wird, dass angeblich auch in Offenbach die Schülerzahlen zurückgehen würden. Eine weitere Herausforderung liegt somit in der Wahrnehmung der demografischen Situation in Offenbach. Seitens des Hessischen Kultusministeriums ist uns tatsächlich ein besonderer Bedarf bestätigt worden. Da diese sozialen Faktoren in Offenbach aber trotzdem mit erstaunlich guten Ergebnissen einhergehen, wird die Notwendigkeit einer zusätzlichen Förderung in der Perspektive des Kultusministeriums so nicht gesehen. Diese Leistungen sind jedoch zu einem großen Teil auf das überdurchschnittliche Engagement der Kolleginnen und Kollegen in den Bildungseinrichtungen zurückzuführen, das aber auf Dauer so nicht eingefordert werden kann, weil die Menschen an ihre Leistungs- und Kapazitätsgrenzen stoßen. Hier bleibt also die Frage offen, wie lange Offenbach diese beachtliche Leistung ohne weitere Unterstützung von außen noch halten kann. Die Unterstützung durch das Land beinhaltet jedoch nicht nur die Lehrerzuweisung, sondern auch die Erhaltung bzw. die Ausweitung der Bausubstanz aus Sicht des Schulträgers. Dies betrifft also die sog. Schulbaupauschale. Auch dieser Bedarf muss in einer angemessenen Form gedeckt werden.

Dr. Dieter: *Frau Habermann, ist es denn aus landespolitischer Sicht überhaupt möglich, dass man mit einem Sonderprogramm ganz speziell einer einzelnen Stadt hilft – etwa, indem man sagt, wir müssen für das wachsende Offenbach Mittel geben, die besonders zugeordnet sind, und die es für andere Städte so nicht gibt. Hält man das politisch durch, oder wird das schwierig?*

MdL Habermann: Die Lösung ist noch nicht da, aber sie wird auch im Bereich des Kommunalen Finanzausgleichs (KFA) mitdiskutiert. Ich denke, das Bewusstsein diesbezüglich ist größer geworden, weil auch immer mehr Kommunen in diesen Strudel wachsender Schulden hineingezogen werden. Hier passiert etwas, was nicht durch eine bessere Haushaltspolitik vor Ort allein in den Griff zu kriegen ist, sondern hier müssen auch Strukturen verändert werden.

Dr. Dieter: *Frau Cárdenas, es geht auch um die Fragen, ob man Offenbach ganz speziell helfen kann, ob das landespolitisch überhaupt durchzusetzen ist, oder ob das politisch nicht machbar ist?*

MdL Cárdenas: Gerechtigkeit heißt nicht, dass man alle gleich behandelt, sondern Gerechtigkeit heißt, dass man Nachteilsausgleich schafft. Bestimmte Städte haben aufgrund ihrer Struktur besondere Risiken, aber auch besondere Chancen. In ein paar Jahren, wenn die Schüler, die jetzt hier geboren werden – oder bereits in die Schulen gehen –, nach einer guten Schullaufbahn einen guten Abschluss erworben haben, dann kann die Stadt ja auch davon profitieren.

Dr. Dieter: *Herr Wagner, dieselbe Frage an Sie: inwieweit ist das Land imstande, eine besondere Hilfe für Offenbach zu organisieren und es damit auch mit besonderen Leistungen zu versehen, die alle die Probleme lösen helfen, die wir heute hier diskutiert haben?*

MdL Wagner: Ich glaube, es muss um eine strukturelle Lösung gehen. Also einmal die Finanzausstattung zwischen den Kommunen, aber auch zwischen Land und Kommunen. Das müssen wir einfach neu justieren. Am Ende all dieser Überlegungen, wie wir den Kuchen anders verteilen und wie Offenbach ein größeres Stück dieses Kuchens bekommt, wird es aber auch darum gehen müssen, dass der Kuchen im Bildungsbereich insgesamt größer wird. Wir müssen am Ende in dieser Gesellschaft die Leute davon überzeugen, dass wir mehr Geld für Bildung brauchen.

Dr. Dieter: *Frau Cárdenas, was kann man denn Wegweisendes als Leistung der Stadt Offenbach überbringen und auch im Land für Offenbach vertreten? Was kann man Po-*

sitives über die Leistung dieser Stadt sagen, vermitteln und auch als positives Signal reklamieren?

MdL Cárdenas: Die Stadt ist bereit, trotz ihrer knappen Finanzen richtig in den Ganztagsunterricht zu investieren. Das ist etwas, was eben sehr weitsichtig behandelt wird. Wenn überhaupt, dann sind das die Strukturen, an denen wir arbeiten müssen. Also das finde ich schon mal ganz hervorragend. Ich denke außerdem, Offenbach hat eine sehr lebendige Struktur, was die Kultur anbelangt; Offenbach hat sehr viel zu bieten. Und da gibt es einfach sehr viel Engagement, auch bürgerschaftliches Engagement, das man auf jeden Fall benennen kann.

Dr. Dieter: *Frau Habermann, Ihnen fällt es sicherlich besonders leicht, etwas Positives über Offenbach zu vermitteln?*

MdL Habermann: Diese Stadt ist unglaublich kreativ. Ich meine damit, dass auch mangelhaft vorhandene Ressourcen oftmals dazu führen, erstaunlich viele Ideen und Möglichkeiten zu entwickeln. Im Bereich der Bildung haben beispielsweise Offenbacher Schulen Impulse ins Land gegeben, was Lernkonzepte betrifft, was neue Wege von Schule betrifft. Die Stadt selbst versucht alles, um Ganztagskonzepte und andere Maßnahmen umzusetzen, die für die Kinder hier in Offenbach wichtig sind. Wir haben auch unglaublich viele Ansätze im Bereich Integration entwickelt, die modellhaft für ganz Hessen sein können. Und ich glaube, das ist ein großes Pfund dieser Stadt, zu gucken, was mit ganz wenig Geld an Neuem entwickelt werden kann. Das Land sollte endlich uns die Mittel geben, um diese Aufgaben richtig und auch nachhaltig erfüllen zu können, damit Offenbach nicht jedes Jahr erneut kämpfen muss, um solche Projekte noch zu stemmen.

Dr. Dieter: Herr Wagner, ich glaube, Ihr Fraktionsvorsitzender als Offenbacher Abgeordneter ist Ihr Spezialist darin, Gutes über Offenbach zu sagen. Aber ich denke, Sie können das auch…

MdL Wagner: Diese Stadt hat alles getan, um aus eigener Kraft ihre Lage zu verändern. Das betrifft auch die inhaltlich-konzeptionelle Arbeit vor allem im Bildungsbereich. Trotz aller Probleme und teilweise widriger, auch finanzieller Bedingungen arbeiten in Offenbach alle Akteure jenseits von akademischen Debatten gemeinsam daran, eine Lösung zu finden.

Schlusswort Stadtrat Weiß: Es war ein Ziel der Veranstaltung, heute noch einmal die ganze Dimension der Problematik, die sich für uns in Zukunft stellt, deutlich zu machen. Obwohl wir es, wie uns das das Kultusministerium bescheinigt, in der Vergangenheit gar nicht so schlecht hinbekommen haben. Diese Stadt hat früh das Zusammenleben trainiert, sodass sie es anderen vormachen kann. Trotz der Höhe des Migrantenanteils organisiert sie diese Vielfalt und Komplexität, insbesondere im Erziehungs- und Bildungsbereich. Wenn man selbst eine solche Leistung erbringt, ist das dennoch eine Unterstützung wert. Die Herausforderungen der Stadt für die Zukunft sind aber enorm. Und mein Appell ist, dass man das noch stärker als bisher in die Landespolitik hineinträgt.

KONTAKT

Lernen vor Ort
Ein Projekt der Stadt Offenbach,
angesiedelt bei
Amt 43/Volkshochschule
Berliner Str. 77
63065 Offenbach am Main
Leiterin: Dr. Gabriele Botte

Projektleitung
Kommunales Bildungsmanagement
Felicitas von Küchler
Telefon: 069 8065-3101
E-Mail: felicitas-von.kuechler@offenbach.de

Stellv. Projektleitung
Bildungsbüro und Weiterbildung
Rupert Steegmüller
Telefon: 069 8065-3153
E-Mail: rupert.steegmueller@offenbach.de

Lernen vor Ort
Berliner Str. 77, 1. Stock
63065 Offenbach am Main
Telefon: 069 8065-3105
E-Mail: lvo@offenbach.de
Internet: www.offenbach.de/lvo/

Kommunales Bildungsmonitoring
Simone Mazari
Telefon: 069 8065-3189
E-Mail: simone.mazari@offenbach.de

Übergänge Elementarbildung – Schule
Birgit Gehl
Telefon: 069 8065-3107
E-Mail: birgit.gehl@offenbach.de

Projektassistenz
Marie-Cécile Neumann
Telefon: 069 8065-3164
E-Mail: marie-cecile.neumann@offenbach.de

Projektsachbearbeitung
Henriette Hövekenmeier
Telefon: 069 8065-3105
E-Mail: henriette.hoevekenmeier@offenbach.de

Bildungsbüro
Telefon: 069 8065-3838
E-Mail: bildung@offenbach.de
www.bildung-offenbach.de

V.i.S.d.P.: Dr. Gabriele Botte

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung
ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland
EUROPÄISCHE UNION
IN KOOPERATION MIT DER
Schader Stiftung
Software AG Stiftung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.