



DIPF

Bildungsforschung
und Bildungsinformation

BONUS-Studie

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin

Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014

Kai Maaz, Susanne Böse & Marko Neumann

Juni 2016

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung • Warschauer Straße 34-38 • 10243 Berlin

Inhalt

Kapitel 1

Das Bonus-Programm und die BONUS-Studie:
Hintergründe, Fragestellungen und Datengrundlage
Marko Neumann, Susanne Böse & Kai Maaz

Kapitel 2

Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen
Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 3

Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen
Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 4

Beschreibung der Schülerschaft an Schulen in herausfordernder Lage
Marko Neumann & Kai Maaz

Kapitel 5

Zusammenfassung zentraler Befunde
Susanne Böse, Marko Neumann & Kai Maaz

Kapitel 1
Das Bonus-Programm und die BONUS-Studie:
Hintergründe, Fragestellungen und Daten-
grundlage

Marko Neumann, Susanne Böse & Kai Maaz

Kapitel 1

Das Bonus-Programm und die BONUS-Studie: Hintergründe, Fragestellungen und Datengrundlage

Marko Neumann, Susanne Böse & Kai Maaz

Vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen in der Schul- und Bildungslandschaft in Deutschland lässt sich eine Vielzahl an Reformbestrebungen und Veränderungen ausmachen, die dem Ziel dienen, soziale Disparitäten im Bildungserfolg zu reduzieren (Maaz, Neumann, & Baumert, 2014). Dazu zählen in zunehmendem (wenn auch nach wie vor vergleichsweise geringem) Maße auch Maßnahmen der differentiellen Ressourcenausstattung von Schulen (Schulte, Hartig, & Pietsch, 2014; Tillmann & Weishaupt, 2015).

Die passgenaue Allokation personeller, finanzieller und sächlicher Ressourcen in Abhängigkeit schulischer Besonderheiten, Bedarfe und Belastungsfaktoren stellt seit jeher eine große Herausforderung für die effiziente und chancengerechte Steuerung des Schulsystems dar. Insbesondere die Frage, in welcher Weise bei der Ressourcenausstattung Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft zu berücksichtigen sind, wird in diesem Zusammenhang aktuell verstärkt diskutiert (Schulte et al., 2014; Tillmann & Weishaupt, 2015). Der Ansatz der differentiellen Mittelzuweisung basiert im Wesentlichen auf der Grundannahme, dass gleiche Bildungschancen nur mit ungleichem Mitteleinsatz erreicht werden können (vgl. Tillmann & Weishaupt, 2015).

Dass der Bildungserfolg maßgeblich vom familiären Hintergrund beeinflusst wird, steht außer Frage und wurde in zahlreichen Studien hinlänglich belegt (vgl. im Überblick Maaz et al., 2014). Neben der Benachteiligung aufgrund des individuellen familiären Hintergrundes (etwa aufgrund einer geringeren Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, vgl. Bourdieu, 1983) tritt dabei als zusätzlicher Risikofaktor der Besuch von Bildungsinstitutionen, in denen sich individuelle Belastungsfaktoren häufen und in Form sogenannter „Kompositionseffekte“ (vgl. Dumont, Neumann, Maaz, & Trautwein, 2013) Bildungserwerbsprozesse beeinträchtigen bzw. negativ beeinflussen können. Als potentiell belastende Merkmale der Schülerzusammensetzung werden beispielsweise hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien (z.B. niedriger sozioökonomischer Status, hoher Anteil von Eltern ohne Erwerbstätigkeit) und aus Familien mit Migrationshintergrund betrachtet, wobei betont wird, dass insbesondere die mit den familiären Hintergrundmerkmalen zusammenhängende leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft das zentrale Kompositionsmerkmal für den Lernerfolg darstellt (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006; Dumont et al., 2013). Vor diesem Hintergrund wird häufig von einer doppelten Belastung von Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegiertem familiären Hintergrund gesprochen, da sowohl der individuelle familiäre Hintergrund als auch der schulische Lernkontext nachteilig auf den Lernerfolg wirken können (vgl. z.B. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2013; Solga & Wagner, 2001). Insofern ist es naheliegend, auch auf Ebene der schulischen Ressourcenallokation nach Möglichkeiten der Kompensation von Bildungsnachteilen aufgrund der familiären Herkunft zu suchen.

In dem Maße, in dem Schulen Freiräume für den Einsatz finanzieller und sächlicher Ressourcen eingeräumt werden, rücken unmittelbar Fragen der schulentwicklungsbezogenen Rahmenbedingungen und Prozesse an den Schulen vor Ort in den Vordergrund. Im Kontext der (vor allem internationalen) Forschung richtet sich der Blick dabei unter anderem auf *improving schools in challenging circumstances* (z.B. Harris, 2010; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004) und geht der Frage nach, durch welche Merkmale erfolgreiche Schulen in schwieriger

Lage gekennzeichnet sind. Dabei konnten als Qualitätsmerkmale dieser Schulen unter anderem die Nutzung interner und externer Evaluationsdaten im Sinne einer systematischen und evidenzbasierten Schulentwicklung, die Entwicklung einer positiven Schul- und Unterrichtskultur sowie die Förderung interner Kooperationen identifiziert werden (Racherbäumer, Funke, van Ackeren, & Clausen, 2013). In Bezug auf diese Charakteristika kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu, da sie in besonderem Maße auf diese Qualitätsdimensionen Einfluss nehmen kann. Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage werden entsprechend auch als sogenannte „*Change Agents*“ betrachtet, die dazu beitragen, Schul- und Unterrichtsprozesse zu verbessern und die Außenwirkung der Schule nachhaltig aufzuwerten (Harris & Chapman, 2002; Leithwood, Harris, & Strauss, 2010). Mit Blick auf den schulentwicklungsbezogenen Ressourceneinsatz kommt der Schulleitung somit eine Schlüsselrolle zu. Entscheidend ist dabei weniger ob, sondern insbesondere wie die Ressourcen eingesetzt werden und welche Rahmenbedingungen die eigenständige Mittelverwendung in einer Art und Weise befördern können, sodass sie einer effizienten Zielerreichung förderlich sind (Dubs, 2002; Hanushek & Wößmann, 2007).

An diesen Punkten setzt das Berliner Bonus-Programm an, das auf Beschluss der Berliner Landesregierung diejenigen Schulen finanziell unterstützt, die durch eine hohe soziale Belastung aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft oder des Sozialraumes ihres Standortes gekennzeichnet sind. Im Folgenden sollen zunächst die wesentlichen Eckpunkte und Zielsetzungen des Programms dargestellt werden (vgl. Abschnitt 1.1). Anschließend werden die Anlage der wissenschaftlichen Begleitstudie des Programms (der BONUS-Studie) und die Fragestellungen des vorliegenden ersten Ergebnisberichts beschrieben (vgl. Abschnitt 1.2).

1.1. Das Bonus-Programm und seine Zielsetzungen

Das Bonus-Programm ist ein seit dem 1. Februar 2014 laufendes Förderprogramm in Berlin, mit dessen Hilfe Schulen in schwieriger Lage zusätzliche finanzielle Unterstützung erhalten. Eine Besonderheit des Programms besteht in der Eigenständigkeit der Schulen bei der Entscheidung über den Einsatz dieser zusätzlichen Mittel und dem über die Zeit hinweg wachsenden leistungsabhängigen Anteil der zur Verfügung stehenden Mittel. Die Laufzeit des Programms ist zunächst nicht begrenzt. Eine Evaluation soll nach spätestens sechs Jahren erfolgen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, November 2013).

Auswahl der Programmschulen

Die Startkohorte des Bonus-Programms umfasste insgesamt 220¹ Berliner Grund- und weiterführende Schulen (darunter 123 Grundschulen, 40 Förderschulen, 40 Integrierte Sekundarschulen, 12 Gemeinschaftsschulen und 5 Gymnasien), und damit etwa ein Drittel aller öffentlichen Berliner allgemeinbildenden Schulen². Die am Programm teilnehmenden Schulen wurden nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler ausgewählt, deren Eltern aufgrund des Erhalts von staatlichen Transferleistungen von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind: dem sogenannten

¹ Stand April 2014

² Ab dem Jahr 2016 werden auch 12 berufliche Schulen und 15 Schulen in freier Trägerschaft in das Bonus-Programm aufgenommen.

Imb-Faktor. Liegt dieser Anteil an einer Schule über 50 Prozent, ist diese berechtigt, Fördermittel aus dem Bonus-Programm zu beziehen. Auf diese Weise sollen gerade diejenigen Schulen unterstützt werden, die durch eine hohe soziale Belastung aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft oder des Sozialraumes ihres Standortes gekennzeichnet sind.

Die pro Schule zur Verfügung stehende Fördersumme kann dabei je nach Imb-Anteil der Schule bis zu 50.000€ bzw. 100.000€ pro Jahr betragen. Die konkrete finanzielle Unterstützung ergibt sich dabei aus einer Basiszuweisung, einer Kooperationszulage, der Zulage AktionsraumPlus/Soziale Stadt und einem Leistungsbonus. Die *Basiszuweisung* beträgt für Schulen mit 50 Prozent oder höherem Imb-Anteil 25.000 EUR, für Schulen mit 75 Prozent oder höherem Imb-Anteil 75.000 EUR. Der *Leistungsbonus* beträgt in den ersten beiden Jahren des Programms konstant 15.000€ und wird pauschal in voller Höhe an alle Schulen ausgezahlt. In den Folgejahren steigt sein Anteil an der Gesamtfördersumme erfolgsabhängig an, während die Basiszuweisung sinkt. Dem erfolgsabhängigen Leistungsbonus liegt eine schulspezifische Zielvereinbarung mit der regionalen Schulaufsicht zugrunde. Neben Basiszuweisung und Leistungsbonus erhalten Schulen eine *Kooperationszulage*, sofern sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Kooperationen mit anderen Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen oder regionale Bildungsverbände einbringen. Befindet sich die Schule darüber hinaus in einer örtlichen Lage mit einem niedrigen sozialräumlichen Entwicklungsindex, steht den Schulen zudem die *Zulage AktionsraumPlus/Soziale Stadt* in Höhe von 12.500 EUR zu. Die Aufnahme in das Programm erfolgt unabhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, wobei es für Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern Sonderregelungen mit abgesenkten Zuweisungen gibt (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, November 2013). Der jährliche finanzielle Gesamtumfang des Bonus-Programms beläuft sich auf rund 15 Millionen Euro³.

Zielsetzungen des Bonus-Programms und Einsatz der Mittel

Die übergeordneten Zielsetzungen des Bonus-Programms werden seitens der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) wie folgt formuliert:

„Ziel des Bonus-Programms ist es, die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler an Schulen in belasteten Sozialräumen zu verbessern, das heißt alle Kinder und Jugendlichen zu höchstmöglichen schulischen Erfolgen und Schulabschlüssen am Ende der 10. Klasse zu führen sowie den Anteil derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, deutlich zu senken und somit die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich zu verringern.“ (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2015)

Die zusätzlichen finanziellen Mittel des Bonus-Programms sollen vor allem dazu verwendet werden, die Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern an Schulen in schwieriger Lage im Bereich der Bildung und der emotional-sozialen Entwicklung auszugleichen. Dabei können die Schulen weitgehend eigenständig über die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel entscheiden, wobei die teilnehmenden Schulen mit der zuständigen Schulaufsicht eine Zielvereinbarung darüber treffen, was genau mit den von der Schule angestrebten Maßnahmen in welchem Zeitraum erreicht werden soll. Grundsätzlich können dabei Vorhaben in Angriff genommen

³ Aufgrund der Ausweitung des Bonus-Programms auf 27 weitere Schulen beläuft sich der jährliche Förderumfang ab dem Jahr 2016 auf 18 Millionen Euro.

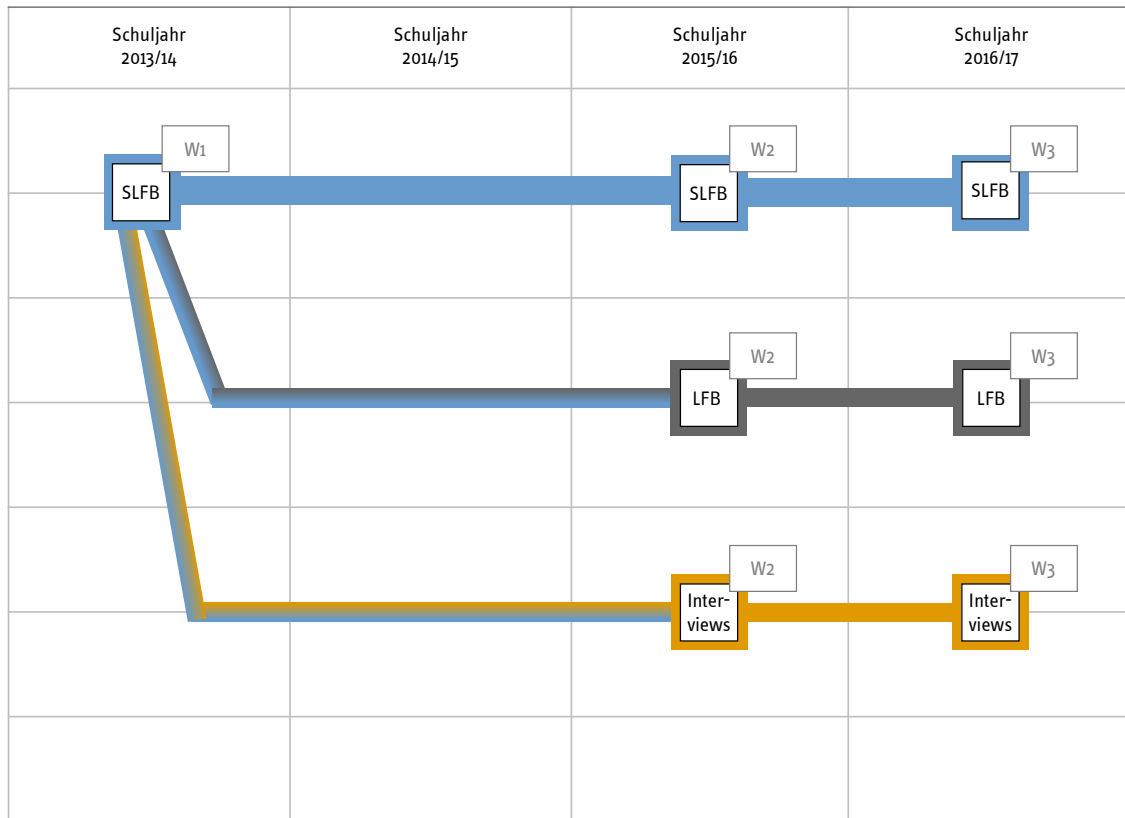
werden, für die bisher keine oder nicht ausreichend Mittel vorhanden waren, wobei jedoch keine Einstellung von Lehrkräften vorgenommen werden darf und keine baulichen Maßnahmen durchgeführt werden dürfen, um für die Schulen negative Kompensationseffekte zu vermeiden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, November 2013).

1.2 Anlage der BONUS-Studie und Fragestellungen des ersten Ergebnisberichts

Die wissenschaftliche Begleitung des Bonus-Programms erfolgt durch das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt am Main/Berlin)* in Kooperation mit der *Universität Klagenfurt* (Prof. Dr. Stefan Brauckmann) im Rahmen der *BONUS-Studie*. Die BONUS-Studie untersucht die Umsetzung und die Auswirkungen des Bonus-Programms und nimmt damit sowohl eine prozessbegleitende als auch ergebnisbezogene Perspektive ein. Im Folgenden soll zunächst die Anlage der Studie und ihrer Teilbestandteile beschrieben werden. Anschließend werden die Fragestellungen und Datengrundlagen des vorliegenden ersten Ergebnisberichts zur BONUS-Studie dargestellt.

1.2.1 Anlage und Erhebungsdesign der BONUS-Studie

Das Erhebungsdesign der BONUS-Studie erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Jahren und umfasst mehrere Teilbestandteile. Dazu zählen einerseits Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften mittels standardisierter Fragebögen und vertiefender Interviews (vgl. Abb. 1) zur Akzeptanz, Umsetzung und Erfolgsbewertung des Programms. Andererseits wird auf weitere Datenquellen zurückgegriffen, die zum einen vertiefende Betrachtungen der Zusammensetzung der Schülerschaft von besonders belasteten Schulen ermöglichen und zum anderen Hinweise auf mögliche Auswirkungen des Bonus-Programms liefern können. Im Folgenden soll jeweils kurz auf die einzelnen Teilbestandteile eingegangen werden.



Anmerkung. SLFB = Schulleiterfragebogen, LFB = Lehrkräftefragebogen, Interviews = leitfadengestützte vertiefende Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern der regionalen Schulaufsicht und der Berliner Senatsverwaltung.

Abbildung 1. Erhebungsdesign der BONUS-Studie

Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften

Bei der Implementation und Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen vor Ort spielen die Schulleitungen eine zentrale Rolle. Sie besitzen die letzte Entscheidungshoheit über die Verwendung der zur Verfügung stehenden Mittel (Abgeordnetenhaus Berlin, 2015). Aus diesem Grund werden (bzw. wurden) zu drei Zeitpunkten in den Schuljahren 2013/14 (Schuljahresende), 2015/16 (Schuljahresbeginn) und 2016/17 (Schuljahresende) *schriftliche Befragungen der Schulleitungen* der am Programm teilnehmenden Schulen durchgeführt (vgl. Abb. 1). Dabei stehen Fragestellungen im Zentrum, die sich einerseits auf die Bewertung und Umsetzung des Bonus-Programms und andererseits auf die mit dem Programm gemachten Erfahrungen und dessen Auswirkungen beziehen, nicht zuletzt mit dem Ziel, mögliche Optimierungsbedarfe des Programms zu identifizieren. Neben den Schulleitungen werden (bzw. wurden) an rund einem Viertel der Schulen in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 auch *Lehrkräfte* mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihren Einschätzungen bezüglich des Bonus-Programms befragt, um ihre Sicht auf das Bonus-Programm und dessen Umsetzung in den Blick zu nehmen. Neben den standardisierten schriftlichen Befragungen werden an ausgewählten Schulen *leitfadengestützte Interviews* mit den Schulleitungen sowie weiteren mit dem Bonus-Programm vertrauten

Lehrkräften durchgeführt, anhand derer die konkrete Umsetzung des Bonus-Programms und die damit jeweils verbundenen Handlungslogiken der Akteure näher beleuchtet werden sollen. Um ein möglichst umfangreiches Bild der Einschätzung und Umsetzung des Bonus-Programms zu erhalten, werden zudem *Vertreter der Bildungsadministration* und der *regionalen Schulaufsicht* mittels leitfadengestützter Interviews befragt.

Schulstatistische Erhebungsdaten

Um weitere Hinweise auf die Auswirkungen des Bonus-Programms zu erhalten, werden neben den Befragungsdaten auch einzelschulbezogene Daten der allgemeinen Schulstatistik herangezogen (u.a. zu Abbrecherquoten, Abschlussquoten, Schuldistanz, Schul- und Prüfungsnoten, Anteil Gymnasialempfehlung, Imb-Anteil), deren Entwicklung im Trendverlauf in Abhängigkeit der Teilnahme am Bonus-Programm über einen längeren Zeitraum hinweg nachgezeichnet werden soll.

Ergänzende Datengrundlagen zur Beschreibung der Schülerzusammensetzung von Schulen in schwieriger Lage

Neben Befragungsdaten und Angaben der Schulstatistik stehen darüber hinaus ergänzende Datenquellen aus der ebenfalls vom DIPF durchgeführten *BERLIN-Studie*⁴ zur wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Schulstrukturreform (vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker, & Dumont, 2013) zur Verfügung. Die Daten ermöglichen eine vertiefende Beschreibung der leistungsbezogenen, sozialen und motivationalen Zusammensetzung der Berliner Schülerschaft an besonders belasteten Schulen, die sich zudem mit dem für die Partizipation am Bonus-Programm ausschlaggebenden Anteil von lehrmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern (Imb-Faktor) in Beziehung setzen lässt.

1.2.2 Fragestellungen und Datengrundlage des ersten Ergebnisberichts zur BONUS-Studie

Im Zentrum des vorliegenden ersten Ergebnisberichts zur BONUS-Studie steht die Ausgangslage an den Schulen zu Beginn des Programms. Die primäre Datengrundlage bildet die erste Schulleiterbefragung, die im Juni 2014 rund vier Monate nach dem Start des Programms durchgeführt wurde. An der Befragung nahmen die Schulleitungen von N = 191 der insgesamt N = 220 am Bonus-Programm beteiligten Schulen (vgl. Abschnitt 1.1) teil, was einer als hoch einzustufenden Teilnahmequote von 87 Prozent entspricht. Folgende Fragenkomplexe stehen in Mittelpunkt der Betrachtungen:

Da davon auszugehen ist, dass die Akzeptanz und die an eine Reformmaßnahme geknüpften Erwartungen eine wesentliche Rolle für die Implementation und erfolgreiche Umsetzung einer schulischen Innovation spielen (vgl. z.B. Böse, Neumann, Becker, Maaz, & Baumert, 2013; Grä-

⁴ Die BERLIN-Studie wird in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB Berlin, Prof. Dr. Jürgen Baumert) und dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN Kiel, Prof. Dr. Olaf Köller) durchgeführt.

sel, 2010; Hasselhorn, Köller, Maaz, & Zimmer, 2014), sollen in *Kapitel 2* zunächst die *Bewertung des Bonus-Programms* und die an das Programm geknüpften *Erwartungshaltungen der Schulleitungen* hinsichtlich des Erreichens der übergeordneten Ziele des Programms betrachtet werden. Dabei erfolgt sowohl eine globale Bewertung als auch eine Einschätzung spezifischer Bestandteile des Programms wie etwa die Vereinbarung von bindenden Zielvereinbarungen und die im Zeitverlauf ansteigenden leistungsbezogenen Anteile der zur Verfügung stehenden Mittel. Neben geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien werden dabei auch offene Fragen ausgewertet, mit denen die Schulleitungen Stärken und Schwächen des Programms beurteilen und mögliche Optimierungsbedarfe aufzeigen konnten. Neben einer Gesamtbetrachtung über alle Schulen erfolgt dabei in Teilbereichen auch eine schulformspezifische Darstellung der Befunde für die Schulleitungen der Grundschulen, Förderschulen, Gymnasien, Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen.

Kapitel 3 widmet sich den *schulischen Ausgangslagen* und der *Umsetzung des Programms an den Schulen*. Dabei soll zunächst der Frage nachgegangen werden, durch welche schüler-, schul- und unterrichtsbezogenen Aspekte sich die Schulen besonders herausgefordert bzw. belastet fühlen und welche Ziele und Verbesserungen sie mit dem Bonus-Programm anstreben. Weiterhin soll danach gefragt werden, welche Maßnahmen die Schulen für die Erreichung ihrer Ziele vorsehen und wie sich der bisherige Mittelabfluss in der ersten Förderperiode darstellt. Darüber hinaus soll auf die organisatorische Umsetzung (etwa in Form neu eingerichteter Gremien) des Programms und die für die Mittelverwendung herangezogenen Entscheidungsaspekte (z.B. Schulprogramm, Schülerwünsche, Elternwünsche, Sachzwänge) eingegangen werden. Schließlich soll danach gefragt werden, wie die Schulleitungen ihre Fähigkeiten und Erfahrungen im Bereich der freien Mittelbewirtschaftung einschätzen, die eine wichtige Voraussetzung für den effektiven Einsatz der durch das Bonus-Programm zur Verfügung gestellten Mittel darstellen. Auch hier erfolgt in Teilbereichen neben einer Gesamtbetrachtung über alle Schulen eine schulformspezifische Darstellung der Befunde.

Gegenstand von *Kapitel 4* ist die vertiefende Beschreibung der *Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen mit unterschiedlichen Anteilen an lehrmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern (lmb-Faktor)*. Dazu werden zum einen Ergebnisse gruppenvergleichender Analysen der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung von Schulen mit unterschiedlichem lmb-Anteil berichtet. Zum anderen werden korrelative Zusammenhänge des lmb-Anteils mit den Merkmalen der Schülerkomposition dargestellt, um weitere Hinweise auf die grundsätzliche Eignung des für die Partizipation am Bonus-Programm zentralen lmb-Faktors für die Mittelzuweisung zu erhalten. Die Analysen basieren auf einer repräsentativen Schülerstichprobe von N = 3950 Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe aus N = 87 öffentlichen Grundschulen, die im Rahmen der BERLIN-Studie zur Evaluation der Berliner Schulstrukturreform am Ende des Schuljahres 2011/12 umfassend befragt und getestet wurden (Maaz et al., 2013).

Kapitel 2

Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai
Maaz

Kapitel 2

Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Wie bewerten die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen das Bonus-Programm und seine Bestandteile, welche Stärken und Optimierungsmöglichkeiten sehen sie und welche Erwartungen knüpfen sie an das Programm? Im folgenden Kapitel soll auf die diesbezüglichen Einschätzungen und Erwartungshaltungen der Schulleiterinnen und Schulleiter eingegangen werden. Um ein möglichst detailliertes Bild der Beurteilung des Programms abbilden zu können, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in zwei Teilbereichen. In *Teilbereich I* werden zunächst Ergebnisse auf der Grundlage von geschlossenen Fragen zu den Bewertungen und Erwartungen berichtet. In *Teilbereich II* werden anschließend weiter gefasste Befunde zu den wahrgenommenen Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten auf der Basis offener Antwortmöglichkeiten dargestellt.

Teilbereich I – Bewertung des Bonus-Programms und an das Programm geknüpfte Erwartungen auf der Grundlage geschlossener Fragen

2.1.1 Einleitung und Zielstellung

Schulleiterinnen und Schulleiter gelten als zentrale Akteure bei der Umsetzung und Unterstützung von schulischen Veränderungsprozessen. Ihre Einstellungen und Überzeugungen können Auswirkungen auf die Lehrkräfte (z.B. hinsichtlich deren Innovationsbereitschaft), die Schülerschaft, die Eltern aber auch auf das Umfeld der Schule haben (Desimone, 2002; Gräsel, 2010; Hallinger, 2003; Oelkers & Reusser, 2008). Für die erfolgreiche Implementation und Umsetzung einer Reform ist es daher von wesentlicher Bedeutung, dass die Veränderungen im Zuge eines Reformvorhabens von den Schulleitungen akzeptiert werden und mit ihren professionellen Überzeugungen und Werthaltungen in Einklang stehen (Gräsel & Parchmann, 2004; Kussau & Brüsemeister, 2007).

Ziel des Kapitels ist es, entsprechend zu untersuchen, wie Schulleiterinnen und Schulleiter als zentrale Akteure für die Umsetzung des Bonus-Programms die Einführung und Ausgestaltung des Programms wahrnehmen, wobei zunächst dargestellt werden soll, wie vertraut die Schulleiterinnen und Schulleiter mit dem Bonus-Programm zum Zeitpunkt der Befragung und damit relativ zu Beginn der Implementation des Programms waren. Um ein möglichst umfassendes Bild über die Einschätzung und Beurteilung des Bonus-Programms zu erhalten, werden in den folgenden Analysen die Schulleiterinnen und Schulleiter aller am Bonus-Programm beteiligten Schulformen in den Blick genommen, sodass vergleichende Analysen von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen vorgenommen werden.

Für die Einschätzung und Beurteilung des Bonus-Programms lassen sich zwei übergreifende Fragestellungen ableiten, mit denen die Überzeugungen der Schulleiterinnen und Schulleiter abgebildet werden können. Zum einen stellt sich die Frage, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter der unterschiedlichen Schulformen das Bonus-Programm *bewerten*. Zur Beantwortung dieser Fragestellung sollen sowohl die Fragen zur globalen und konzeptionellen Bewertung als auch zur Bewertung konkreter Bestandteile einbezogen werden, da diese die wesentlichen Kernelemente des Bonus-Programms abbilden. Die Bewertungsaspekte beziehen sich

dabei auf wesentliche Ausgestaltungsmerkmale des Bonus-Programms wie das Bereitstellen von (zusätzlichen) finanziellen Mitteln zur weitgehend freien Verfügung von Schulen in schwieriger Lage oder aber die über die Jahre ansteigenden erfolgsabhängigen Anteile (Leistungsbonus) bei gleichzeitig zurückgehenden erfolgsunabhängigen Anteilen (Basiszuweisungen).

Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, welche *Erwartungen* die Schulleiterinnen und Schulleiter mit dem Bonus-Programm verbinden. Im Fokus stehen hierbei die Fragen zu den Erwartungen bezogen auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Schule und damit zu möglichen Auswirkungen bzw. Verbesserungen, die durch die Einführung des Bonus-Programms erreicht werden könnten. Diese Erwartungsaspekte thematisieren dabei beispielsweise die angestrebte Reduzierung von Bildungsbenachteiligungen der Schülerinnen und Schüler sowie die mögliche Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen durch die Einführung des Bonus-Programms.

2.1.2 Methode

Instrumente

Vertrautheit mit dem Bonus-Programm

Zur globalen Beurteilung der *Vertrautheit mit dem Bonus-Programm* wurde den Schulleiterinnen und Schulleitern ein eigenentwickeltes Einzelitem („Wie gut sind Sie mit den inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltungsmerkmalen des Bonus-Programms vertraut?“) vorgelegt. Die Antworten erfolgten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „überhaupt nicht vertraut“ bis 4 = „sehr vertraut“.

Um die Einschätzungen zum Berliner Bonus-Programm zu erfassen, wurden Fragen eingesetzt, die sich auf die wesentlichen Merkmale und Aspekte des Programms bezogen und eigens hierfür entwickelt wurden. In Teilen orientierte sich die Itementwicklung an der wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Berliner Schulstrukturreform (Maaz et al., 2013). Es kamen Fragen zum Einsatz, die sowohl Bewertungs- als auch Erwartungsaspekte umfassten, wobei diese zum Teil aufgrund von explorativen Faktorenanalysen noch einmal thematisch untergliedert werden konnten. So wurde bei den Fragen zur Bewertung des Bonus-Programms eine Untergliederung nach globalen bzw. konzeptionellen Aspekten vorgenommen. Die Erwartungen an das Bonus-Programm ließen sich mit Bezug auf die Schülerschaft bzw. die Schule thematisch untergliedern.

Globale Bewertung des Bonus-Programms

Die *globale Bewertung des Bonus-Programms* wurde mit 5 Items erfasst. Die Items zielten dabei auf eine grundlegende Einschätzung des Bonus-Programms ab, wobei die Beantwortung der Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ erfolgte (Beispielitem: „Ich halte das Bonus-Programm für sehr sinnvoll.“).

Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms

Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden zudem insgesamt 5 Items zur *konzeptionellen Bewertung des Bonus-Programms* vorgelegt (Beispielitem: „Das Bonus-Programm bietet vielfältige Möglichkeiten, die konzeptuelle Ausgestaltung an Schulen in schwieriger Lage zu ver-

bessern.“). Auch hier erfolgten die Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden weiterhin um die *Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms* gebeten, welche mit insgesamt 8 Items erfragt wurden (Beispielitem: „die relativ autonome Entscheidungshoheit der Schulen über den Einsatz der Mittel“). Dabei umfassten die Antwortkategorien eine vierstufige Likert-Skala von 1 = „nicht sinnvoll“ bis 4 = „sehr sinnvoll“.

Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft

Die Fragen zu den *Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft* wurden mit insgesamt 6 Items erfasst (Beispielitem: „Das Bonus-Programm wird dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler an Schulen in schwieriger Lage zu bestmöglichen schulischen Erfolgen zu führen.“). Die Beantwortung dieser Items erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule

Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden zudem 3 Items zu ihren *Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule* vorgelegt (Beispielitem: „Das Bonus-Programm wird die Eigenverantwortung der Schulen stärken.“). Hier erfolgten die Antworten ebenfalls auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Statistische Analysen

Die Auswertung der Daten erfolgte auf der Ebene der einzelnen Items der jeweiligen Fragenkomplexe. Auf eine Skalenbildung wird im vorliegenden Kapitel zunächst verzichtet, da ein möglichst konkreter Blick auf die verschiedenen Einzelaspekte des Bonus-Programms im Vordergrund steht. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm SPSS 22 durchgeführt. Die jeweiligen Fallzahlen verfügbarer Personenangaben werden in den Ergebnisdarstellungen ausgewiesen.

2.1.3 Ergebnisse

2.1.3.1 Vertrautheit mit dem Bonus-Programm⁵

Hinsichtlich der Vertrautheit mit dem Bonus-Programm (vgl. Abb. 2) lässt sich festhalten, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen (91%) zum Zeitpunkt der Befragung ca. vier bis fünf Monate nach der Einführung des Programms bereits „eher“ (67 Prozent) bzw. „sehr vertraut“ (24 Prozent) mit den Regularien des Bonus-Programms war. Entsprechend kann bereits relativ kurz nach der Einführung des Programms von einem insgesamt hohen Vertrautheitsgrad auf Seiten der Schulleitungen ausgegangen werden, wenngleich nicht unerwähnt sein soll, dass knapp 10 Prozent zum Zeitpunkt der Befragung eine eher geringe Vertrautheit mit dem Programm äußerten.

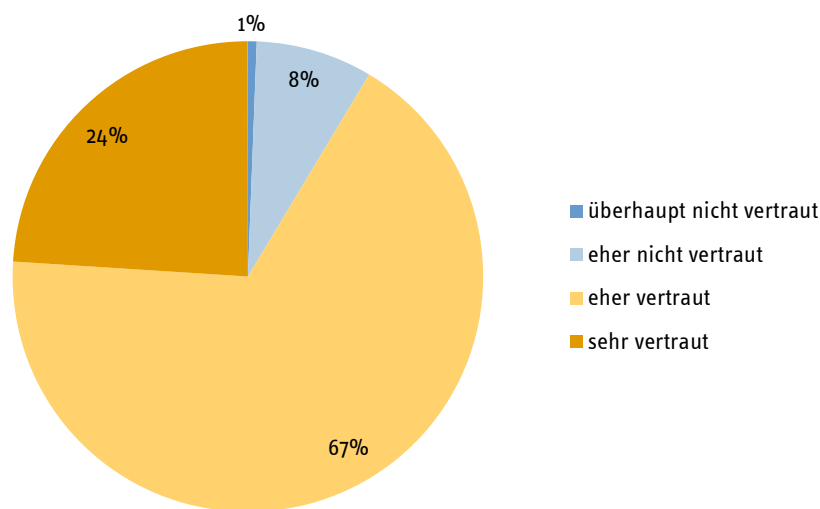
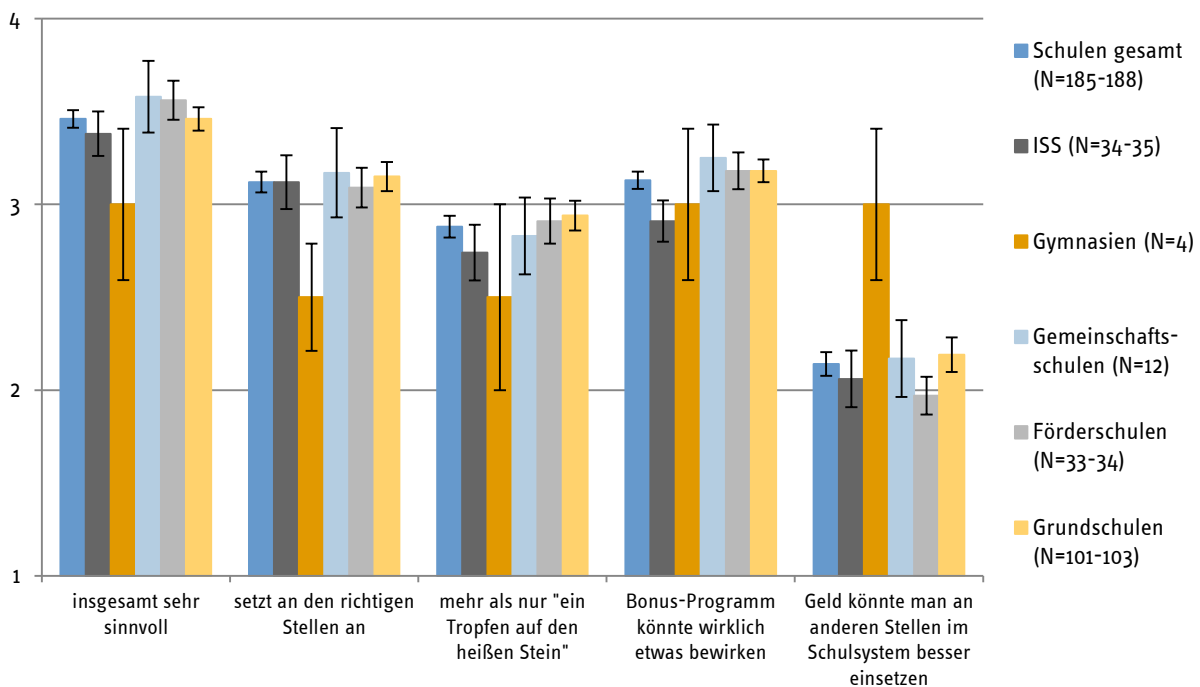


Abbildung 2. Vertrautheit mit dem Bonus-Programm mit Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen (in %)

2.1.3.2 Globale Bewertung des Bonus-Programms

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Bewertung des Bonus-Programms dargestellt werden, wobei in einem ersten Schritt globale Bewertungsaspekte in den Blick genommen werden. Dabei werden die Ergebnisse sowohl über die Schulleiterinnen und Schulleiter der unterschiedlichen Schulformen hinweg als auch getrennt nach Schulform betrachtet (vgl. Abb. 3).

⁵ Wird nicht getrennt nach den Schulformen ausgewiesen, da kaum Unterschiede zwischen den Schulformen



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 3. Globale Bewertung des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

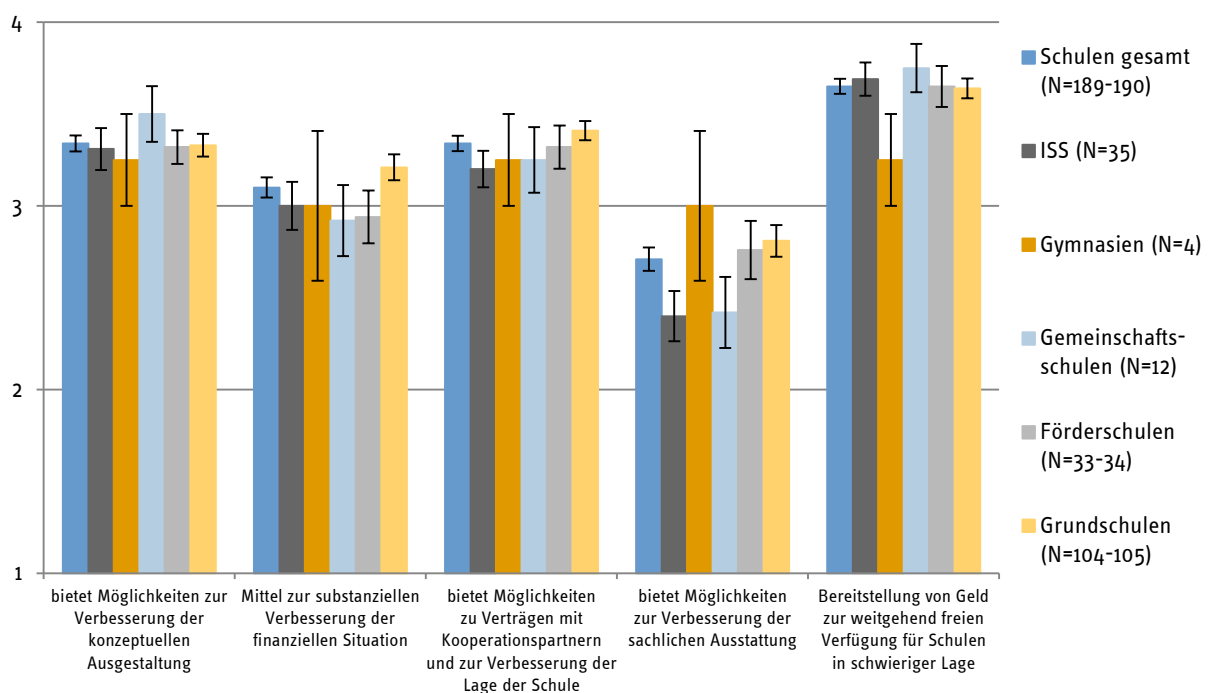
Betrachtet man die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen (vgl. jeweils den linken Balken in Abb. 3) zu den globalen Aspekten des Bonus-Programms, so kann festgehalten werden, dass das Bonus-Programm insgesamt als sehr sinnvoll eingeschätzt wird. Auch stimmten die Schulleiterinnen und Schulleiter den Aussagen, dass das Programm an den richtigen Stellen ansetzt, mehr als nur „ein Tropfen auf den heißen Stein ist“ und wirklich etwas bewirken könnte, eher zu. Analog dazu äußerten sie sich eher ablehnend dem Aspekt gegenüber, dass das für das Bonus-Programm bereitgestellte Geld an anderen Stellen im Schulsystem hätte besser eingesetzt werden können.

Beim Vergleich der Bewertungen über die Schulleiterinnen und Schulleiter der verschiedenen Schulformen hinweg ergab sich folgendes Bild: Auffällig ist, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen eine weniger zustimmende Haltung einnehmen. Zwar schätzen sie das Bonus-Programm insgesamt als eher sinnvoll ein, tendierten jedoch zum theoretischen Skalenmittelwert bezogen auf den Aspekt, dass das Bonus-Programm an den richtigen Stellen ansetzt, wobei sie sich dabei in ihrer Einschätzung statistisch bedeutsam von der Gesamtgruppe der Schulleitungen als auch von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Grundschulen unterschieden. Auch bezogen auf den Aspekt, dass das Programm mehr ist als nur „ein Tropfen auf den heißen Stein“ tendierten die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter zum theoretischen Skalenmittelwert. Zudem stimmten sie im Gegensatz zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen dem Aspekt zu, dass das Geld, welches für das Bonus-Programm zur Verfügung gestellt wurde, an anderen Stellen im Schulsystem hätte besser eingesetzt werden können. Gleichwohl

gilt zu berücksichtigen, dass die Angaben für die Gymnasien lediglich auf vier Schulen beruhen und die ausgewiesenen Mittelwerte entsprechend hohe Vertrauensintervalle aufweisen. Entsprechend waren die Unterschiede zwischen den Schulformen überwiegend nicht signifikanzstatistisch absicherbar und sollten somit nicht überinterpretiert werden.

2.1.3.3 Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die globalen Bewertungsaspekte zum Bonus-Programm in den Blick genommen wurden, soll nun in einem zweiten Schritt auf die konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms eingegangen werden (vgl. Abb. 4).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

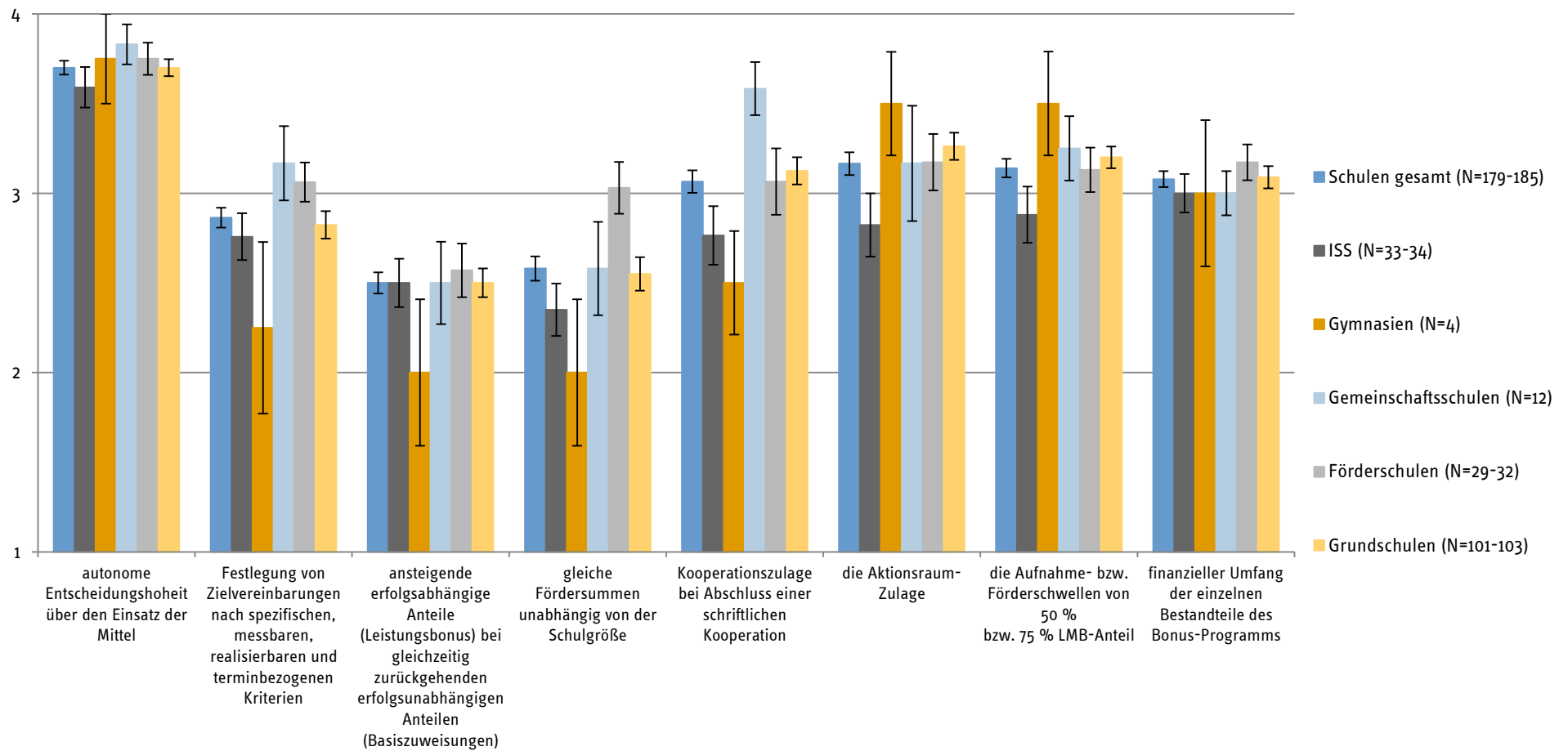
Abbildung 4. Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Die Bewertung der konzeptionellen Aspekte des Bonus-Programms über die Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen zeigte, dass diese den erfragten Aspekten überwiegend positiv gegenüber standen. Besondere Zustimmung erhielt dabei der Aspekt, dass die Schulen in schwieriger Lage weitgehend frei über die zur Verfügung gestellten Gelder verfügen können. Skeptischer äußerten sie sich hingegen bezogen auf den Aspekt, dass das Bonus-Programm Möglichkeiten zur Verbesserung der sachlichen Ausstattung, wie zum Beispiel die Ausstattung bzw. den Aufbau einer Schulbibliothek (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Mai 2014), bietet.

Betrachtet man die konzeptionellen Bewertungen getrennt nach Schulform, so zeigten sich kaum größere Unterschiede zwischen den Schulformen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen standen dem Aspekt, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, die konzeptuelle Ausgestaltung an Schulen in schwieriger Lage zu verbessern, in der Tendenz etwas zustimmender gegenüber. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen äußerten sich hingegen etwas zustimmender bezogen auf den Aspekt, dass das Bonus-Programm ein Mittel zur substanziellen Verbesserung der finanziellen Situation an Schulen in schwieriger Lage ist. Im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen stehen die Gymnasialschulleitungen dem Aspekt zustimmender gegenüber, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, die sachliche Ausstattung an Schulen in schwieriger Lage zu verbessern, wobei dieser Aspekt von den Schulleitungen an Förder- und Grundschulen verglichen mit den Integrierten Sekundarschulen und den Gemeinschaftsschulen ebenfalls etwas positiver eingeschätzt wurde. Auffällig ist zudem, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien den Aspekt der Bereitstellung von Geld zur weitgehend freien Verfügung weniger positiv einschätzten. Gleichwohl ist zu betonen, dass die Gruppenunterschiede nicht statistisch signifikant ausfielen und entsprechend eher als Tendenzen zu interpretieren sind.

2.1.3.4 Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms

Im Anschluss an die Ergebnisse zu den globalen sowie konzeptionellen Bewertungen zum Bonus-Programm soll nun die Bewertung einzelner Bestandteile des Programms fokussiert werden (vgl. Abb. 5).



Anmerkung. Skalierung: 1 = nicht sinnvoll, 2 = eher nicht sinnvoll, 3 = eher sinnvoll, 4 = sehr sinnvoll.

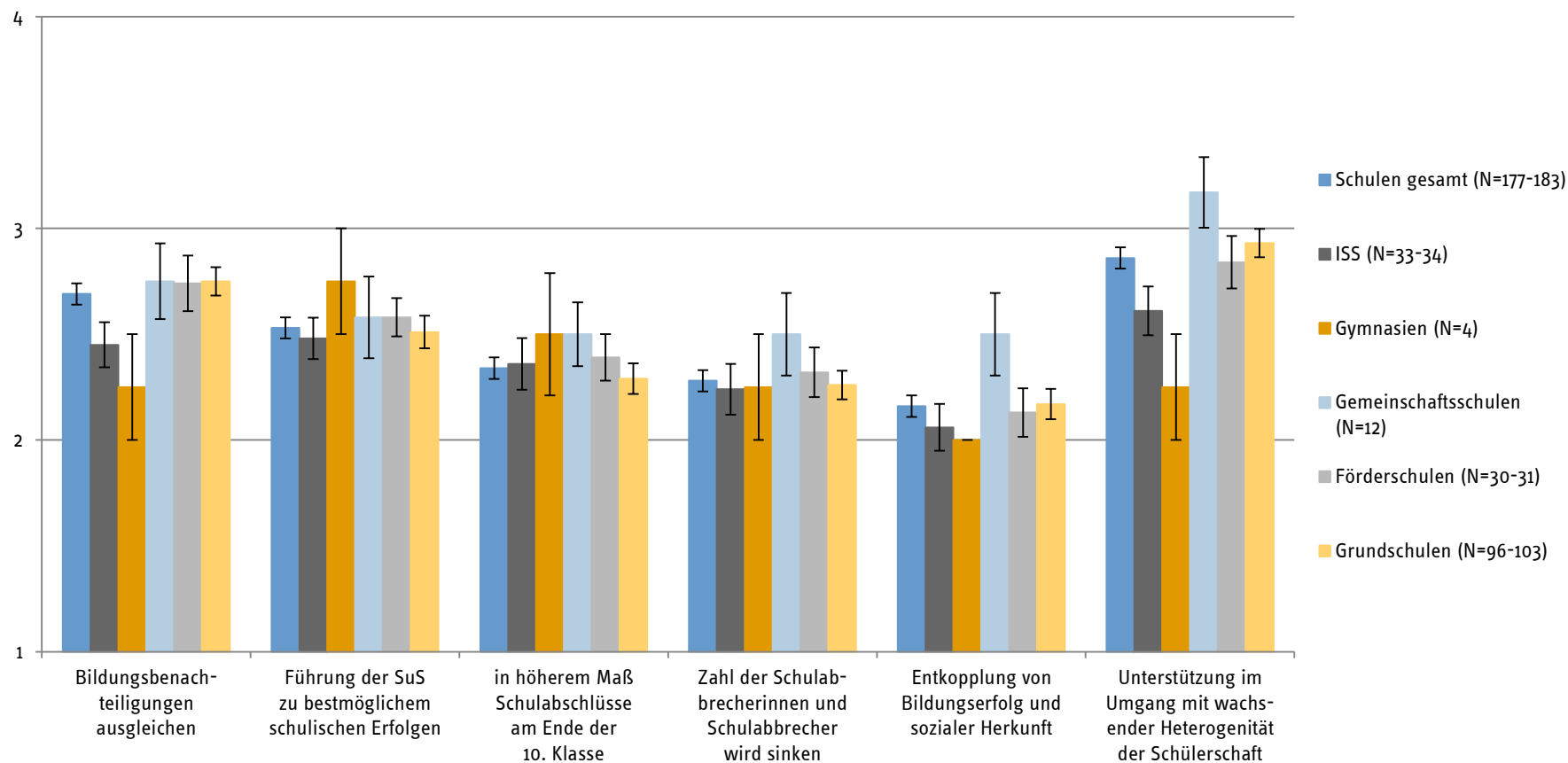
Abbildung 5. Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Betrachtet man die Bewertungen der einzelnen Bestandteile über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg, so ergibt sich eine durchaus heterogenere Befundlage als die globaleren Einschätzungen möglicherweise vermuten ließen. So befürworten die Schulleitungen den Aspekt der autonomen Entscheidungshoheit über den Mitteleinsatz, zeigen sich aber weniger zustimmend bezogen auf die Aspekte des über die Jahre ansteigenden Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehenden Basiszuweisungen sowie der gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße. Eher zustimmend äußerten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bezogen auf die Festlegung von Zielvereinbarungen nach dem „SMART“-Prinzip, die Kooperationszulage bei Abschluss einer schriftlichen Kooperation mit einer anderen Schule, Hochschule, Kita oder regionalen Bildungsverbänden, die Aktionsraum-Zulage zur Berücksichtigung der Lage der Schulen in benachteiligten Quartieren, die Aufnahme- bzw. Förderschwellen von 50% bzw. 75% Imb-Anteil sowie bezogen auf den finanziellen Umfang der einzelnen Bestandteile des Bonus-Programms.

Vergleicht man die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der verschiedenen Schulformen miteinander, so fällt auf, dass sich die größten Abweichungen für die zahlenmäßig kleine Gruppe der Schulleitungen der Gymnasien fand, die den Aspekten der Festlegung von Zielvereinbarungen nach dem „SMART“-Prinzip, des über die Jahre ansteigenden erfolgsabhängigen Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehenden erfolgsunabhängigen Basiszuweisungen, der gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße und der Kooperationszulage eher ablehnend gegenüberstehen, während sie die Aktionsraum-Zulage sowie die Aufnahme- bzw. Förderschwellen von 50% bzw. 75% Imb-Anteil wiederum zustimmender bewerten als die übrigen Schulleitungen. Auffällig ist zudem, dass die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen die Kooperationszulage positiver einschätzen als die Schulleiterinnen und Schulleiter der übrigen Schulformen und sich damit auch signifikant von den Schulleitungen der Gesamtgruppe, der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien unterscheiden. Auch mit Blick auf die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen fällt auf, dass diese, anders als die Schulleitungen der anderen Schulformen, die gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße positiv bewerten und sich damit statistisch bedeutsam von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gesamtgruppe, der Integrierten Sekundarschulen sowie der Grundschulen unterscheiden. Dies erscheint insofern nachvollziehbar, als dass es sich bei den Förderschulen in der Regel um vergleichsweise kleine Schulen mit eher geringen Schülerzahlen handelt (Schulverzeichnis Schuljahr 2012/2013).

2.1.3.5 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten Bezug auf die Bewertungen zum Bonus-Programm genommen wurde, sollen nun die Erwartungen an das Bonus-Programm in den Blick genommen werden, wobei zunächst die Erwartungshaltungen bezüglich der Schülerschaft dargestellt werden (vgl. Abb. 6).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

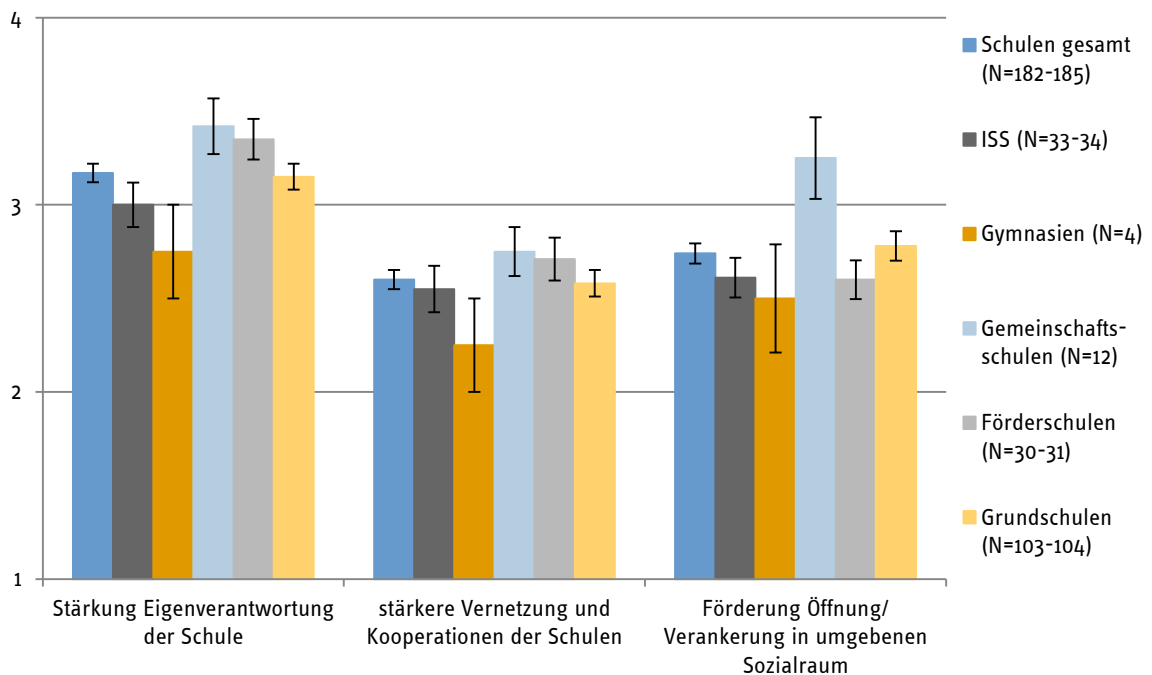
Abbildung 6. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Sieht man sich die Ergebnisse über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg an, so fällt zunächst auf, dass die Erwartungshaltungen insgesamt eher verhalten ausfielen. Einzig die Aspekte, dass das Bonus-Programm dazu beitragen wird, Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen und Schulen in schwieriger Lage dabei unterstützt, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen, wurden in der Tendenz eher zustimmend eingeschätzt. Alle anderen Aspekte bewegten sich entweder um oder aber unter dem theoretischen Skalenmittelwert. Vor allem die Erwartung, dass das Bonus-Programm zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen könne, wird eher skeptisch eingeschätzt, wobei diese zurückhaltende Einschätzung auch auf die sehr weitreichende Formulierung des Items zurückzuführen sein dürfte („Das Bonus-Programm wird zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen.“).

Mit Blick auf die Erwartungshaltungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der unterschiedlichen Schulformen zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. So standen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien dem Aspekt, dass das Bonus-Programm dazu beitragen wird, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen skeptischer gegenüber als die Schulleitungen der übrigen Schulformen. Zustimmender als die übrigen Schulleiterinnen und Schulleiter zeigten sich die Gymnasialschulleitungen jedoch bezüglich des Aspekts, dass das Bonus-Programm dazu beitragen wird, Schülerinnen und Schüler an Schulen in schwieriger Lage zu bestmöglichen schulischen Erfolgen zu führen. Weiterhin ist auffällig, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen den Aspekten, dass in Folge des Bonus-Programms die Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher an Schulen in schwieriger Lage sinken wird sowie eine Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft stattfinden wird, zustimmender gegenüber standen als die Schulleitungen der anderen Schulformen. Auch hinsichtlich des Aspekts, dass das Bonus-Programm Schulen in schwieriger Lage unterstützen wird, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen und diese als Chance zu begreifen, zeigte sich die stärkste Zustimmung seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen, wobei sie sich dabei statistisch signifikant von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien unterschieden. Im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen zeigten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien diesem Aspekt gegenüber am skeptischsten.

2.1.3.6 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule

Abschließend sollen nun die Erwartungen an das Bonus-Programm mit Bezug auf die Schule in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 7).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 7. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Betrachtet man die Erwartungen an das Bonus-Programm mit Bezug auf die Schule für die Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt, so zeigt sich – wie bereits bei den Erwartungen bezogen auf die Schülerinnen und Schüler – eine eher verhaltene Erwartungshaltung. Einzig für den Aspekt, dass das Bonus-Programm die Eigenverantwortung der Schulen stärken wird, fand sich eine deutlich positive Erwartungshaltung, während hinsichtlich der Vernetzung und der Schulen sowie der Öffnung zum und Verankerung im umgebenden Sozialraum eher eine neutrale Erwartungshaltung zeigte.

Bezüglich des Vergleichs der Erwartungen über die Schulleiterinnen und Schulleiter der verschiedenen Schulformen hinweg, ergab sich folgendes Bild: Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien zeigten im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen die niedrigsten Erwartungshaltungen, wenngleich sie den Aspekt, dass das Bonus-Programm die Eigenverantwortung der Schulen stärken wird, auch eher positiv einschätzten. Im Hinblick auf die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts- sowie Förderschulen zeigte sich, dass diese den Aspekt der stärkeren Eigenverantwortung der Schule durch das Bonus-Programm im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen am zustimmendsten einschätzten und sich damit auch statistisch bedeutsam von den Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien unterschieden. Mit Blick auf den Aspekt, dass das Bonus-Programm die Öffnung der Schulen in die sie umgebenden Sozialräumen fördern wird, zeigten sich die größten Erwartungshaltungen bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gemeinschaftsschulen. Damit unterschieden sie sich statistisch signifikant sowohl von der Gesamtgruppe der Schulleitungen als auch von den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen.

2.1.4 Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man zusammenfassend zunächst die Befunde zu den Bewertungen des Bonus-Programms, so ließ sich feststellen, dass diese insgesamt eher positiv ausfielen. Mit Blick auf die globalen Aspekte des Programms zeigte sich eine durchaus positive Einschätzung, wobei sich hier einzig die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien skeptischer zeigten als die Schulleitungen der übrigen Schulformen. An dieser Stelle muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass diese Einschätzungen vor dem Hintergrund der geringen Gymnasial-Stichprobe nicht überinterpretiert werden sollten. Auch die konzeptionellen Aspekte stießen insgesamt betrachtet auf eine breite Zustimmung unter den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern. Insbesondere sei an dieser Stelle auf die (sehr) positive Einschätzung des Grundgedankens der Bereitstellung von Geld zur weitgehend freien Verfügung verwiesen, der das zentrale Kernelement des Bonus-Programms darstellt.

Die Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms fiel im Vergleich zur globalen sowie konzeptionellen Beurteilung differenzierter aus. Zwar schätzten die Schulleiterinnen und Schulleiter auch hier die meisten Bestandteile überwiegend positiv ein, zeigten sich jedoch mit Bezug auf einzelne Aspekte auch kritischer. So beurteilten sie den Aspekt des über die Jahre ansteigenden erfolgsabhängigen Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehenden erfolgsunabhängigen Basiszuweisungen eher ablehnend und folgten an dieser Stelle eher weniger der Grundidee des Programms. Dies scheint vor dem Hintergrund durchaus plausibel zu sein, als dass dieser Aspekt bei den Schulen Unsicherheiten in der weiteren Mittelverwendung hervorrufen könnte und womöglich als Sanktionierung wahrgenommen wird. Ebenfalls kritisch äußerten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter mit Bezug auf die Bereitstellung der gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße. Hier waren es vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen, die diesen Aspekt eher positiv beurteilten, was vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen Schulen um zumeist eher kleine Schulen handelt, durchaus nachvollziehbar erscheint.

Mit Blick auf die Erwartungen an das Bonus-Programm zeigte sich, dass diese insgesamt eher verhalten ausfielen. Betrachtet man die Erwartungen bezogen auf die Schülerschaft, zeigten sich vereinzelt jedoch auch eher optimistische Erwartungshaltungen. Bezüglich der Aspekte, dass das Bonus-Programm dazu beitragen wird, Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen und Schulen in schwieriger Lage unterstützen wird, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen, zeigten sich durchaus positive Erwartungen. Vor dem Hintergrund, dass diese beiden Aspekte zentrale Zielsetzungen des Bonus-Programms darstellen, können diese Einschätzungen durchaus positiv gewertet werden. Hinsichtlich der Erwartungen bezüglich der Schule zeigten sich durchaus optimistische Haltungen in Bezug auf die Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen durch das Bonus-Programm. Vor dem Hintergrund der Regularien des Bonus-Programms, deren zentrales Moment die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel zur weitestgehend freien Verfügbarkeit ist, erscheint diese positive Erwartungshaltung durchaus plausibel. Die eher skeptische Erwartungshaltung in Bezug darauf, dass das Bonus-Programm dazu führen wird, dass Schulen stärker miteinander kooperieren erscheint mit Blick auf die durchaus positive Bewertung des Aspekts, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, mit Kooperationspartnern Verträge zu schließen (vgl. Abb. 4) sowie der positiven Beurteilung der Kooperationszulage (vgl. Abb. 5) hingegen weniger plausibel. Dass mit dem Bonus-Programm eine völlige Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft erreicht werden kann, scheint den Schulleitungen eher unwahrscheinlich, was für realitätsbezogene Wirksamkeitseinschätzungen auf Seiten der Schulleitungen spricht.

2.2.1 Einleitung und Zielstellung

Zur Untersuchung der Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleiterinnen und Schulleiter stehen in der Ausgangserhebung nicht nur geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, sondern auch offene Angaben der Schulleitungen zur Verfügung. Hier konnten die Befragten Stärken, Schwächen, Verbesserungsvorschläge und Unterstützungswünsche bezüglich des Bonus-Programms jeweils frei äußern. Die Analyse der offenen Angaben bietet einerseits die Möglichkeit, ergänzende, über das Spektrum der geschlossenen Fragen hinausgehende, Bewertungsaspekte abzubilden. Zum anderen lassen sich dadurch bereits in den geschlossenen Fragen adressierte Bewertungsaspekte weiter vertiefen und konkretisieren, so dass ein umfassenderes Bild zur Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen gezeichnet werden kann. Die offenen Angaben sind damit in besonderer Weise dazu geeignet, mögliche, seitens der Schulleitungen wahrgenommene, Schwachstellen des Bonus-Programms zu identifizieren und Optimierungsbedarfe aufzuzeigen.

2.2.2 Methode

Instrumente

Die Erhebung der offenen Bewertung von Stärken und Schwächen, Optimierungsmöglichkeiten und Unterstützungswünschen erfolgte über vier offene Fragen, deren genaue Formulierung Tabelle 1 entnommen werden kann. Da keine Antwortkategorien vorgegeben wurden, konnten die Befragten ihre Antworten frei und in eigenen Worten verfassen. Das Spektrum der Antwortformen erstreckte sich entsprechend vielfältig von einzelnen Wörtern und Wortgruppen über Stichpunkte bis hin zu ganzen Sätzen.

Tabelle 1. Übersicht über die eingesetzten Fragen zur Erfassung der offenen Angaben bezüglich der Bewertung des Bonus-Programms

	Fragestellung
Stärken:	Was sind Ihrer Ansicht nach die größten Stärken des Bonus-Programms?
Schwächen:	Was sind Ihrer Ansicht nach die größten Schwächen des Bonus-Programms?
Verbesserungsvorschläge:	Was ließe sich Ihrer Meinung nach am Bonus-Programm verbessern?
Unterstützungswünsche:	In welchen Bereichen würden Sie sich mehr Unterstützung bzw. zusätzliche Weiterbildungsmaßnahmen wünschen, um Ihnen die Arbeit mit dem Bonus-Programm zu erleichtern?

Datenauswertung

Für die Auswertung der offenen Angaben war es notwendig, die Daten inhaltlich zu strukturieren. Die inhaltliche Kategorisierung der offenen Angaben erfolgte über das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse. Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse besteht darin, einzelnen Textteilen übergeordnete Kategorien zuzuweisen, deren Vorkommen im Nachhinein ausgezählt werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 149). Das Erstellen dieser Kategorien erfolgt induktiv durch Sichtung des Textes und Entwicklung der Kategorien entlang der gegebenen Antworten (Bortz & Döring, 2006, S. 151). Als Orientierung dient dabei das von Mayring (2002) beschriebene Vorgehen zur induktiven Kategorienbildung. Zunächst wird ein Selektionskriterium zur Kategorienbildung gewählt. Dieses ist im vorliegenden Fall schon durch die Formulierung der jeweiligen Frage vorgegeben (vgl. Tabelle 1). Die offenen Angaben der ersten Frage werden nur nach Erwähnung von Stärken des Bonus-Programms durchsucht, die Angaben der zweiten Frage nur nach Schwächen usw. Als Analyseeinheit wurde dafür die Wortgruppe (bzw. einzeln vorkommende Wörter) festgelegt, da die offenen Angaben hauptsächlich als Aufzählungen in Form einzelner Wörter oder Wortgruppen formuliert sind. Auf diese Weise ist es auch möglich, eventuell vorkommende Sätze, die mehrere Aspekte enthalten, unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen. Anschließend wurde mit der inhaltlichen Sichtung des Materials begonnen und anhand der ersten Analyseeinheiten vorläufige Kategorien gebildet. Diese wurden nach Sichtung von ca. 35 bis 50% des Materials auf Überschneidungen und Eindeutigkeit geprüft. Anschließend wurde das gesamte Material in das System eingeordnet (Mayring, 2002, S. 92f.). Auf dieser Grundlage wurde im letzten Schritt ein hierarchisches Kategoriensystem erstellt, indem einerseits die gebildeten Einzelkategorien unter übergeordnete Metakategorien subsumiert wurden und andererseits einige Kategorien nochmals durch weitere Subkategorien expliziert wurden. Entsprechend dieser Vorgehensweise wurde für jede der vier offenen Fragestellungen ein Kategoriensystem angelegt. Dabei wurde deutlich, dass das Kategoriensystem der Stärken des Bonus-Programms weitestgehend auf alle Fragen anwendbar ist, vor allem bezüglich der Metakategorien. So ergibt sich in der folgenden Auswertung der Vorteil, dass die vier Kategoriensysteme miteinander verglichen werden können (vgl. Tabelle 2 und im Anhang Tabelle A1, A2, A3).

Tabelle 2. Kategoriensystem Stärken des Bonus-Programms

Kategorien Stärken des Bonus-Programms							
Metakategorien		Kategorien		Unterkategorien			
p100	Programmaufbau	p110	Höhe Fördersumme	p141	Transparenz Mittelvergabe		
		p120	Länge Laufzeit				
		p130	flexible, unbürokratische Förderrichtlinien				
		p140	Mittelverwaltung			p142	Mittelverwaltung durch Schulleitung
						p143	Selbstständige Mittelverwaltung
		p150	Beratung/ Betreuung				
p200	Schule	p210	Kooperation	p231	Unterstützung der Schule		
		p220	Förderung Schulentwicklung				
		p230	Stärkung der Schule			p232	Stärkung der Eigenverantwortlichkeit
						p233	Stärkung von Schulen in schwieriger Lage
		p240	Schließen von Finanzierungslücken				
p300	Personal	p310	Fortbildungen				
		p320	Entlastung				
p400	Schüler/ Eltern	p410	Chancengleichheit für SuS				
		p420	zusätzliche Mittel für pädagogische Arbeit				
		p430	Förderung/ Unterstützung				
p500	weitere Aspekte	p510	Sonstiges				
		p520	Keine				
		p530	Leerfeld				
		p540	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung				

Die Metakategorien „Programmaufbau“, „Schule“, „Personal“, „Schüler/Eltern“ und „weitere Aspekte“ finden sich in allen Systemen wieder und beinhalten im Falle der Stärken und Schwächen auch komplementäre Kategorien, da einige Aspekte von den Befragten sowohl bei der einen als auch bei der anderen Frage genannt wurden. Die Metakategorie „weitere Aspekte“ fungiert als Sammelkategorie für alle inhaltlich nicht einordbaren Aspekte, Leerfelder und Begründungen, warum keine Angabe gemacht wurde.

2.2.3 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die einzelnen Kategoriensysteme anhand ihrer Häufigkeitsverteilungen ausgewertet werden. Es werden jeweils die häufigsten Kategorien aus den Metakategorien „Programmaufbau“, „Schule“, „Personal“ und „Schüler/Eltern“ dargestellt und anhand von illustrierenden Ankerbeispielen konkretisiert. Die Häufigkeiten der Metakategorie „weitere Aspekte“ werden in dieser Auszählung nicht berücksichtigt, sie finden sich jedoch in der Tabelle A4 im Anhang. Die kompletten Übersichten zu den Häufigkeiten je Bereich finden sich im Anhang in Tabelle A5, A6, A7 und A8. Dabei ist zu beachten, dass pro Frage mehrere Aspekte genannt werden konnten, so dass die Anzahl der Nennungen die Stichprobengröße der Schulleitungen übersteigen kann.

2.2.3.1 Stärken des Bonus-Programms

Bezüglich der Stärken des Bonus-Programms wurden von 160 Schulleiterinnen und Schulleitern insgesamt 288 Aspekte genannt, die sich in das gebildete Kategoriensystem einordnen ließen. 31 Schulleiterinnen und Schulleiter ließen das Antwortfeld unausgefüllt. Die meisten Stärken wurden in den übergeordneten Bereichen „Programmaufbau“ (111 Nennungen) und „Schule“ (110 Nennungen) gesehen, denen sich auch die am häufigsten vorkommenden Subkategorien zuordnen lassen. Die Metakategorien „Personal“ (18 Nennungen) und „Schüler/Eltern“ (36 Nennungen) traten wenig häufig auf. Die am häufigsten formulierte Stärke ist die selbstständige Mittelverwaltung. Aber auch die Förderung der Schulentwicklung, die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen und flexible, unbürokratische Förderrichtlinien werden als Vorteile des Programms gesehen. In Tabelle 3 sind die jeweils am häufigsten auftretenden Kategorien und Unterkategorien der Metakategorien mit Ankerbeispielen aufgelistet.

Tabelle 3. Stärken des Bonus-Programms

Metakategorie	häufig auftretende Kategorien und Unterkategorien	Beispiele	absolute Häufigkeiten
Programmaufbau	Programmaufbau: selbstständige Mittelverwaltung	„Einsatz der Mittel kann selbstständig gestaltet werden“, „Die eigenverantwortliche Verwendung.“, „Selbständige Entscheidung der einzelnen Schule über den Mitteleinsatz“, „Die Freiheit der Schule das Geld dort einzusetzen, wo es am nötigsten ist.“, „Die Schule kann selbst bestimmen, für was die Gelder ausgegeben werden!“	40
	flexible, unbürokratische Förderrichtlinien	„flexibler Einsatz“, „unbürokratisch“, „Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten“, „Flexibilität bei der Verausgabung der Mittel. Ich hoffe, das bleibt auch so!“, „Selbstständige Verwendung Sachmittel/ Personal“, „relativ wenig inhaltliche Vorgaben“	33
Schule	Förderung Schulentwicklung	„Schulspezifische Schwerpunktsetzung“, „Der Einsatz nach schulischem Bedarf“, „Unterstützung zur Stärkung des Schulprofils“, „individuelle Anpassung an die Bedürfnisse für die konkrete Schule“, „Förderung der Schulentwicklung durch Abstimmungsprozesse über das Bonus-Programm innerhalb des Kollegiums“, „Die [...] Profilbildung der Schule wird gestützt.“, „Schulen können eigene Schwerpunkte wählen“	39
	Stärkung der Eigenverantwortlichkeit	„Autonomie der Schule!“, „Schule in eigener Verantwortung“, „Eigenverantwortlichkeit der Schulen“, „Stärkung der Eigenständigkeit der einzelnen Schule“, „individuelle Nutzung bzw. Umsetzung“, „die Schulen entscheiden selbst, was sie tun“	34
Personal	Entlastung	„Unterstützung des Kollegiums, Hort und Schule“, „qualifiziertes Personal kann in die Schulen geholt werden und alle dort Tätigen entlasten“, „personelle Verstärkung hilft im Alltag enorm“, „Möglichkeit der Schulsozialarbeit“	13
Schüler/Eltern	zusätzliche Mittel für pädagogische Arbeit	„differenzierte Möglichkeit, unsere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“, „zusätzliche Mittel für die Betreuung und sozialpädagogische Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften“, „Möglichkeit Projekte zu realisieren, die die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern und über die Möglichkeiten der Schule hinausgehen“, „Möglichkeit, bewährte Projekte weiter zu finanzieren“, „Referenten/Workshop-Honorare für Schüler einsetzen“	22

2.2.3.2 Schwächen des Bonus-Programms

Die Schwächen des Bonus-Programms stellten 157 Schulleiterinnen und Schulleiter in insgesamt 250 Aspekten dar. 34 Schulleiterinnen und Schulleiter ließen das Antwortfeld unausgefüllt. Auffällig ist, dass die Schwächen des Programms lediglich in den übergeordneten Bereichen „Programmaufbau“ (129 Nennungen) und „Schule“ (96 Nennungen) gesehen wurden. Am häufigsten wurden dabei die Bürokratie und der Verwaltungsaufwand bemängelt. Weiterhin bedeutet das Bonus-Programm für viele Schulleiterinnen und Schulleiter einen erheblichen Mehraufwand im Schulalltag und zum Teil werden auch Einschränkungen in der selbstständigen Mittelverwaltung kritisiert (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Schwächen des Bonus-Programms

Metakategorie	häufig auftretende Kategorien und Unterkategorien	Beispiele	absolute Häufigkeiten
Programmaufbau	Bürokratie und Verwaltungsaufwand	„hoher Verwaltungsaufwand“, „zu viel Bürokratie“, „Der Schulleiter mutiert zum Buchhalter der Schule.“, „Der unglaubliche Verwaltungsaufwand, der noch zu den vielen anderen Aufgaben dazu kommt.“, „Im Gegensatz zur Ankündigung gibt es erhebliche bürokratische Hindernisse bei erheblichem Zeitaufwand.“, „Bonusprogramm ist (wieder mal!)ein bürokratisches Monster.“	42
	Einschränkung der selbstständigen Mittelverwaltung	„Landesverwaltungsordnung/ Kenntnisse darüber etc. empfinde ich als sehr belastend“, „keine baulichen Maßnahmen (kleine oder sehr kleine)“, „zu einengende Vorgaben z.B. bei der Höhe der Honorare“, „Mittelverfall zum Jahresende“, „Budget muss kalenderjährlich abgerechnet werden, nicht im Schuljahr“, „Die starke Begrenzung bei der Verwendung - viele sinnvolle Einsätze sind ausgeschlossen.“, „Die Flexibilität beim Einsatz der Mittel wird aufgehoben durch einschränkende Vorschriften und durch übermäßige Kontrolle.“	29
	Durchführung des Programms	„Zeitfenster von Planung und Realisierung zu kurz im Alltagsgeschäft“, „Uneingespielte Bürokratie“, „Zu langsame Bearbeitung der Zahlungsanweisungen etc.“, „häufiger oft späte Aktualisierung von Dokumenten“, „später Start ohne Vorbereitung“, „Die Kooperationspartner müssen in Vorleistung treten: erschwert den Abschluss von Arbeitsverträgen.“	24
Schule	Mehraufwand im Schulalltag	„Konzeptionserarbeitung, die über Jahre trägt, und die Organisation des Erfolges kosten enorm viel Zeit bei allen Beteiligten“, „hoher Zeitaufwand für Schulleitung“, „Abstimmungsprozesse im Kollegium“, „Qualitätskontrolle der AuftragnehmerInnen“, „hoher Zeitaufwand“, „Zeitfaktor für Vorbesprechungen, Absprache mit allen Beteiligten“, „zeitl. Belastung durch mehrere parallel laufende Befragungen“	34
	Unsicherheit und Überforderung der Schulleiter	„Rechtliche Absicherung des Schulleiters?“, „Unschärfen zwischen Pflicht- und Zusatzaufgaben“, „fehlende Erfahrung des Schulleiters im Umgang mit einem finanziell großen Rahmen“, „große Ängstlichkeit bei der Abgrenzung zu anderen Zuständigkeiten der Bezirksaufgaben (aber was tun, wenn der Bezirk pleite ist?)“, „Unklarheit über Finanzierung“, „Unsicherheiten bei der Vertragsgestaltung, was geht?, was geht nicht?“, „Ich bin derzeit nur mit dem Bonusprogramm beschäftigt.“	23

2.2.3.3 Verbesserungsvorschläge für das Bonus-Programm

Auf die Frage, was sich ihrer Meinung nach am Bonus-Programm verbessern ließe, antworteten 131 Schulleiterinnen und Schulleitern mit 173 Vorschlägen. 60 Schulleiterinnen und Schulleiter ließen das Antwortfeld unausgefüllt. Am häufigsten wurden Verbesserungsvorschläge in der Metakategorie „Programmaufbau“ (90 Nennungen) gemacht. In den Metakategorien „Personal“ und „Schule“ kamen hingegen nur 24 bzw. 21 Nennungen vor. Die Metakategorie „Schüler/Eltern“ tauchte gar nicht auf. Die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter regten an, dass die Initiatoren des Programms den Verantwortlichen an den Schulen mehr Unterstützung und Begleitung anbieten sollten und dass das gesamte Programm entbürokratisiert werden sollte, um den Teilnehmern mehr Freiheiten zu gewähren (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. Verbesserungsvorschläge für das Bonus-Programm

Metakategorie	häufig auftretende Kategorien und Unterkategorien	Beispiele	absolute Häufigkeiten
Programmaufbau	mehr Unterstützung/ Begleitung	„Gütekriterien für Angebote“, „Erfahrungsaustausch mit anderen SL“, „konkrete Hilfen durch persönliche Berater“, „Unterstützung von Bonus-Fachleuten für die Schulen direkt vor Ort!“, „Mitarbeiter aus der Schulverwaltung könnten bei Vertragsverhandlung, -gestaltung und der Klärung rechtlicher Fragen als Managementhilfe an die Schulen geschickt werden, um bei Bedarf zu unterstützen und den Schulleitungen Arbeit abzunehmen.“, „Auflistung gelungener Projekte im Bonus-Programm“, „Möglich wäre, bevor so ein Programm startet, die ausführenden Schulleiter zu schulen.“	33
	mehr Freiheiten/ Entbürokratisierung	„Entbürokratisierung“, „Vereinfachung der Verfahren“, „Sachmittel auch für Ausstattung verwenden dürfen“, „die finanziellen Mittel müssen auch für bauliche Veränderungen einsetzbar sein, z.B. ein desolater Schulhof, Sanierung von Räumen oder die bauliche Umgestaltung – zentrale Probleme vieler Schulen“, „Mehr Handlungsspielräume, was die Beschaffung von Sachmitteln anbelangt.“	32
Schule	Entlastung der Schule (Subkategorien: ‚mehr Vertrauen‘, ‚mehr Beratung zum schulspezifischen Mitteleinsatz‘, falscher Ansatzpunkt des Programms‘)	„Vertrauen in die verantwortlichen Maßnahmen der Schule geben und nicht jede Maßnahme hinterfragen, um ergänzende Begründungen bitten usw.“, „weniger Rechtfertigung“, „Berater kommen in die Schule und erarbeiten gemeinsam einen Maßnahmenkatalog.Punkt“, „Das Geld direkt in die personelle und materielle Ausstattung der Schulen geben [...]“, „Mittel frühzeitig in mehr Personal an Schulen investieren + Sozialarbeiter an Schulen“	15
Personal	Verwaltung	„Die Schulen bräuchten eine Verwaltungskraft um die damit einhergehenden Aufgaben zu erledigen.“, „mehr Personal zur Bearbeitung für Vertragsabschlüsse und generelle Organisation“, „Sekretariate durch Verwaltungskräfte entlasten“, „Assistenz durch eine Verwaltungskraft bzw. Verwaltungsstunden-Zuweisung“, „Bereitstellung einer Verwaltungskraft, die nicht aus dem eigenen Budget bezahlt werden muss, für Vertragsangelegenheiten“	17

2.2.3.4 Wunsch nach Unterstützungsmaßnahmen für den Umgang mit dem Bonus-Programm

Auf diese Frage hin formulierten insgesamt 105 Schulleiterinnen und Schulleiter 152 verschiedene Möglichkeiten, durch die sie in ihrer Arbeit mit dem Förderprogramm unterstützt werden könnten. 86 Schulleiterinnen und Schulleiter gaben keine Unterstützungswünsche an. Die am meisten genannten Metakategorien sind dabei „Schule“ (44 Nennungen) und „Programmaufbau“ (42 Nennungen). Interessant ist dabei, dass die am zweithäufigsten auftauchende Kategorie „Verwaltung“ (21 Nennungen) zur Metakategorie „Personal“ gehört, die insgesamt nur 24 Nennungen aufweist. Am häufigsten wünschen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter jedoch Unterstützung bei der Mittelverwaltung, aber auch bezüglich der Formalien bei Kooperationen wünschen sich einige mehr Information und Ansprechpartner, insbesondere im Bereich der Vertragsschließung und des Vertragsrechts. Die Metakategorie „Schüler/ Eltern“ findet sich nur in der Kategorie „Förderung der SuS“ repräsentiert, die lediglich 5 Nennungen aufweist (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Unterstützungswünsche für das Bonus-Programm

Metakategorie	häufig auftretende Kategorien und Unterkategorien	Beispiele	absolute Häufigkeiten
Programmaufbau	Mittelverwaltung	„verwaltungsrechtliches Wissen“, „Budgetverwaltung“, „Sicherer Umgang (rechtlich) mit den Geldern“, „Haushaltsrecht“, „Finanzierungsfinessen“, „Buchhaltung“, „Vereinfachung bei Abrechnungsmodus“	24
Schule	Kooperation: Formalien	„Vertragsrechtler vor Ort“, „Fertigung von Verträgen - besonders bei langfristigen Kooperationen mit freien Trägern (länger als 6 Monate)“, „Lediglich Vertragsabschlüsse, welchen Vertrag denn nun in welcher Form, gestaltet sich z.T. schwierig!“, „Honorarsätze“, „Qualifizierung in Vertragsrecht“, „Rechte in der Zusammenarbeit mit Trägern kennen“	17
Personal	Verwaltung	„Entlastung durch Zuweisung eines Stundenkontingents für einen Mitarbeiter/in, Lehrerin, die sich hauptsächlich mit BONUS und BuT befasst - Fortbildung für diese(n) Kolleg(in)“, „Verwaltungsmitarbeiter(in)“, „mehr Unterstützung bei der Verwaltung des Programms, aber keine Weiterbildung, es ist sehr zeitintensiv - Zeit, die mir als Schulleiter für schulische Angelegenheiten fehlt!“, „Ich würde mir einen Mitarbeiter an der Schule wünschen, der sich um diese und alle anderen zusätzlichen Maßnahmen kümmert (Verwaltungsleiter). Schulleiter sind ausgebildete Lehrer!“, „Eine Bonusprogrammverwaltungskraft“	21
Schüler/Eltern	Förderung der SuS	„individuelle Förderung“, „problemorientiertes Lernen“, „Sprachförderung“, „Elternbeteiligung“, „Entwicklung von Unterrichtsprojekten, um die Qualität des Ganztagsunterrichts zu verbessern“	5

2.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Aus den deskriptiven Analysen der offenen Angaben ergibt sich im Vergleich zu den geschlossenen Fragen ein etwas heterogenes Bild der Bewertung des Bonus-Programms. Insbesondere die selbstständige Mittelverwaltung und der bürokratische Aufwand scheinen von den Schulleiterinnen und Schulleitern zum Teil sehr unterschiedlich wahrgenommen zu werden. Die selbstständige Mittelverwaltung wird dabei von 40 Schulleiterinnen und Schulleitern als Stärke herausgestellt, während 29 die Selbstständigkeit als eher eingeschränkt wahrnehmen. Ebenso loben 33 Schulleiterinnen und Schulleiter die flexiblen und unbürokratischen Förderrichtlinien, 42 dagegen beklagen die ausgeprägte Bürokratie und den Verwaltungsaufwand des Programms. Darin scheint auch der Grund dafür zu liegen, dass die häufigsten Verbesserungsvorschläge und Unterstützungswünsche in Richtung eines Abbaus der Verwaltung oder einer Hilfe bei der Verwaltung zielen.

Darüber hinaus ermöglichen die offenen Angaben einen Einblick in neue Bewertungsaspekte, die von den geschlossenen Fragen bisher unberührt blieben (vgl. Tabelle A9 im Anhang). Besonders auffällig dabei ist, dass oft der allgemeine Wunsch nach mehr Unterstützung durch die verantwortlichen Stellen und die Belastung der Schulleiter, vor allem bezüglich des Bonus-Programms, zur Sprache kommt. So tritt bei den Schwächen des Programms die Kategorie „Beratung/ Betreuung“ mit 16 Nennungen auf und die Kategorie „Durchführung des Programms“, die hauptsächlich organisatorische Schwierigkeiten zu Beginn des Programms kritisiert, mit 24 Nennungen. Ebenso kritisch wird der „Mehraufwand im Schulalltag“ gesehen (34 Nennungen). Dieses Bild setzt sich in den Bereichen Verbesserungsvorschläge und Unterstützungswünsche fort. Bei den Verbesserungsvorschlägen sind die am häufigsten genannten neuen Aspekte die Kategorien „mehr Unterstützung/ Begleitung“ (33 Nennungen) und „Verwaltung“ (17 Nennungen), mit der größtenteils der Wunsch nach zusätzlichen Verwaltungsstunden oder einer eigenen Verwaltungsfachkraft beschrieben wird. Betrachtet man die Unterstützungswünsche zeigt sich auch hier das Bedürfnis nach mehr Begleitung durch die Verantwortlichen und vor allem nach mehr Unterstützung bei der Verwaltung des Bonus-Programms. So wird die Kategorie „Mehr Unterstützungsangebote durch Verantwortliche und höhere Stellen“ 11-mal genannt und die Kategorie „Verwaltung“ tritt 21-mal auf.

Ein Aspekt, der bezüglich der Stärken des Programms als neu gelten kann, ist die Kategorie „zusätzliche Mittel für pädagogische Arbeit“, die 22-mal genannt wird. Hierunter subsumieren sich Aussagen, die einen Vorteil des Programms vor allem in der Verwendung der Gelder zur Finanzierung von neuen oder zur Weiterführung etablierter Projekte sehen.

Insgesamt liefern die offenen Angaben ein umfassendes Bild zur Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen. Viele Aspekte werden sowohl positiv als auch negativ betrachtet, was bestätigt, wie unterschiedlich Förderprogramme an Schulen aufgenommen werden können. Als besonders hilfreich erscheinen deshalb die Bereiche Verbesserungsvorschläge und Unterstützungswünsche. Hier wird deutlich, dass der Bedarf an Unterstützung bei der Verwaltung der eigenen Gelder groß ist. Gleichzeitig schätzen viele Schulleiterinnen und Schulleiter die Freiheiten, die ihnen das Bonus-Programm bietet. Gezielte, noch stärker an den Bedürfnissen der Schulleitungen orientierte Informationsveranstaltungen, Workshops und Einzelgespräche scheinen hier naheliegende Lösungsansätze zu sein, ebenso wie die Suche nach weiteren Vereinfachungen und Unterstützungsmöglichkeiten in der bürokratischen Umsetzung des Programms.

Kapitel 3

Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai
Maaz

Kapitel 3

Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Anliegen des folgenden Kapitels ist die Darstellung der Umsetzung des Bonus-Programms an den einzelnen Schulen. Auch hier werden die Angaben aller am Programm beteiligten Schulleiterinnen und Schulleiter nach den unterschiedlichen Schulformen in den Blick genommen, um ein möglichst umfassendes Bild zu zeichnen und die Schulleiterinnen und Schulleitern der integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen bezüglich wichtiger Umsetzungsaspekte miteinander zu vergleichen.

Dabei gliedert sich das Kapitel in *drei Teilbereiche*. In *Teilbereich I* soll auf die Ausgangslage und die Zielvorstellungen an den einzelnen Schulen eingegangen werden. Hierbei werden zunächst die seitens der Schulleitungen wahrgenommenen schulischen Problemlagen umfänglich dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung darüber, welche Ziele sie mit dem Bonus-Programm verfolgen und in welchen Bereichen sie Verbesserungen anstreben. *Teilbereich II* widmet sich den von den Schulen ergriffenen Maßnahmen im Zuge des Bonus-Programms und geht detailliert auf die damit verbundene Mittelverwendung ein. Zunächst soll danach gefragt werden, ob es bereits konkrete Ideen zur Mittelverwendung an den Schulen gibt und ob sich die Schulleitungen in der Lage sehen, diese Mittel effektiv einzusetzen. Anschließend erfolgt sowohl eine Darstellung der Maßnahmen, die zur Zielerreichung eingesetzt werden sollen als auch eine Darstellung über die im Zuge der ersten Zielvereinbarungsphase des Bonus-Programms genutzten bzw. verausgabten Mittel. Im Rahmen von *Teilbereich III* soll die Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den einzelnen Schulen in den Blick genommen werden. Dabei soll in einem ersten Schritt auf die Umsetzungs- und Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Verwendung der Bonus-Mittel eingegangen werden. In einem zweiten Schritt soll dargelegt werden, welche Vorerfahrungen in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter vorliegen. Abschließend werden die Ergebnisse aller drei Teilbereiche in einer zusammenfassenden Betrachtung diskutiert.

Methode

Instrumente

Um die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen zu untersuchen, wurden Fragen bzw. Items eingesetzt, die zum einen aus dem Kontext anderer Studien (etwa zum Thema Ganztags) stammen und zum anderen im Hinblick auf die Spezifika des Programms selbst entwickelt wurden. Weitergehende Erläuterungen finden sich in den folgenden Darstellungen der eingesetzten Instrumente.

Schulische Problemlagen

Für die Erfassung der *schulischen Problemlagen* wurden die Schulleitungen gefragt, durch welche Aspekte sich die Schulen in ihrer Arbeit beeinträchtigt sehen (Frage: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte beeinträchtigt?“). Die Items zur Erfassung der schulischen Problemlagen stammen zum einen aus der Studie „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten

Rechten und Pflichten (SHaRP)“ (vgl. Brauckmann et al., 2014). Zum anderen wurden Items eingesetzt, die eigens für die Untersuchung des Bonus-Programms entwickelt wurden. Insgesamt wurden den Schulleiterinnen und Schulleitern 31 Items vorgelegt, wobei die Beantwortung der Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“ erfolgte (Beispielitem: „Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft“).

Ziele des Bonus-Programms

Wie bereits bei der Bewertung des Bonus-Programms wurden auch zur Ermittlung der mit dem Programm angestrebten Ziele offene Fragen verwendet. Unter der Fragestellung „*Wenn Sie einmal an die momentane Situation an Ihrer Schule denken, welche Ziele wollen Sie mit dem Bonus-Programm für Ihre Schule erreichen? Schreiben Sie bitte bis zu drei Ziele auf, die Sie für Ihre Schule erreichen möchten. Wichtig: Es geht hier noch nicht um die konkreten Maßnahmen, sondern um die anvisierten Ziele (Ziele könnten z. B. sein: Verbesserung der individuellen Schülerförderung, Elternbeteiligung am Schulleben erhöhen, Öffnung der Schule zum Umfeld, Verbesserung der Lehrerkooperation und Teamarbeit, Förderung von Lernmotivation usw.)*.“ konnten bis zu drei Ziele in eigenen Worten aufgeführt werden. Die Formulierung erfolgte hauptsächlich in kurzen Wortgruppen, teilweise aber auch in einzelnen Wörtern oder Aufzählungen. Zusätzlich sollte jedes angegebene Ziel von den Schulleiterinnen und Schulleitern nach Relevanz, Schwierigkeitsgrad und weiteren relevanten Aspekten eingeschätzt werden. Dazu dienten die in Tabelle 7 gelisteten geschlossenen Fragen.

Tabelle 7. Übersicht über die eingesetzten Fragen zur Einschätzung der verfolgten Ziele im Bonus-Programm

Fragestellung	Skalierung
Wie wichtig ist es für Sie, dieses Ziel auch zu erreichen?	1 = weniger wichtig; 2 = etwas wichtig; 3 = wichtig; 4 = sehr wichtig; 5 = extrem wichtig
Bis wann wollen Sie das Ziel erreichen?	1 = in einigen Monaten; 2 = in diesem Jahr; 3 = in 2 Jahren; 4 = in 3-4 Jahren; 5 = später
Handelt es sich bei diesem Ziel um ein leicht oder schwer zu erreichendes Ziel?	1 = leicht zu erreichen; 2 = eher leicht zu erreichen; 3 = eher schwer zu erreichen; 4 = schwer zu erreichen
Wie wahrscheinlich werden Sie das Ziel erreichen?	1 = unwahrscheinlich; 2 = weniger wahrscheinlich; 3 = wahrscheinlich; 4 = sehr wahrscheinlich; 5 = mit Sicherheit
Handelt es sich um ein <u>neues Ziel</u> (vor dem Hintergrund des Bonus-Programms) oder um ein <u>altes Ziel</u> (ein Vorhaben, das Sie schon länger in Planung hatten)?	1 = neues Ziel; 2 = altes Ziel

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Neben den offen erfragten Zielstellungen kamen auch geschlossene Fragen zu den *angestrebten Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms* zum Einsatz, die zum einen aus der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (vgl. Quellenberg, 2009) stammten und zum anderen im Hinblick auf das Bonus-Programm selbst entwickelt wurden. Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden dabei insgesamt 22 Items vorgelegt, deren Beantwortung auf einer

vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“ erfolgte (Beispielitem: „Konfliktlösungsstrategien für die Schülerinnen und Schüler vermitteln“).

Ideen zur Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm

Zur Erfassung des Aspekts, ob die Schulleiterinnen und Schulleiter bereits *Ideen zur Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm* entwickelt haben, wurde ein eigenentwickeltes Einzelitem („Haben Sie bereits konkrete Ideen zur Verwendung von Mitteln aus dem Bonus-Programm?“) vorgelegt. Dabei erfolgten die Antworten auf einer dreistufigen Likert-Skala von 1 = „noch keine Ideen“ über 2 = „erste grobe Vorstellungen“ bis 3 = „schon sehr konkrete Vorstellungen“.

Eingeschätzte Fähigkeit zur effektiven Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm

Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden insgesamt 6 selbst entwickelte Items zur Einschätzung der eigenen *Fähigkeit zur effektiven Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm* vorgelegt (Beispielitem: „Ich weiß genau, wie ich die Mittel am effektivsten einsetzen kann.“). Hier erfolgten die Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Maßnahmen der Zielerreichung im Zuge des Bonus-Programms

Die Erfassung der *Maßnahmen der Zielerreichung im Zuge des Bonus-Programms* erfolgte über eigens hierfür entwickelte Items. Diese lagen in einem halboffenen Format vor, sodass die Schulleiterinnen und Schulleiter bezogen auf insgesamt 9 Aspekte (Beispielitems: „Kooperationen“, „Intensive Elternarbeit“, „Arbeitsgemeinschaften und Projekte“) angeben konnten, welche konkreten Maßnahmen sie planen. Die 9 Aspekte umfassten auch die beiden Kategorien „andere“ und „noch unklar“.

Genutzte Mittel aus dem Bonus-Programm

Mit Blick auf die *genutzten Mittel aus dem Bonus-Programm* erfolgt eine Betrachtung des Umfangs der bislang tatsächlich verausgabten Mittel im Rahmen der ersten Zielvereinbarungsphase des Bonus-Programms auf der Grundlage von Abrechnungsübersichten (Abrechnungsstand 25.11.2015), die von der SenBJW zur Verfügung gestellt wurden. Die Übersichten geben Auskunft über die pro Schule zur Verfügung stehenden Mittel, den Anteil bereits verausgabter Mittel (getrennt nach Sachmitteln und geschlossenen Verträgen) sowie die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms bislang geschlossenen Verträge.

Verantwortliche Personen/Personengruppen für das Bonus-Programm

Die Erfassung der Angaben, welche *Personen bzw. Personengruppen für das Bonus-Programm an den Schulen verantwortlich* sind, erfolgte zum einen über Items aus der Studie „Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MES)“ (vgl. Avenarius et al., 2006) und zum anderen aus der bereits erwähnten StEG-Studie (vgl. Quellenberg, 2009). Die Items lagen in einem halboffenen Format vor, sodass die Schulleiterinnen und Schulleiter bezogen auf insgesamt 5 Aspekte - mit Ausnahme der Antwortkategorie „Schulleiterin bzw. Schulleiter“ - (Beispielitems: „ein anderes Mitglied der Schulleitung“, „ein neu gebildetes Gremium“) angeben konnten, wer speziell für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms zuständig ist.

Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung

Der *Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung* wurde mit insgesamt 15 Items erfasst, die zum einen aus der StEG-Studie (vgl. Quellenberg, 2009) stammten und zum anderen im Hinblick auf das Bonus-Programm selbst entwickelt wurden. Dabei konnten die Schulleiterinnen und Schulleiter auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr stark“ angeben, welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms an Ihrer Schule mit einbezogen wurden (Beispielitems: „Schülerwünsche, Schülerinteressen“, „Umsetzung von Schulkonzept/ Schulprogramm/Leitbild“).

Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung

Zur Erfassung der bereits durchgeführter bzw. noch angedachter *Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung* wurden insgesamt 7 eigenentwickelte Items eingesetzt (Beispielitem: „Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel“), die sich an der MES-Studie (vgl. Avenarius et al., 2006) orientierten, wobei die Antworten auf einer dreistufigen Likert-Skala von 1 = „bereits vor dem Bonus-Programm genutzt“ über 2 = „im Rahmen des Bonus-Programms geplant“ bis 3 = „weder genutzt noch geplant“ erfolgten.

Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung

Die bereits vorhandenen *Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung* wurden mit insgesamt 7 Items erfragt (Beispielitem: „Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel“), die sich ebenfalls an der MES-Studie (vgl. Avenarius et al., 2006) orientierten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter konnten auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr gut“ angeben, wie sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung einschätzen.

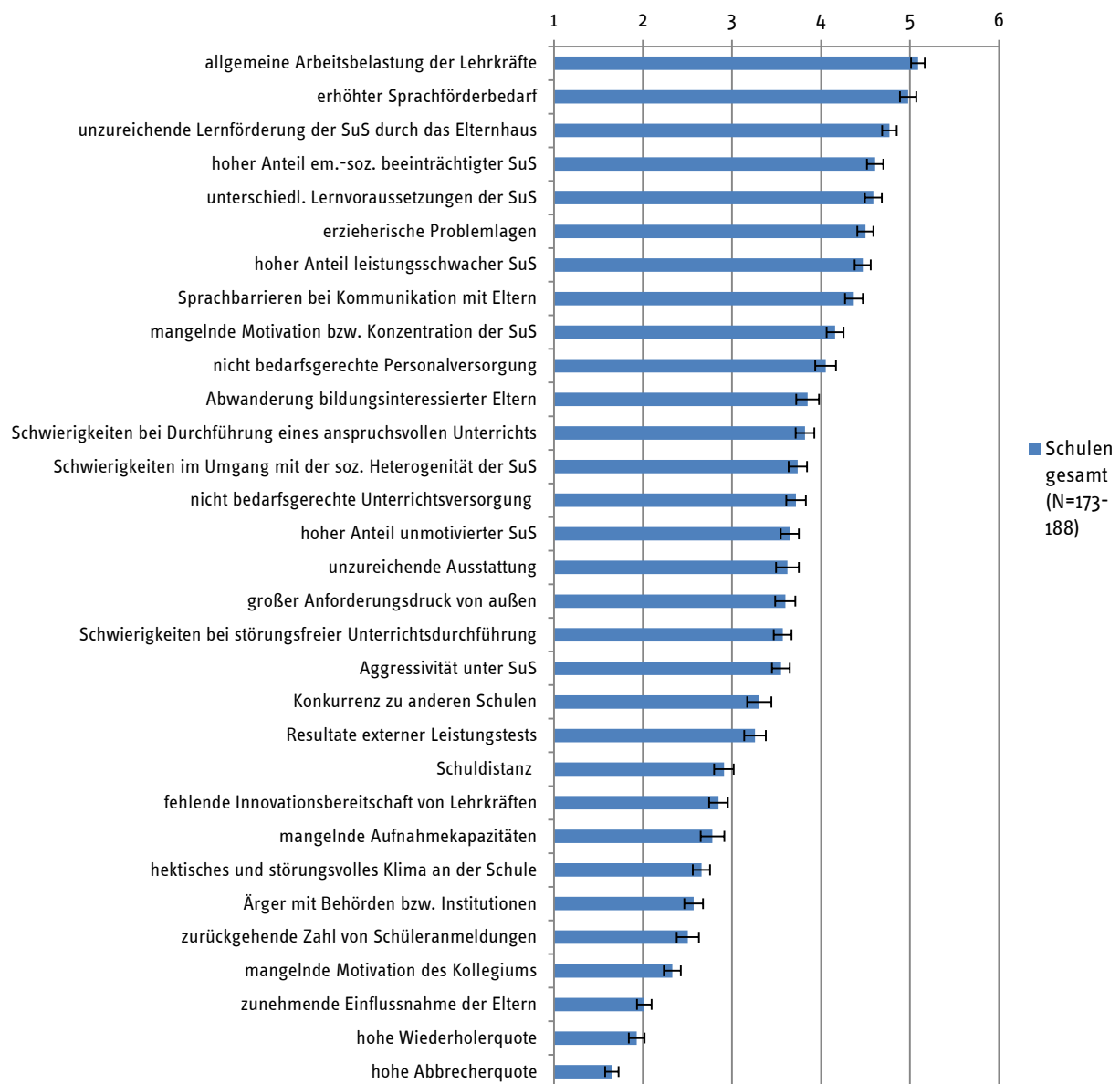
Statistische Analysen

Die Auswertung der Daten erfolgte größtenteils auf der Ebene der einzelnen Items der jeweiligen Fragenkomplexe. Zum Teil wurden Items zu Skalen zusammengefasst. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm SPSS 22 durchgeführt. Die jeweiligen Fallzahlen verfügbarer Personenangaben werden in den Ergebnisdarstellungen ausgewiesen.

Teilbereich I – Schulische Problemlagen und Zielvorstellungen der Schulen

3.1.1 Schulische Problemlagen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den seitens der Schulleitungen wahrgenommenen schulischen Problemlagen dargestellt werden, wobei zunächst ein Gesamtüberblick über alle Schulen erfolgt (vgl. Abb. 8). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Problemlagen thematisch gegliedert bezogen auf die Schülerschaft, die Lehrkräfte, den Unterricht, die Eltern, die Ausstattung sowie mit Bezug auf das Schulklima, Monitoring und das Verhältnis Schule – Umwelt. Dabei werden die Ergebnisse zusätzlich getrennt nach der Schulform betrachtet, um Hinweise auf schulformspezifische Belastungsmerkmale zu erhalten.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 8. Schulische Problemlagen mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern aller Schulformen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

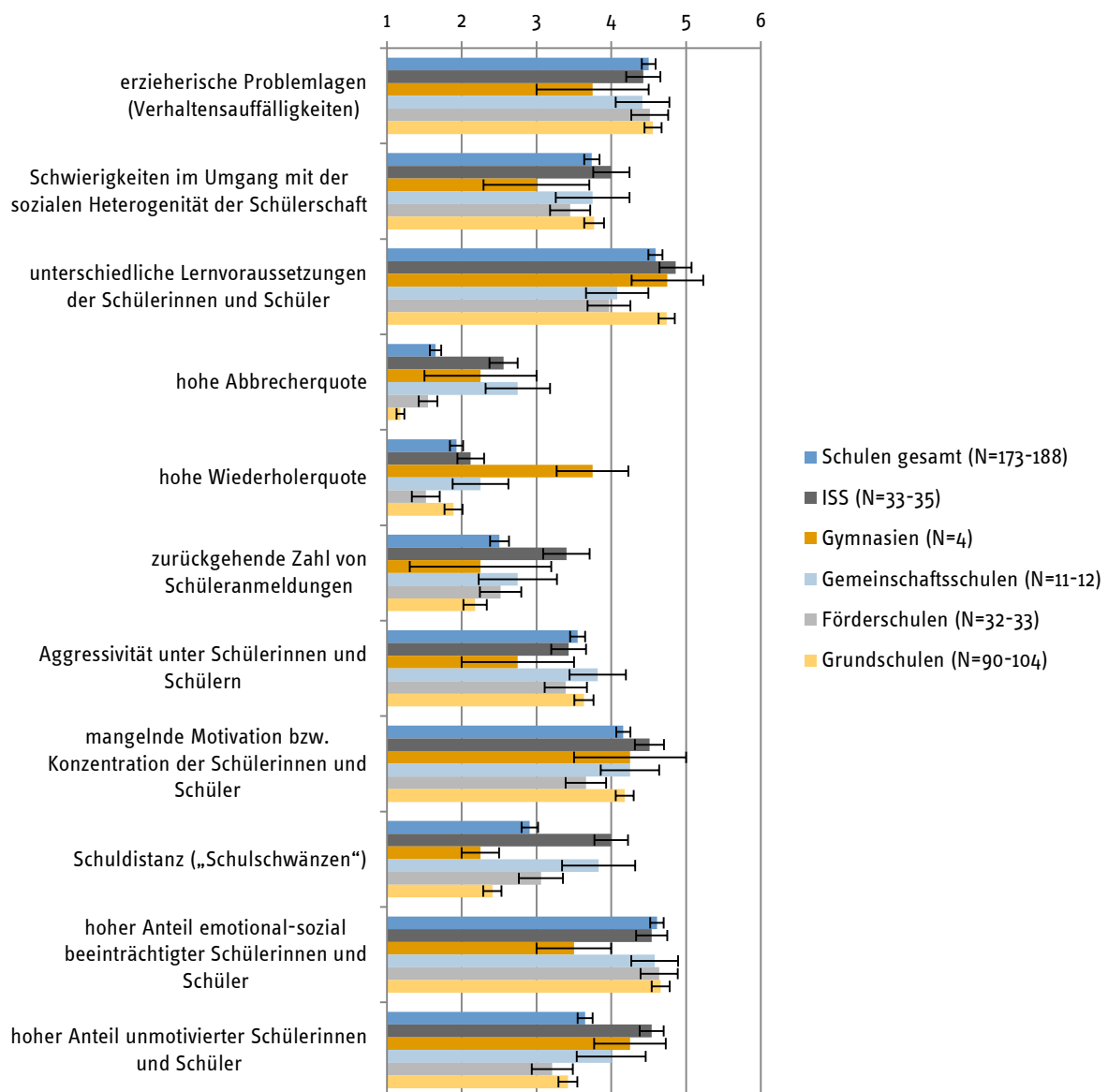
Betrachtet man die Angaben zu den schulischen Problemlagen über die Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen hinweg (vgl. Abb. 8), so zeigte sich, dass sich die Schulen zum einen vor allem durch erzieherische Problemlagen, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten sowie die allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte beeinträchtigt fühlten. Zum anderen nannten sie aber auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie eine unzureichende Lernförderung der Schülerinnen und Schüler durch das Elternhaus als besonders belastende Aspekte. Darüber hinaus empfanden sie einen erhöhten Sprachförderbedarf, einen hohen Anteil an emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler sowie Sprachbarrieren bei der Kommunikation mit Eltern als beeinträchtigende Merkmale an ihrer Schule.

Zwar weniger stark, aber dennoch beeinträchtigt fühlten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter durch eine unzureichende Ausstattung, eine ihrer Ansicht nach nicht bedarfsgerechte Personal- und Unterrichtsversorgung sowie durch einen großen Anforderungsdruck von außen, beispielsweise durch die Öffentlichkeit oder die Schulverwaltung. Auch Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft, die Aggressivität unter Schülerinnen und Schülern, eine mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schülerinnen und Schüler und einen hohen Anteil leistungsschwacher sowie unmotivierter Schülerinnen und Schüler sahen die Schulleitungen als eher belastend für ihre Schule an. Zudem fühlten sie sich durch die Abwanderung bildungsinteressierter Eltern beeinträchtigt. Weiterhin sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter Schwierigkeiten, einen anspruchsvollen und störungsfreien Unterricht an ihrer Schule durchführen zu können.

Vergleichsweise gering bzw. kaum beeinträchtigt sahen sich die Schulen hinsichtlich der Konkurrenz zu anderen Schulen, der Resultate externer Leistungstests, Ärger mit Behörden bzw. Institutionen, eines hektischen und störungsvollen Klimas an der Schule, fehlender Innovationsbereitschaft von Lehrkräften, zurückgehender Zahlen von Schüleranmeldungen und mangelnden Aufnahmekapazitäten. Auch durch eine zunehmende Einflussnahme der Eltern, eine hohe Abbrecher- und Wiederholerquote, Schuldistanz sowie die mangelnde Motivation des Kollegiums sahen sich die Schulen (über alle Schulen bzw. Schulformen hinweg betrachtet) eher wenig bzw. kaum beeinträchtigt.

Schulische Problemlagen – Schülerinnen und Schüler

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die schulischen Problemlagen bezogen auf die Gesamtgruppe der Schulen dargestellt wurden, soll nun unter einer schulformperspektivischen Sichtweise auf verschiedene thematische Problembereiche eingegangen werden, um schulformspezifische Besonderheiten in den wahrgenommenen schulischen Problemlagen herauszuarbeiten. Dabei wird mit dem Themenbereich „Schülerschaft“ begonnen (vgl. Abb. 9). Es erfolgt eine Beschränkung auf ausgewählte Aspekte, für die deskriptiv Unterschiede zwischen den Schulformen erkennbar sind.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 9. Schulische Problemlagen bezogen auf die Schülerschaft mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Blickt man auf die schülerbezogenen Problemlagen, fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien erzieherische Problemlagen, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten, den Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft, die Aggressivität unter den Schülerinnen und Schülern sowie einen hohen Anteil an emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen als weniger beeinträchtigend einschätzten. Demgegenüber empfanden sie im Gegensatz zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern eine hohe Wiederholerquote als stärkere Beeinträchtigung für ihre Schule.

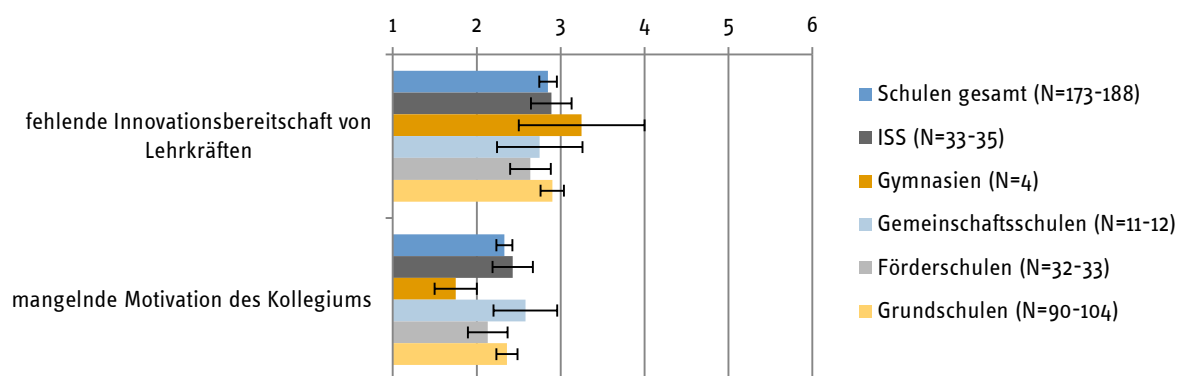
Sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen als auch der Gemeinschaftsschulen fühlten sich durch eine hohe Abbrecherquote im Vergleich zu den

Schulleitungen der anderen Schulformen stärker belastet, allerdings auf einem insgesamt vergleichsweise niedrigeren Niveau. Ähnliches gilt für die Schuldistanz, hier jedoch auf einem höheren Niveau. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler empfanden die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts- und Förderschulen im Vergleich zu den anderen Schulleitungen als weniger belastend, was möglicherweise als Hinweis auf die Bedeutung der besonderen pädagogischen Ausrichtung beider Schulformen gewertet werden kann.

Die zurückgehende Zahl von Schüleranmeldungen stellte in erster Linie für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen einen belastenden Faktor dar. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förder- und Grundschulen gaben in geringerem Ausmaß als die anderen Schulformen an, durch eine mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt zu sein.

Schulische Problemlagen – Lehrkräfte

Im Anschluss an die Darstellung der schulischen Problemlagen bezogen auf die Schülerschaft sollen nun die Problemlagen mit Bezug auf die Lehrkräfte fokussiert werden, wobei auch hier eine schulformspezifische Darstellung ausgewählter Aspekte erfolgt (vgl. Abb. 10).



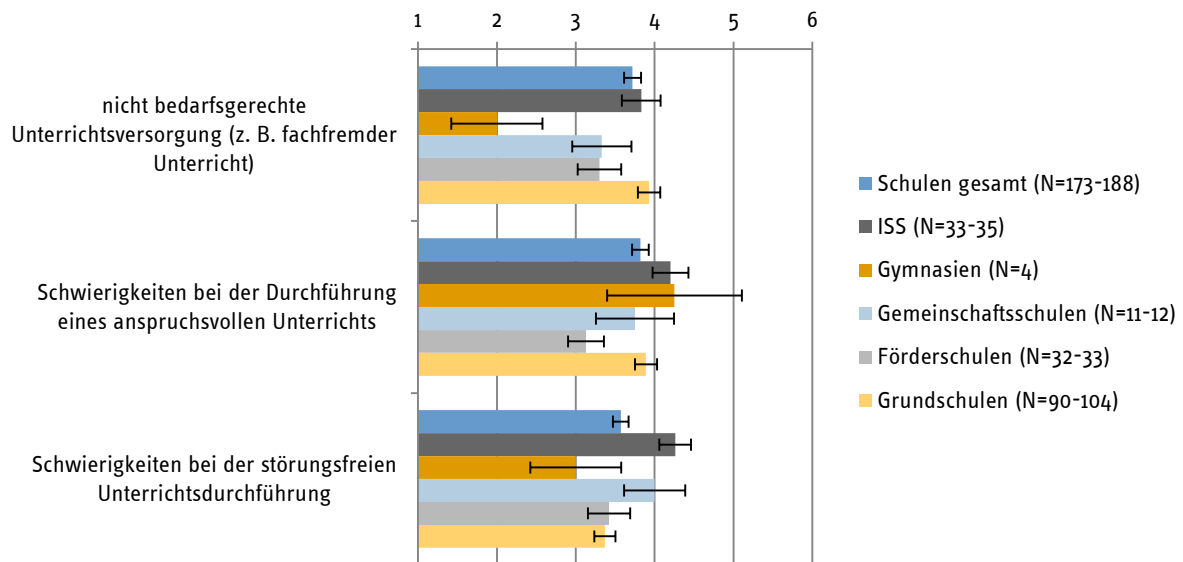
Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 10. Schulische Problemlagen bezogen auf die Lehrkräfte mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Betrachtet man die schulischen Problemlagen mit Blick auf die Lehrkräfte, so zeigten sich hinsichtlich einer fehlenden Innovationsbereitschaft von Lehrkräften kaum Unterschiede zwischen den Schulformen. Es deutet sich zwar eine leicht höhere Ausprägung für die Gymnasialschulleitungen an, die jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen nicht überbewertet werden darf. Demgegenüber sahen die Gymnasialschulleitungen die mangelnde Motivation des Kollegiums im Vergleich zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern als am wenigsten beeinträchtigend an.

Schulische Problemlagen – Unterricht

Sieht man sich die Problemlagen bezogen auf unterrichtsbezogene Aspekte an (vgl. Abb. 11), fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien ihre Schulen durch eine nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung im Vergleich zu den anderen Schulleitungen als am wenigsten belastet sahen. Demgegenüber empfinden die Grundschul- und ISS- Schulleitungen diesen Aspekt im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleiter der übrigen Schulformen als am meisten beeinträchtigend.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

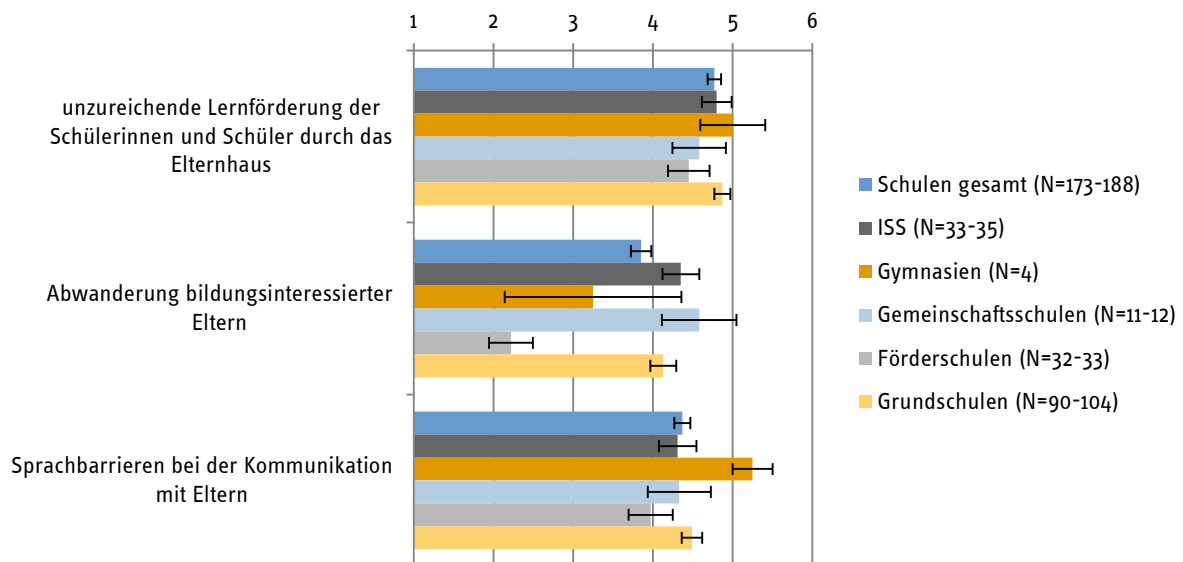
Abbildung 11. Schulische Problemlagen bezogen auf den Unterricht mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen die wenigsten Schwierigkeiten bei der Durchführung eines anspruchsvollen Unterrichts. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien empfanden die Schwierigkeiten bei der Durchführung eines störungsfreien Unterrichts weniger belastend im Vergleich zu den anderen Schulleitungen, wohingegen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen und der Gemeinschaftsschulen durch diesen Aspekt am stärksten beeinträchtigt fühlten.

Schulische Problemlagen – Eltern

Mit Blick auf die schulischen Problemlagen bezüglich der Eltern fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien die unzureichende Lernförderung durch das Elternhaus im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen als am meisten belastend empfanden, wohingegen die Gemeinschafts- und Förderschulschulleitungen diesen Aspekt als am wenigsten belastend einschätzten. Weiterhin zeigte sich, dass sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien als auch der Förderschulen die Abwanderung bildungsinteressierter Eltern im Vergleich zu der Einschätzung der übrigen Schulleiter als am wenigsten belastend empfanden, während ISS-, Gemeinschafts- und Grundschulleitungen in der Abwanderung bildungsinteressierter Eltern eine besonders starke Beeinträchtigung sahen.

Die Sprachbarrieren bei der Kommunikation mit den Eltern sahen die Gymnasialschulleitungen im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen als belastender für ihre Schulen an.

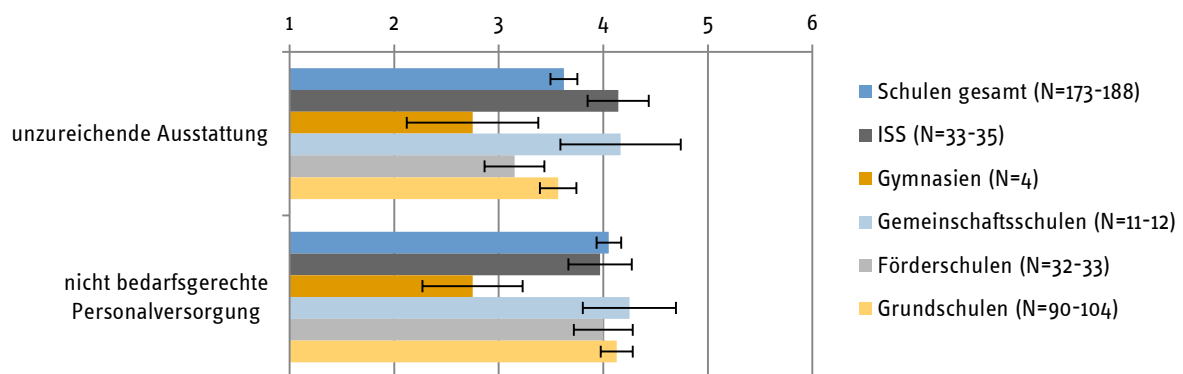


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 12. Schulische Problemlagen bezogen auf die Eltern mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Schulische Problemlagen – Ausstattung

Betrachtet man die Aspekte zu den schulischen Problemlagen bezogen auf die Ausstattung der Schulen (vgl. Abb. 13) zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen sowohl eine unzureichende Ausstattung als auch eine nicht bedarfsgerechte Personalversorgung als am wenigsten belastend empfanden, während dies für die Integrierten Sekundarschulen und die Gemeinschaftsschulen einen größeren Beeinträchtigungsfaktor darstellt. Hinsichtlich einer nicht bedarfsgerechten Personalversorgung als Beeinträchtigungsfaktor fanden sich deutlich niedrigere Ausprägungen für die Gymnasien.

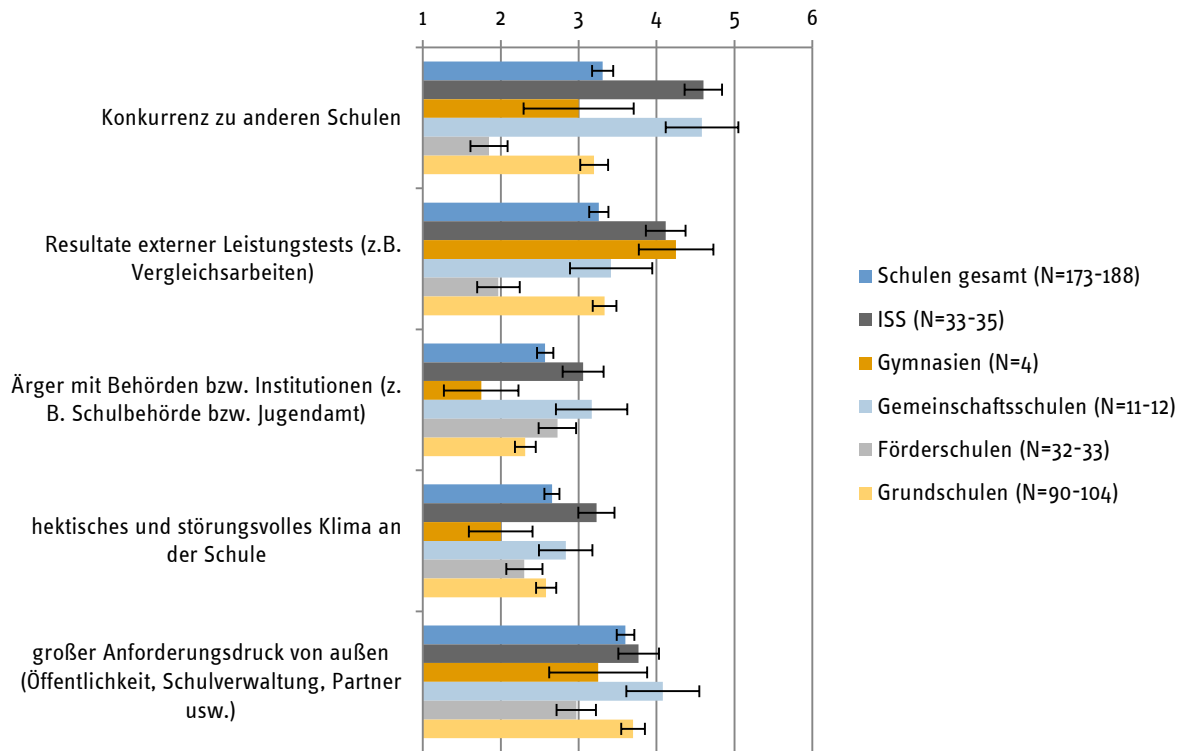


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 13. Schulische Problemlagen bezogen auf die Ausstattung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Schulische Problemlagen – Schulklima, Monitoring und Verhältnis Schule - Umwelt

Abschließend sollen nun die Problemlagen mit Bezug auf das Schulklima, Monitoring und das Verhältnis Schule - Umwelt in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 14).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 14. Schulische Problemlagen bezogen auf Schulklima, Monitoring und Verhältnis Schule - Umwelt mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Dabei wird zunächst deutlich, dass sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen als auch der Gemeinschaftsschulen die Konkurrenz zu anderen Schulen sowie den Ärger mit Behörden im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen als stärker beeinträchtigend empfanden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien hingegen empfanden den Ärger mit Behörden im Vergleich zu den anderen Schulleitungen als weniger belastend.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen sahen sich durch die Konkurrenz zu anderen Schulen vergleichsweise wenig beeinträchtigt. Auch durch die Resultate externer Leistungstests fühlten sie sich im Vergleich zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern weniger belastet, wohingegen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen und der Gymnasien diesen Aspekt als belastender empfanden als die übrigen Schulleitungen.

Die Belastung durch ein hektisches und störungsvolles Klima an der Schule empfanden die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen im Vergleich zu den anderen Schulleitungen beeinträchtigender, während die Schulleiterinnen und Schulleiter der

Gymnasien diesen Aspekt als vergleichsweise weniger belastend ansahen. Ein großer Anforderungsdruck von außen stellte für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien und der Förderschulen eine vergleichsweise geringe Beeinträchtigung dar.

3.1.2 Verfolgte Ziele mit Hilfe des Bonus-Programms

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt dargelegten schulischen Problemlagen und Herausforderungen soll im Folgenden den Fragen nachgegangen werden, welche Ziele die Schulen mit dem Bonus-Programm verfolgen, bis wann die Ziele erreicht werden sollen und für wie schwierig und wie wahrscheinlich die Schulleitungen die anvisierten Ziele und deren Erreichen halten. Zu diesem Zweck wurden die Schulleitungen im offenen Fragenformat um Auskunft über ihre mit dem Bonus-Programm verfolgten Ziele gebeten. Im Folgenden wird zunächst das Vorgehen zur Auswertung der offenen Zielangaben erläutert, anschließend werden die Ergebnisse berichtet.

Datenauswertung

Um die Ziele auswerten zu können, mussten sie zuerst inhaltlich strukturiert und geordnet werden. Hierfür wurde, wie schon zur Kategorisierung der offenen Angaben bezüglich der Bewertung (vgl. Abschnitt 2.2.2), das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse nach Bortz und Döring (2006) und der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2002) genutzt (zur genaueren Beschreibung des Vorgehens vgl. Abschnitt 2.2.2 Methode – Datenauswertung). Das Selektionskriterium zur Kategorienbildung wird durch die Fragestellung vorgegeben (vgl. Tabelle 7). Entsprechend wurden nur Textbausteine berücksichtigt, die als Zielsetzungen der Schule verstanden werden konnten. Als Analyseeinheit wurden Wortgruppen oder auch einzeln vorkommende Wörter festgelegt, da die Antworten hauptsächlich in dieser Form angegeben wurden. Bei der ersten Sichtung des Materials wurde festgestellt, dass einige Angaben mehrere Analyseeinheiten enthielten, die jeweils unterschiedliche Aspekte adressierten. Da so keine eindeutige Zuordnung zu Ziel 1, 2 oder 3 erfolgen konnte und ebenfalls unsicher war, auf welche Wortgruppe sich die zugehörigen Einschätzungen der Ziele bezogen, wurden diese ($N = 27$) Angaben als invalide gekennzeichnet und von den Analysen ausgeschlossen. Nach Sichtung des gesamten Materials entstand ein hierarchisches Kategoriensystem, in dem einzelne Kategorien zu übergeordneten Metakategorien zusammengefasst wurden (vgl. Tabelle 8)

Tabelle 8. Kategoriensystem Ziele

Metakategorien		Kategorien Ziele	
Metakategorien		Kategorien	
z1	Schüler	z11	Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)
		z12	Soziale Kompetenzen/ Schulklima
		z13	Sprach- und Lesekompetenzen
		z14	Unterstützung schwieriger Schüler und Persönlichkeitsbildung
		z15	Förderung in bestimmten Themenbereichen
z2	Schule	z21	Messbare Schulerfolge (Schuldistanz, Schülerleistungen)
		z22	Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule
z3	Personal	z31	Schulsozialarbeit
		z32	Lehrer/ Erzieher
z4	Eltern		
z5	Sonstiges		
z8	nicht valide		
z9	nicht bearbeitet		

Die Metakategorien fassen Ziele zusammen, die sich auf die verschiedenen Akteursgruppen an einer Schule sowie auf die Schule als Organisation beziehen. In das Kategoriensystem wurden sämtliche im Fragebogen angegebenen Ziele eingeordnet ohne eine Unterscheidung zwischen erst-, zweit- oder drittgenanntem Ziel zu treffen.

Ergebnisse

Zielsetzungen und deren Einschätzung

Jede Schulleiterin bzw. jeder Schulleiter hatte im Fragebogen die Möglichkeit bis zu drei Ziele anzugeben, so dass insgesamt 573 Zielsetzungen hätten formuliert werden können. Es wurden jedoch nur 511 Angaben zu Zielen im Bonus-Programm gemacht. Davon mussten 27 Zielsetzungen als nicht valide eingestuft werden, da kein eindeutiges Ziel formuliert wurde und so keine eindeutige Zuordnung zu einer der Kategorien möglich war. Die Häufigkeiten der Kategorien sind in Tabelle 10 mit Ankerbeispielen aufgelistet.

Die meisten Zielsetzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter ließen sich in die Metakategorie „Schüler“ (242 Nennungen) einordnen. Die am häufigsten genannten Kategorien waren „Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)“ (81 Nennungen) und „Soziale Kompetenzen/ Schulklima“ (67 Nennungen). Die am zweithäufigsten genannte Kategorie war „Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule“ (74 Nennungen), die keiner bestimmten Akteursgruppe der Schule zuzuordnen ist und somit zur Metakategorie „Schule“ gezählt wurde. Etwas weniger häufig wurden die Kategorien „Lehrer/ Erzieher“ (43 Nennungen) und „Eltern“ (40 Nennungen) aufgeführt, sodass sich die meistgenannten Zielkategorien auf alle Metakategorien verteilen. Die Zielsetzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter können somit als relativ breit gefächert betrachtet werden.

Zusätzlich zur Formulierung der Ziele sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter einschätzen, wie relevant und anspruchsvoll das genannte Ziel ist, wie wahrscheinlich das Ziel zu erreichen ist und in welchem Zeitraum das Ziel erreicht werden kann sowie, ob das Ziel ein neues oder bereits länger bestehendes Ziel der Schule ist (vgl. Tab. 9). Wie Tabelle 9 entnommen werden kann, wurde der Großteil der Ziele als sehr wichtig bis extrem wichtig einge-

schätzt und soll möglichst in einem Zeitraum von 2 bis 4 Jahren erreicht werden. Gleichwohl halten drei Viertel der Schulleiterinnen und Schulleiter das genannte Ziel für eher schwer und schwer zu erreichen. Ein ebenso großer Anteil meint jedoch auch, das Ziel wahrscheinlich bis sehr wahrscheinlich erreichen zu können. Ein Viertel aller Befragten hat sich das Ziel vor dem Hintergrund des Bonus-Programms als neues Ziel gesetzt, drei Viertel möchten das Bonus-Programm entsprechend zur Verwirklichung von bereits seit längerem bestehenden Zielen nutzen.

Tabelle 9. Häufigkeiten der Zieleinschätzungen

Einschätzungen der Ziele					
	weniger wichtig	etwas wichtig	wichtig	sehr wichtig	extrem wichtig
Wie wichtig ist es für Sie, dieses Ziel auch zu erreichen? (N=481)	0,4%	0,8%	8,7%	52,6%	37,4%
	in einigen Monaten	in diesem Jahr	in 2 Jahren	in 3-4 Jahren	später
Bis wann wollen Sie dieses Ziel erreichen? (N=470)	3,6%	16,6%	41,1%	33,8%	4,6%
	leicht zu erreichen	eher leicht zu erreichen	eher schwer zu erreichen	schwer zu erreichen	
Handelt es sich bei diesem Ziel um ein leicht oder schwer zu erreichendes Ziel? (N=478)	1,9%	19,2%	53,1%	25,7%	
	unwahrscheinlich	weniger wahrscheinlich	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich	mit Sicherheit
Wie wahrscheinlich werden Sie das Ziel erreichen? (N=479)	0,2%	7,3%	58%	28,4%	6,1%
	neues Ziel	altes Ziel			
Handelt es sich um ein neues oder altes Ziel? (N=475)	26,3%	73,7%			

Anmerkung. Die nicht validen Fälle wurden von der Darstellung ausgeschlossen.

Tabelle 10. Ziele im Bonus-Programm

Metakategorie	Kategorie	Beispiele	absolute Häufigkeiten	in Prozent (%)
Schüler (N = 242)	Lernkompetenzen	„Förderung der Lernmotivation“, „Verbesserung der individuellen Schülerförderung“, „Verbesserung der Lernbedingungen“, „Lernförderung“	81	16,7
	Soziale Kompetenzen/ Schulklima	„Gewaltprävention“, „Verbesserung des Schulklimas“, „Verbesserung des sozialen Verhaltens“, „Verminderung der Aggressivität“, „Förderung der Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler“	67	13,8
	Sprach- und Lesekompetenzen	„Förderung der Sprachkompetenz“, „Verbesserung der Leseförderung“, „Verbesserung der Sprachbildung“, „Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung“	33	6,8
	Unterstützung schwieriger Schüler und Persönlichkeitsbildung	„Verstärkte Förderung von Kindern in defizitären Lernausgangslagen“, „bessere Integration schwieriger Schüler“, „Erhöhung des Selbstwertgefühls“, „Persönlichkeitsstärkende Maßnahmen für Kinder“, „Förderung der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten“	26	5,4
	Förderung in bestimmten Themenbereichen	„Stärkung der mathematischen/ naturwissenschaftlichen Kompetenz der Schüler“, „Medienkompetenz erhöhen“, „Erziehung zur Demokratie“, „kulturelle Förderung der Schülerinnen und Schüler“	35	7,2
Schule (N = 102)	Messbare Schulerfolge	„Abbau von Schuldistanz“, „Verbesserung Schulleistungsdaten“, „Verbesserung der Abschlüsse“, „Verbesserung VERA“	28	5,8
	Struktur, Organisation, Außenwirkung	„Öffnung der Schule nach außen“, „Verbesserung Angebot des Ganztages (TheaterAG, Internetcafé)“, „Verbesserung der Kommunikationsstruktur an der Schule“, „Koordination + Neustrukturierung der Konzepte zur sozialen Kompetenzentwicklung aller am Schulleben Beteiligten“, „Wirksamkeit des Schulprofils erhöhen für die Attraktivität der Schule“	74	15,3
Personal (N = 57)	Schulsozialarbeit	„Ausweitung der Schulsozialarbeit“, „Sozialpädagogische Angebote“, „Schulstation einrichten“	14	2,9
	Lehrer/ Erzieher	„Einheitliches Handeln der Pädagogen“, „Verbesserung der Teamarbeit und Vernetzung“, „Supervision der Kollegen“, „zielgerichtete Fortbildungen“, „Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer“, „Verbesserung der Unterrichtsmethodik“, „Gelungene Kommunikation im Kollegium“	43	8,9
Eltern		„Elternbeteiligung, -mitwirkung“, „Verbesserung der Kommunikation mit Eltern“, „Intensivierung der Elternarbeit“, „Elternbeteiligung am Schulleben erhöhen“, „Elternberatung“	40	8,3
Sonstiges		„Eine befriedigende/ erfüllende Freizeitgestaltung nahebringen“, „Grundversorgung der Schüler“, „Bewegte Pausen“, „Absicherung von Übergängen“, „Erleichterung der Übergänge Grundschule/ Oberschule“, „Vielfalt bieten“	43	8,9

Zielsetzungen in den verschiedenen Schulformen

Betrachtet man die Zielsetzungen auf Ebene der unterschiedlichen Schulformen, so zeigte sich, dass die am häufigsten genannten Kategorien „Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)“, „Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule“, „soziale Kompetenzen/ Schulklima“, „Lehrer/ Erzieher“ und „Eltern“ aus der Gesamtbetrachtung auch in der Darstellung nach Schulformen präsent waren, jedoch in ihrem Auftreten vor allem bei den weiterführenden Schulen variierten (vgl. Abb. 15). So wurde an den Integrierten Sekundarschulen die Kategorie „Messbare Schulerfolge (Schuldistanz, Schülerleistungen)“ mit 19 Nennungen (21,6%) noch vor „Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule“ (16 Nennungen) und „Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)“ (12 Nennungen) an erster Stelle genannt. Die Kategorie „soziale Kompetenzen/ Schulklima“ schien mit 6 Nennungen eine eher geringere Rolle zu spielen. An den Gymnasien fiel im Gegensatz zu den Integrierten Sekundarschulen auf, dass die Kategorie „messbare Schulerfolge (Schuldistanz, Schülerleistungen)“ gar nicht genannt wurde und ebenso die Kategorie „Schulsozialarbeit“. Stattdessen wurden hier die Kategorien „soziale Kompetenzen/ Schulklima“, „Förderung in bestimmten Themenbereichen“ und „Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule“ am häufigsten genannt. Zu beachten ist hierbei, dass sich lediglich vier Gymnasien in der Stichprobe befinden und die aufgeführten Kategorien mit jeweils 2 Nennungen schon die am meisten genannten waren.

An den Grundschulen zeigte sich mit Ausnahme der geringer ausgeprägten Kategorie „Messbare Schulerfolge (Schuldistanz, Schülerleistungen)“ weitestgehend das gleiche Bild wie in der Gesamtbetrachtung. Auch hier konnte die Datengrundlage als Erklärung herangezogen werden, denn die Grundschulen machen mit einem Anteil von 55% den größten Teil der Stichprobe aus. Auch an den Gemeinschaftsschulen zeichnete sich ein ähnliches Grundmuster ab, wobei die Kategorie „Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)“ hier mit einem Anteil von rund 28% überdurchschnittlich häufig vertreten war.

An den Förderschulen wurde mit 16 Nennungen (19%) die Kategorie „soziale Kompetenzen/ Schulklima“ am häufigsten aufgeführt. Die Kategorien „Lernkompetenzen (individuelle Schülerförderung, Lernmotivation)“ und „Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule“ wurden jeweils zehnmal genannt und die Kategorie „Lehrer/ Erzieher“ zählte neun Nennungen. Eine besondere Rolle schienen an diesen Schulen also die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und das Miteinander im Schulalltag zu spielen.

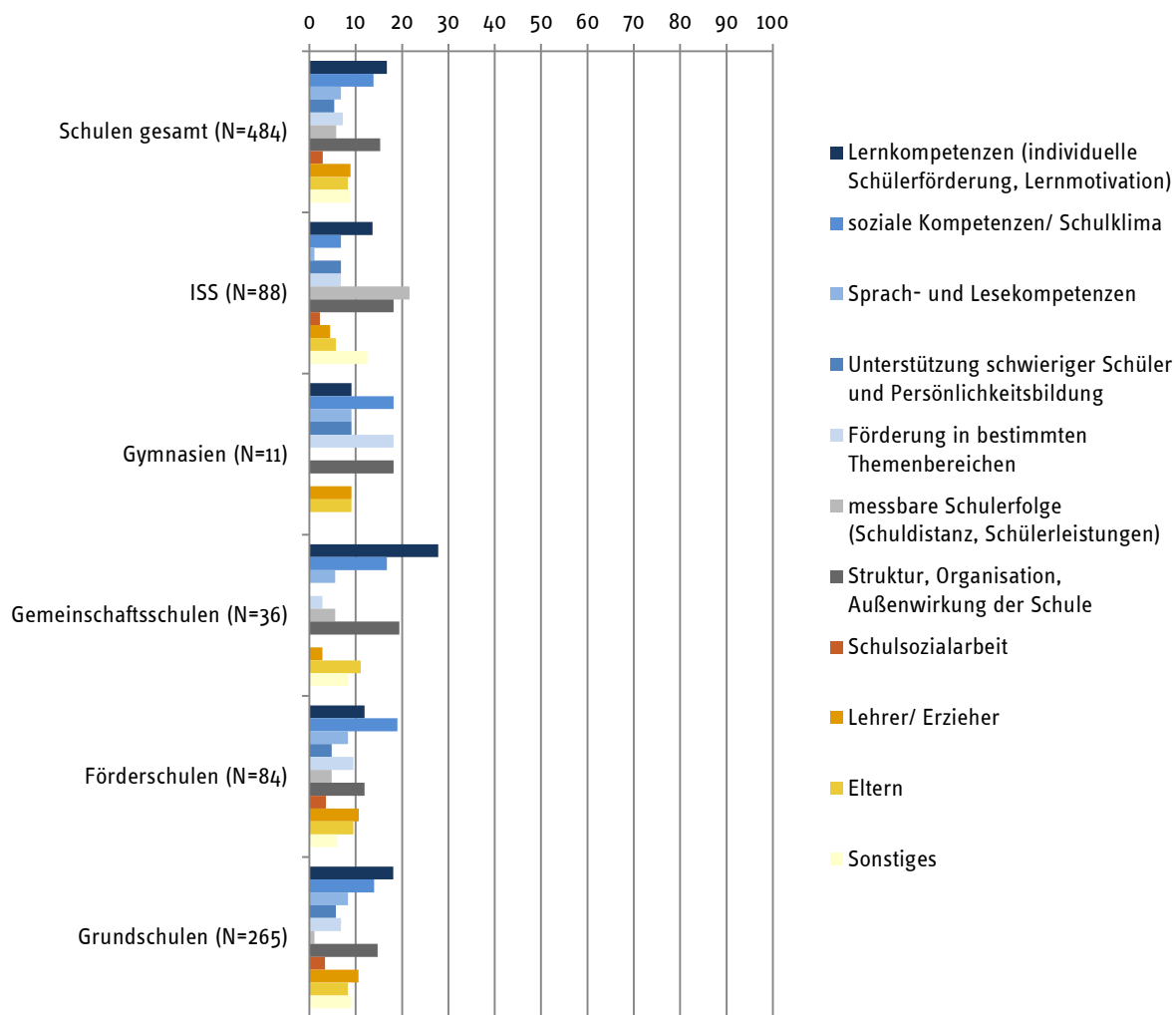


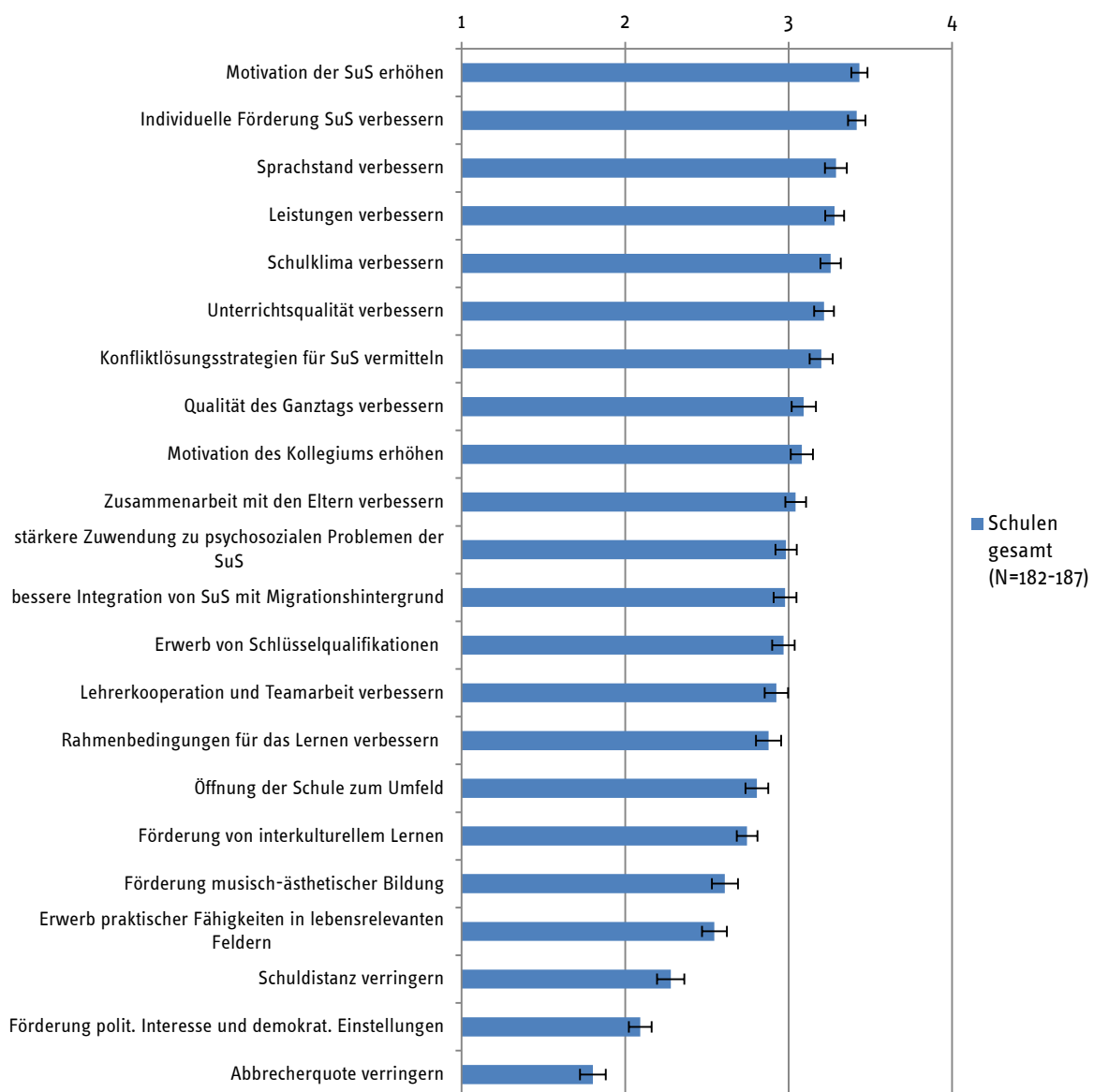
Abbildung 15. Zielsetzungen innerhalb des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (in %)

Zwischenfazit

Die Vielfalt der Zielsetzungen hat gezeigt, dass das Bonus-Programm den Schulleiterinnen und Schulleitern grundsätzlich zur Bearbeitung verschiedenster Problemlagen geeignet scheint. In erster Linie richteten sich ihre Zielsetzungen dabei auf eine verbesserte Lern- und Motivationsförderung, die Steigerung sozialer Kompetenzen und damit verbundene schul klimatische Verbesserungen sowie schulorganisatorische Entwicklungsaspekte. In einzelnen Teilbereichen ließen sich auch schulformspezifische Schwerpunktsetzungen ausmachen. So standen beispielsweise für die Integrierten Sekundarschulen besonders die quantifizierbaren Schulerfolge im Vordergrund, was auch mit den seitens der Sekundarschulschulleitungen wahrgenommenen schulischen Problemlagen (etwa mit Blick auf die Schuldistanz) korrespondiert. Die hohen Anteile im Bereich der individuellen Lernförderung an den Gemeinschaftsschulen sowie im Bereich „soziale Kompetenzen/ Schulklima“ an den Förderschulen verweisen darauf, dass viele der Schulen die Bonus-Mittel für den Ausbau und die Verbesserung schulprogrammatrischer Schwerpunktsetzungen verwenden wollen.

3.1.3 Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Im Anschluss an die Darstellung der offen formulierten Ziele, die sich die Schulen im Rahmen des Bonus-Programms gesteckt haben, sollen die angestrebten Verbesserungen ergänzend nun noch einmal auf der Basis geschlossener Antwortvorgaben in den Blick genommen werden, um die Schulen in einem gemeinsamen Vergleichsrahmen verorten zu können. Analog zu der Beschreibung der schulischen Problemlagen wird auch hier zunächst ein Gesamtüberblick über alle Schulen hinweg gegeben (vgl. Abb. 16). Im Anschluss daran erfolgt die schulformbezogene Darstellung der angestrebten Verbesserungen thematisch gegliedert bezogen auf die Schülerschaft, die Lehrkräfte, den Unterricht, die Eltern und Ausstattung sowie mit Bezug auf das Schulklima und das Verhältnis Schule – Umwelt. Dabei sollen auch vorhandene Bezüge zwischen wahrgenommenen Problemlagen und angestrebten Verbesserungen aufgezeigt werden.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 16. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern aller Schulformen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

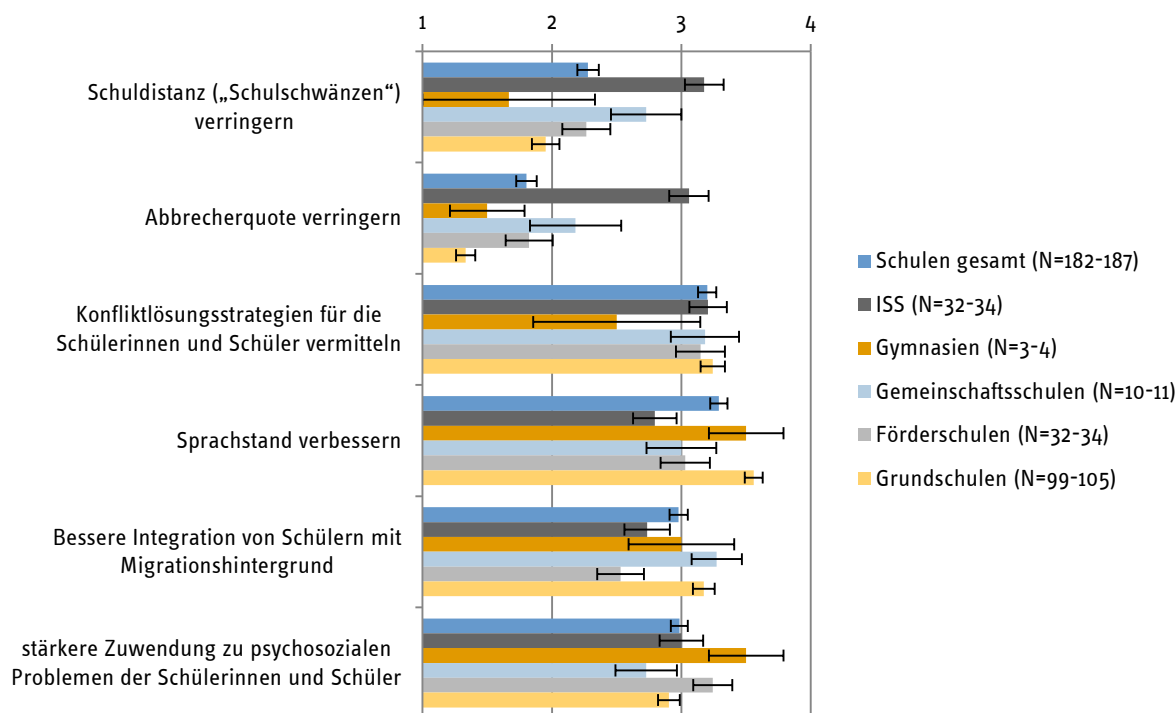
Bei der Betrachtung der Angaben zu den mit Hilfe des Bonus-Programms angestrebten Verbesserungen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter über alle Schulen hinweg gesehen insbesondere daran interessiert waren, die Leistungen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern sowie diese stärker individuell zu fördern und den Sprachstand zu steigern. Die genannten Verbesserungsaspekte korrespondieren somit klar mit den wahrgenommenen schulischen Problemlagen (z.B. mangelnde Motivation, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, hoher Anteil leistungschwacher Schülerinnen und Schüler, vgl. Abschnitt 3.1.1). Weiterhin empfanden es die Schulleitungen als besonders wichtig, den Schülerinnen und Schülern Konfliktlösungsstrategien zu vermitteln sowie das Schulklima zu verbessern. Auch in der Steigerung der Unterrichtsqualität sowie der Qualität des Ganztags sahen die Schulleitungen besonders wichtige Verbesserungsansätze.

Ebenfalls wichtig, wenn auch leicht geringer ausgeprägt, war es den Schulleitungen, sich stärker den psychosozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler zuzuwenden, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besser zu integrieren, interkulturelles Lernen zu fördern sowie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Problemlösen oder Teamfähigkeit, in den Fokus zu rücken. Weitere zentrale Anliegen waren die Erhöhung der Motivation des Kollegiums (was angesichts der positiven Motivationseinschätzungen im Rahmen der schulischen Problemlagen vielleicht etwas überraschen mag) sowie die Verbesserung der Lehrerkooperation und Teamarbeit. Auch war es den Schulleiterinnen und Schulleitern ein Anliegen, die Rahmenbedingungen für das Lernen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern. Zudem nannten sie die Öffnung der Schule zum Umfeld als einen wichtigen Verbesserungsaspekt.

Im Hinblick auf die Verringerung der Schuldistanz, die Förderung musisch-ästhetischer Bildung sowie den Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern tendierten die Schulleiterinnen und Schulleiter zum theoretischen Skalenmittelwert. Eher geringe Verbesserungsbestrebungen äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter im Bezug darauf, die Abbrecherquoten zu verringern sowie politisches Interesse und demokratische Einstellungen zu fördern. Bezogen auf die Abbrecherquoten wird dabei ebenfalls eine Parallele zu den schulischen Problemlagen erkennbar (vgl. Abschnitt 3.1.1), in denen hohe Abbrecherquoten (zumindest über alle Schulformen hinweg betrachtet) nur als vergleichsweise wenig beeinträchtigendes Merkmal eingestuft wurden.

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Schülerinnen und Schüler

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die angestrebten Verbesserungen bezogen auf die Gesamtgruppe der Schulen dargestellt wurden, soll nun unter schulformspezifischer Perspektive auf Verbesserungsbestrebungen in verschiedenen thematischen Bereichen eingegangen werden, wobei mit Verbesserungen für die Schülerschaft begonnen wird (vgl. Abb. 17). Es erfolgt eine Beschränkung auf ausgewählte Verbesserungsaspekte, für die deskriptiv Unterschiede zwischen den Schulformen erkennbar sind.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 17. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Schülerschaft mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Beim Blick auf die schülerbezogenen angestrebten Verbesserungen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen gefolgt von den Gemeinschaftsschulen die Verringerung der Schuldistanz im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen am stärksten anstrebten, wohingegen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien und der Grundschulen dem „Schulschwänzen“ vergleichsweise wenig entgegenzuwirken beabsichtigten, was ebenfalls sehr gut mit den in Abschnitt 3.1.1 berichteten Problemlagen der Schulformen korrespondiert. Auch in Bezug auf die Verringerung der Abbrecherquoten zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen diese im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen am stärksten verbessern wollten. Demgegenüber sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien sowie – plausibler Weise – auch der Grundschulen in diesem Aspekt den geringsten Verbesserungsbedarf.

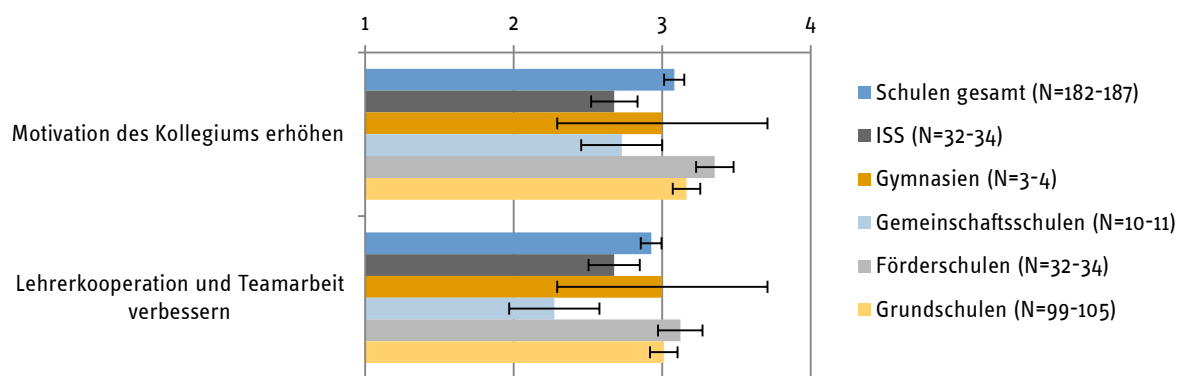
Im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen richteten sich die angestrebten Verbesserungen der Schulleitungen der Gymnasien in geringerem Umfang auf die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien für die Schülerinnen und Schüler. Hingegen empfanden die Gymnasial- sowie die Grundschulschulleitungen die Verbesserung des Sprachstandes notwendiger als die Schulleiterinnen und Schulleiter der übrigen Schulformen.

Bezogen auf eine angestrebte Verbesserung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fanden sich die stärksten Ausprägungen bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gemeinschaftsschulen, während die Schulleitungen der Förderschulen in Bezug auf diesen Aspekt etwas geringere Verbesserungsbestrebungen äußerten. Hinsichtlich einer stärkeren Zuwendung zu den psychosozialen Problemen der Schülerinnen

und Schüler fielen die Einschätzungen der Gymnasialschulleitungen im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen am höchsten aus, bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gemeinschaftsschulen am geringsten.

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Lehrkräfte

Hinsichtlich der angestrebten Verbesserungen mit Blick auf die Lehrkräfte (vgl. Abb. 18) zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förder- und Grundschulen den vergleichsweise größten Verbesserungsbedarf darin sahen, die Motivation des Kollegiums zu erhöhen. Auch berichteten die Schulleiterinnen und Schulleiter beider Schulformen (sowie auch der Gymnasien) für die Lehrerkooperation und die Teamarbeit stärkere Verbesserungsbestrebungen als die Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen und insbesondere der Gemeinschaftsschulen, die in diesem Aspekt den vergleichsweise geringsten Verbesserungsbedarf sahen.

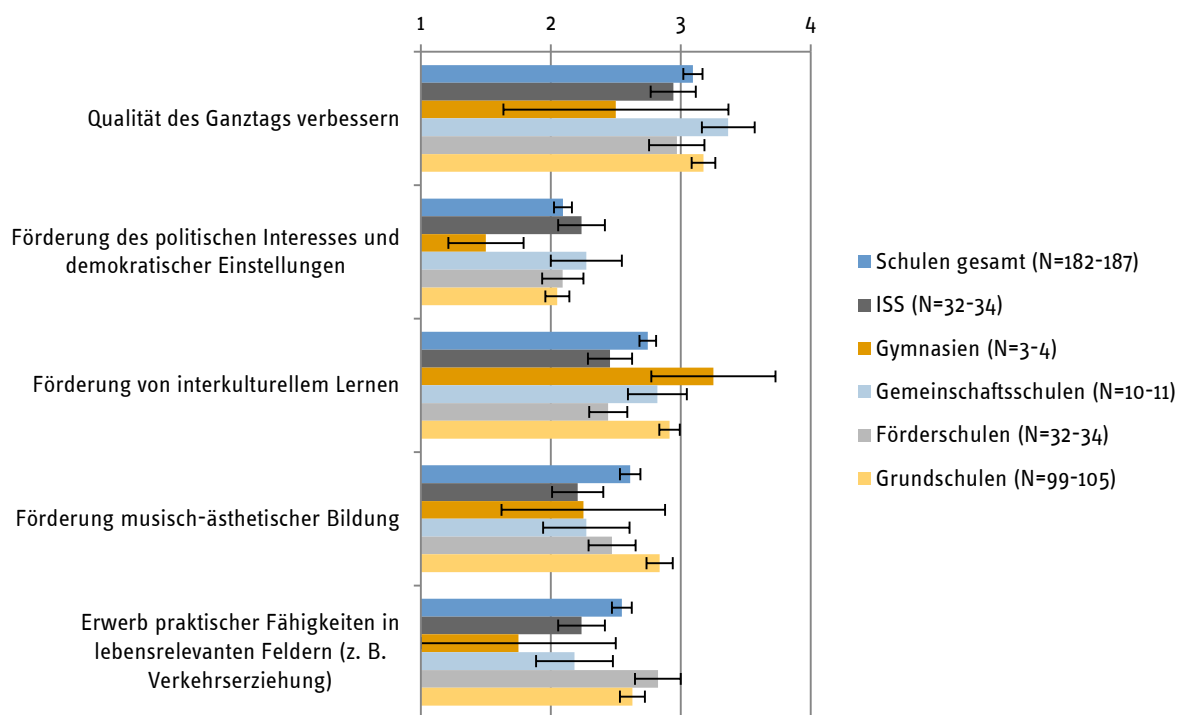


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 18. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Lehrkräfte mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Unterricht

Mit Blick auf die angestrebten Verbesserungen hinsichtlich unterrichtsbezogener Aspekte (vgl. Abb. 19) wird deutlich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien bezogen auf die Verbesserung der Qualität des Ganztags, die Förderung des politischen Interesses und demokratischer Einstellungen sowie mit Bezug auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern die niedrigsten Ausprägungen zeigten. Hingegen berichteten sie größere Verbesserungsbestrebungen hinsichtlich der Förderung von interkulturellem Lernen im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen. Die verbesserte Förderung der musisch-ästhetischen Bildung stand vor allem für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen im Vordergrund, der Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern vor allem für die Schulleitungen der Förder- und Grundschulen.

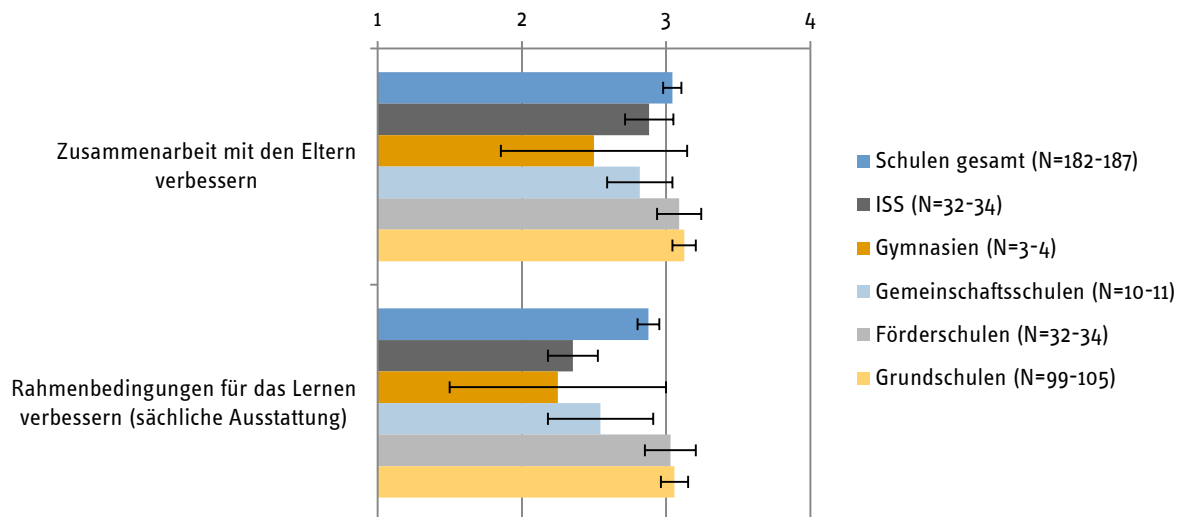


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 19. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf den Unterricht mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Eltern und Ausstattung

Mit Blick auf die angestrebten Verbesserungen bezüglich der Eltern sowie der Ausstattung zeigte sich ein ähnliches Bild: Während die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien den vergleichsweise geringsten Verbesserungsbedarf darin sahen, sowohl die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch die Rahmenbedingungen für das Lernen zu verbessern, äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förder- und Grundschulen in Bezug auf diese Aspekte im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen die vergleichsweise stärksten Verbesserungsbestrebungen.

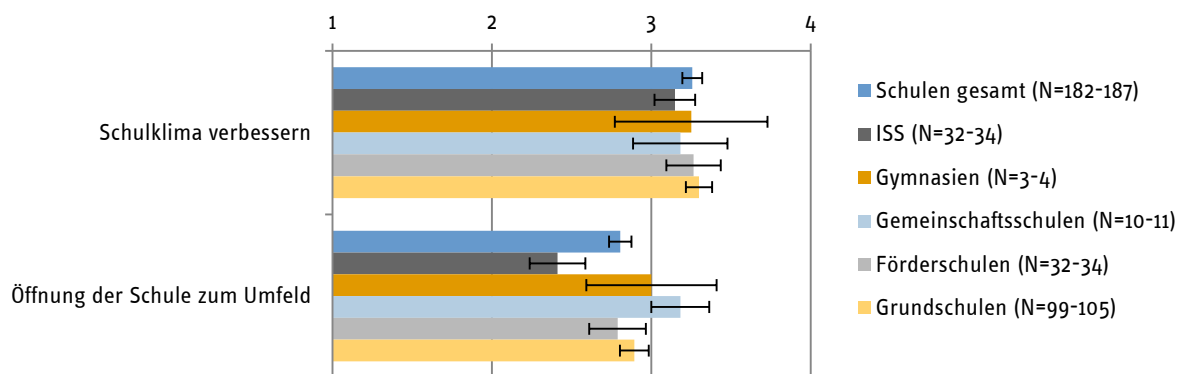


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 20. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Eltern und Ausstattung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Schulklima und Verhältnis Schule - Umwelt

Abschließend sollen nun die angestrebten Verbesserungen mit Bezug auf das Schulklima und das Verhältnis Schule - Umwelt in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 21). Hinsichtlich einer angestrebten Verbesserung des Schulklimas zeigten sich nur geringe Unterschiede zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der unterschiedlichen Schulformen. Bezüglich einer angestrebten Öffnung der Schule zum Umfeld fanden sich die höchsten Ausprägungen an den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien, während die Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen hier niedriger ausgeprägte Verbesserungsbestrebungen äußerten.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 21. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf Schulklima und Verhältnis Schule - Umwelt mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Teilbereich II – Maßnahmen und Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms

Im Folgenden sollen Ergebnisse zur Verwendung der Mittel berichtet werden. Zuvor soll jedoch kurz ein globaler Eindruck davon gegeben werden, inwieweit auf Seiten der Schulleitungen zum Befragungszeitpunkt schon konkrete Ideen vorlagen bzw. in welchem Maß sich die Schulleitungen in der Lage sahen, die zur Verfügung stehenden Mittel in effektiver Weise einzusetzen (vgl. Abschnitt 3.2.1).

3.2.1 Ideen zur Mittelverwendung und effektiver Einsatz dieser Mittel

Da die Befragung der Schulleitungen nur wenige Monate nach dem Programmstart stattfand, wurden die Schulleitungen zunächst danach gefragt, inwieweit bereits konkrete Ideen zur Mittelverwendung vorliegen. Wie Abbildung 22 entnommen werden kann, gaben 84 Prozent der Schulleitungen an, dass bereits sehr konkrete Vorstellungen vorlagen, die restlichen 16 Prozent verfügten ebenfalls bereits über erste grobe Vorstellungen. Der Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter hatte zum Befragungszeitpunkt somit schon sehr konkrete Ideen für die Verwendung der Bonus-Mittel, was sich in vergleichbarer Weise auch auf Ebene der einzelnen Schulformen zeigte (ohne Abbildung).

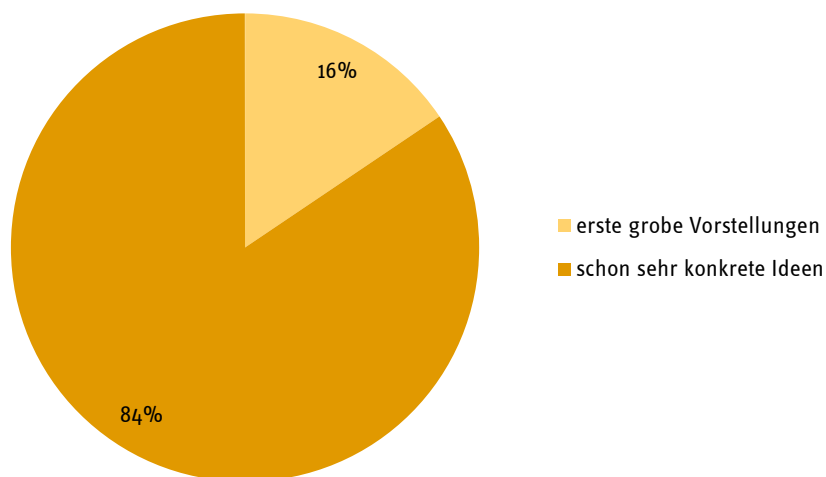


Abbildung 22. Ideen zur Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm mit Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulen (in %)

Weiterhin wurden die Schulleitungen danach gefragt, wie gut Sie sich in der Lage sahen, die Mittel aus dem Bonus-Programm möglichst effektiv für Ihre Schule einzusetzen und ob sie sich den mit dem Bonus-Programm verbundenen Anforderungen gewachsen fühlten (vgl. Abb. 23). Betrachtet man die Einschätzungen der Effektivität des Mitteleinsatzes über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg (vgl. jeweils linker Balken in Abb. 23), so zeigte sich, dass die Schulleitungen sich durchaus in der Lage sahen, die Mittel aus dem Bonus-Programm effektiv zu verwenden. So äußerten sie sich zustimmend bezogen darauf, dass sie bereits genau wissen, wie sie die Mittel am effektivsten einsetzen. Weiterhin fühlten sie sich den Anforderungen des Bonus-Programms gewachsen und gaben an, gut auf den Umgang mit dem Bonus-Programm

vorbereitet zu sein. Zudem äußerten die Schulleitungen, dass sie sich sicher sind, wie die Mittel am sinnvollsten zu verwenden sind und fühlten sich eher nicht überfordert in Bezug auf die optimale Verwendung der Mittel. Bezogen auf den Wunsch nach professioneller Unterstützung für den effektiven Mitteleinsatz tendierten sie in ihrer Einschätzung zum theoretischen Skalenmittelwert, so dass der Wunsch nach weiterer Unterstützung im Grundsatz erkennbar ist.

Vergleicht man die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der verschiedenen Schulformen miteinander, so zeigten sich insgesamt kaum bedeutsame Schulformunterschiede, wenngleich sich einige Tendenzen ausmachen lassen. So äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen das geringste Ausmaß an Unsicherheit in Bezug auf die effektive Mittelverwendung. Der Wunsch nach professioneller Unterstützung bei der Mittelverwendung war an den Förderschulen etwas stärker ausgeprägt. Die Gymnasialschulleitungen äußerten im Vergleich zu den anderen Schulformen ein leicht höheres (aber absolut gesehen immer noch eher geringes) Ausmaß an Überforderung hinsichtlich der optimalen Verwendung der Mittel.

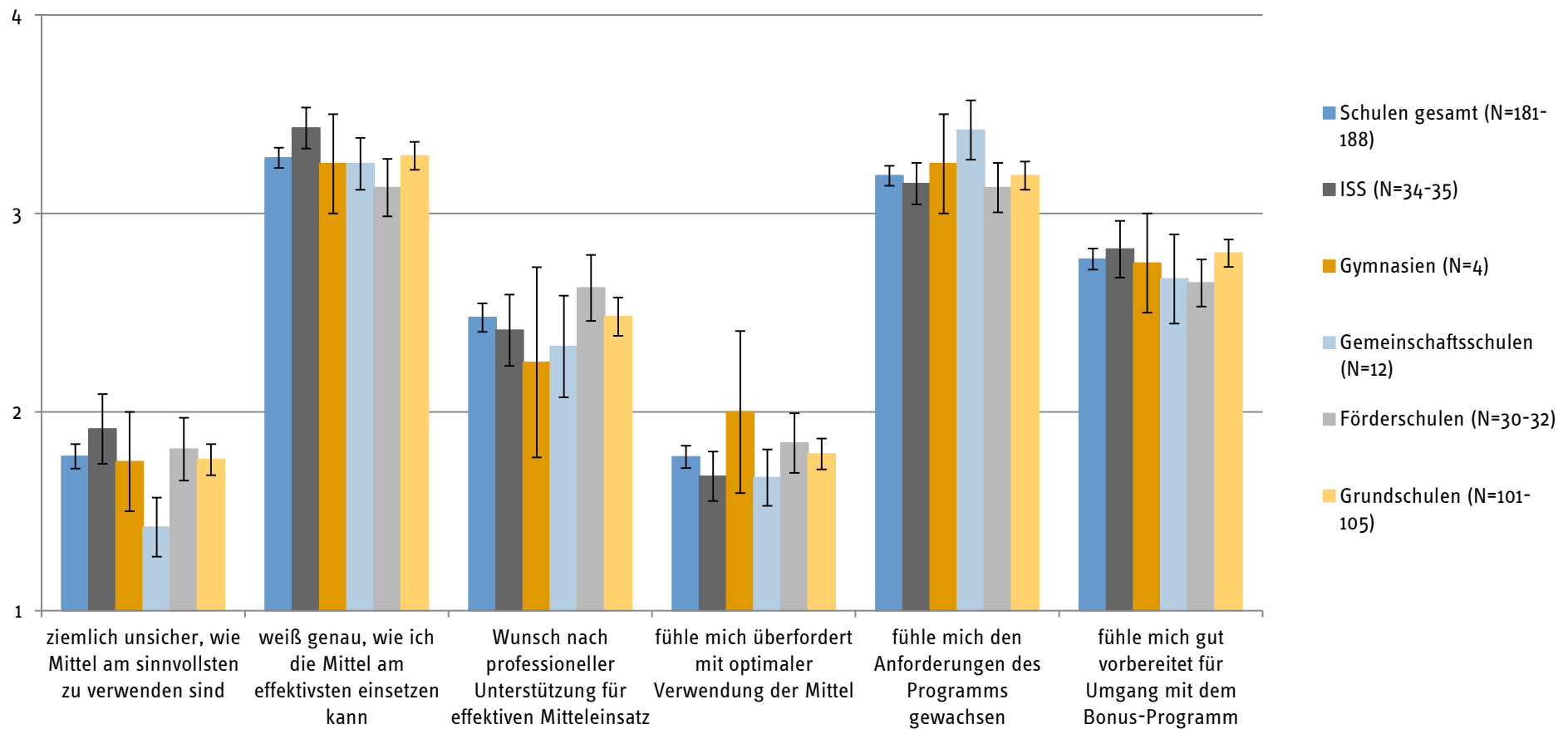


Abbildung 23. Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

3.2.2 Maßnahmen der Zielerreichung im Zuge des Bonus-Programms

Die Erfassung der für die Zielerreichung vorgesehenen Maßnahmen erfolgte über neun vorgegebene Antwortkategorien (vgl. Abb. 24), die jeweils durch zusätzliche offene Angaben konkretisiert werden konnten.

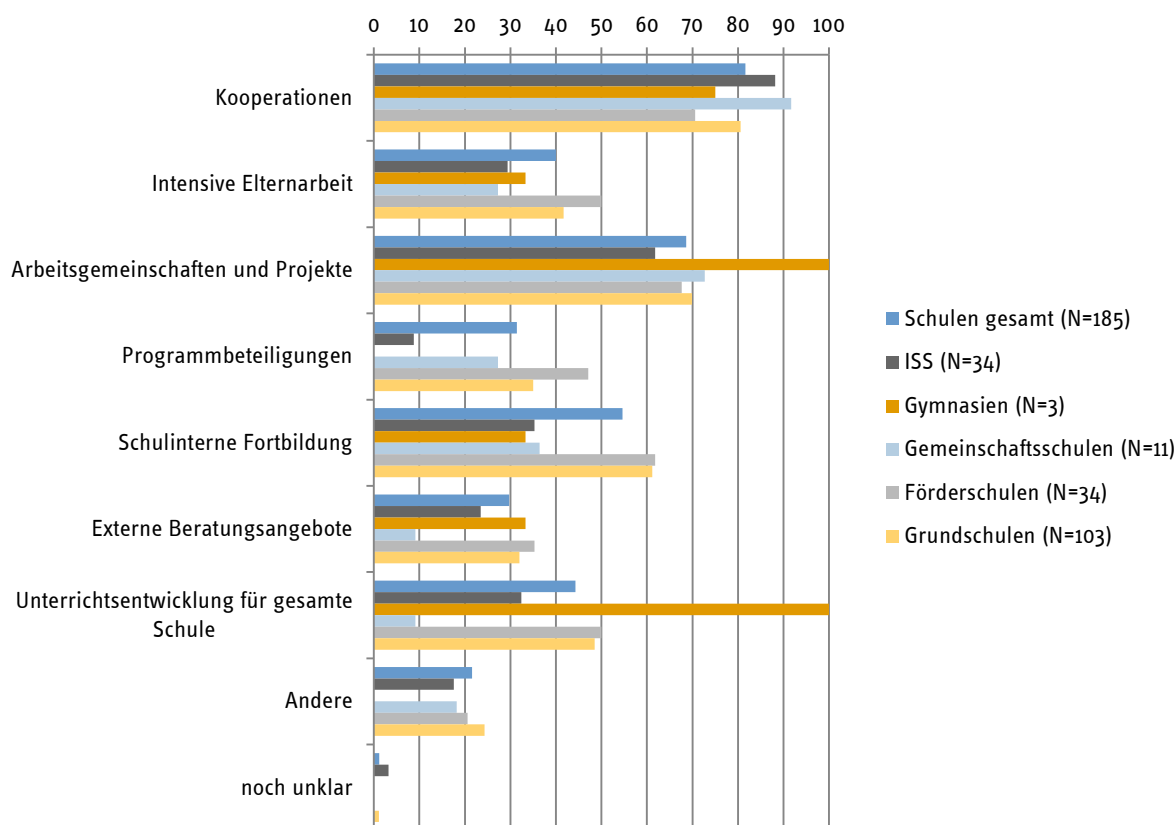


Abbildung 24. Maßnahmen der Zielerreichung im Zuge des Bonus-Programms mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (in %)

Betrachtet man die angedachten Maßnahmen für die Zielerreichung zunächst über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg (vgl. jeweils oberer Balken in Abb. 24), lässt sich feststellen, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen (über 80 Prozent) den Abschluss von Kooperationen als geeignete Maßnahme für das Erreichen ihrer Ziele ansah, wobei hier erklärend festgehalten werden muss, dass die Programm-Regularien den Abschluss von Kooperationen mit beispielsweise anderen Schulen, Kitas oder Hochschulen mit einer Kooperationszulage in Höhe von 10.000 Euro honorieren (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, November 2013, vgl. auch Abschnitt 1.1). Beispielhaft für den Abschluss von Kooperationen nannten die Schulleiterinnen und Schulleiter Kooperationsverträge mit Oberschulen zur Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule, die Einstellung von Sozialpädagogen oder Kooperationsverträge mit freien Trägern der Jugendhilfe. Die Installation von Arbeitsgemeinschaften und Projekten wurde als zweithäufigste Maßnahme (knapp 70 Prozent der Schulleitungen) für die Erreichung der Zielstellungen genannt. Beispielhaft können hier Theater- und Zirkusprojekte sowie die Schulhofgestaltung aus den offenen Angaben der Schulleite-

rinnen und Schulleiter aufgeführt werden. Am dritthäufigsten (mehr als 50 Prozent aller Schulleitungen) wurden schulinterne Fortbildungen als Maßnahme genannt. Hier führten die Schulleiterinnen und Schulleiter z.B. Teamentwicklung, inklusive Schulentwicklung oder Fortbildungen zu Lernwerkstätten als Maßnahmen auf. Zwischen 30 und 45 Prozent der Schulleitungen nannten als weitere Maßnahmen zudem Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung (z.B. Rhythmisierung im Ganztagsbetrieb), der Elternarbeit (z.B. Elterncafés), von Programmeteiligungen (z.B. Stärkung des sozialen Lernens) und externen Beratungsmaßnahmen (z.B. Schulentwicklungsberatung).

Wie Abbildung 24 weiterhin entnommen werden kann, lassen sich für die verschiedenen Maßnahmenkategorien auch Unterschiede zwischen den Schulformen ausmachen. So werden beispielsweise schulinterne Fortbildungsmaßnahmen besonders häufig von den Grund- und Förderschulleitungen genannt, während etwa Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung besonders kennzeichnend für die Gymnasien sind. Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung und externer Beratungsangebote werden von Seiten der Gemeinschaftsschulen vergleichsweise wenig genannt, gleiches gilt für die Integrierten Sekundarschulen und die Gymnasien hinsichtlich Maßnahmen im Bereich von Programmbeteiligungen.

3.2.3 Genutzte Mittel aus dem Bonus-Programm

Im Anschluss an die Darstellung der zum Zeitpunkt der Schulleiterbefragung beabsichtigten bzw. zum Teil bereits umgesetzten Maßnahmen zur Zielerreichung soll im Folgenden eine Betrachtung des Umfangs der bislang tatsächlich verausgabten Mittel im Rahmen der ersten Zielperiode erfolgen. Dabei wird auf von der SenBJW zur Verfügung gestellte Abrechnungsübersichten (Abrechnungsstand 25.11.2015) zurückgegriffen. Die Übersichten geben Auskunft über die pro Schule zur Verfügung stehenden Mittel, den Anteil bereits verausgabter Mittel (getrennt nach Sachmitteln und geschlossenen Verträgen) sowie die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms bislang geschlossenen Verträge. Im Folgenden soll zunächst ein kurzer Überblick über zur Verfügung stehenden und bislang verausgabten Mittel und geschlossenen Verträge gegeben werden. Anschließend soll der Anteil der verausgabten Mittel (Ausschöpfungsquote) mit den aus der Schulleiterbefragung vorliegenden Angaben zur Bewertung des Bonus-Programms (vgl. Abschnitt 2.1.4.2) und den daran geknüpften Erwartungen (vgl. Abschnitte 2.1.4.5 und 2.1.4.6), sowie zur Vertrautheit mit dem Programm (vgl. Abschnitt 2.1.4.1) und den selbst berichteten Fähigkeiten in der effektiven Mittelverwendung (vgl. Abschnitt 3.2.1) und freien Mittelbewirtschaftung (vgl. Abschnitt 3.3.3) in Beziehung gesetzt werden, um Hinweise für die Bedeutung dieser Akzeptanz- und Fähigkeitsaspekte für das Ausmaß des (quantitativen) Mitteleinsatzes zu erhalten.

3.2.3.1 Zur Verfügung stehende und bislang verausgabte Mittel aus dem Bonus-Programm

Tabelle 11 weist die für die einzelnen Schulen zur Verfügung stehenden Mittel aus der ersten Zielperiode des Bonus-Programms aus. Die Gesamtzahl der Schulen beläuft sich auf $N = 216$, da aufgrund von Schulfusionen einige der ursprünglich gestarteten $N = 220$ Schulen zusammengelegt wurden. Dies erklärt auch, warum für eine Schule ein zur Verfügung stehender Betrag von größer als 100.000,00 EUR – der eigentlichen maximalen Fördersumme – ausgewiesen ist. Wie Tabelle 11 entnommen werden kann, betrug der Förderbetrag für die meisten Schulen entweder 50.000,00 EUR ($N = 62$), 62.500 EUR ($N = 48$) oder 100.000,00 EUR ($N = 60$). Betrachtet man die ausgewiesenen Prozentangaben, ist zu erkennen, dass 37,5 Prozent der Schulen über einen Betrag von rund 29.000 EUR bis einschließlich 50.000,00 EUR verfügen konnten, rund ein Viertel der Schulen über einen Betrag von über 50.000,00 EUR bis rund 65.000 EUR und 37,9 Prozent über einen Betrag von über 70.000,00 EUR. 27,8 Prozent der Schulen erhielten die maximale Fördersumme von 100.000,00 EUR. Damit beläuft sich der Gesamtwert der zur Verfügung gestellten Mittel auf **14.922.500,00 EUR**.

Tabelle 12 liefert einen Überblick über die bis zum Abrechnungszeitpunkt (25.11.2015) bereits verausgabten Mittel. Es zeigt sich, dass exakt die Hälfte ($N = 108$) der Schulen die Mittel zum Abrechnungszeitpunkt zu über 99 Prozent und damit quasi vollständig ausgeschöpft hatte. Weitere $N = 64$ (bzw. 29,6 Prozent) der Schulen bewegten sich im Bereich zwischen 90 und 99 Prozent der Mittelausgabe. Bei rund 80 Prozent der Schulen ist entsprechend eine sehr hohe Ausschöpfungsquote von über 90 Prozent der zur Verfügung gestellten Mittel zu konstatieren. $N = 26$ (bzw. 12 Prozent) der Schulen hatten zum Abrechnungszeitpunkt zwischen 80 und 90 Prozent verausgabt. Für weniger als 10 Prozent der Schulen lag die Ausschöpfungsquote unter 80 Prozent. Die niedrigste Ausschöpfungsquote lag bei 59 Prozent. Über alle Schulen hinweg betrachtet resultierte eine mittlere Ausschöpfungsquote von 94,7 Prozent.

Tabelle 11. Zur Verfügung stehende Mittel aus dem Bonus-Programm für die erste Zielperiode

Zur Verfügung stehende Bonus-Mittel	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
29.166,67	1	0,5	0,5
37.500,00	6	2,8	3,2
39.583,33	5	2,3	5,6
40.000,00	2	0,9	6,5
42.708,33	1	0,5	6,9
47.916,67	2	0,9	7,9
49.479,17	2	0,9	8,8
50.000,00	62	28,7	37,5
52.500,00	1	0,5	38,0
58.333,33	1	0,5	38,4
60.416,67	1	0,5	38,9
62.500,00	48	22,2	61,1
64.583,33	2	0,9	62,0
70.833,33	9	4,2	66,2
78.125,00	6	2,8	69,0
84.375,00	4	1,9	70,8
89.583,33	1	0,5	71,3
90.000,00	1	0,5	71,8
100.000,00	60	27,8	99,5
129.167,00	1	0,5	100,0
14.922.500,00	216	100,0	

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJW, 25.11.2015.

Tabelle 12. Anteil verausgabter Mittel aus dem Bonus-Programm für die erste Zielperiode (Abrechnungsstand 25.11.2015)

Anteil verausgabter Mittel	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
59 bis 70%	6	2,8	2,8
70,01 bis 80%	12	5,6	8,3
80,01 bis 90%	26	12,0	20,4
90,01 bis 99%	64	29,6	50,0
über 99%	108	50,0	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJW, 25.11.2015.

Um die Art des Mitteleinsatzes genauer quantifizieren zu können, wurden in der Abrechnungsübersicht auch die für Sachmittel und im Rahmen von Vertragsschließungen verausgabten Mittel ausgewiesen, die zusammen jeweils den Gesamtbetrag der verausgabten Mittel ergeben. In Tabelle 13 finden sich die Anteile der verausgabten Sachmittel an den Gesamtausgaben. Es wird deutlich, dass die für Sachmittel verausgabten Anteile bei rund der Hälfte der Schulen maximal 10 Prozent betragen. Sachmittelanteile von mehr als 30 Prozent sind bei unter einem Fünftel der Schulen anzutreffen. N = 13 Schulen (bzw. 6 Prozent) haben über die Hälfte der verausgabten Mittel in Sachmittel investiert. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass der Sachmittelanteil im Vergleich zu den Ausgaben im Rahmen von Vertragsabschlüssen deutlich geringer ausfällt. Dies spiegelt sich auch in den Gesamtquoten über alle Schulen wider, die für die Vertragsmittel mit 84,1 Prozent mehr als fünf Mal so hoch ausfallen wie für die Sachmittel (15,9 %). Ein Überblick über die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms geschlossenen Verträge findet sich in Tabelle 14.

Tabelle 13. Anteil verausgabter Sachmittel an den insgesamt verausgabten Mitteln aus dem Bonus-Programm für die erste Zielperiode (Abrechnungsstand 25.11.2015)

Anteil Sachmittel an verausgabten Mitteln	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10%	107	49,5	49,5
10,01 bis 20%	50	23,1	72,7
20,01 bis 30%	20	9,3	81,9
30,01 bis 40%	17	7,9	89,8
40,01 bis 50%	9	4,2	94,0
über 50%	13	6,0	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJW, 25.11.2015.

Tabelle 14. Anzahl geschlossener Verträge im Rahmen des Bonus-Programms für die erste Zielperiode (Abrechnungsstand 25.11.2015)

Anzahl geschlossener Verträge	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10	111	51,4	51,4
11 bis 20	59	27,3	78,7
21 bis 30	28	13	91,7
31 bis 40	10	4,6	96,3
über 40	8	3,7	100

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJW, 25.11.2015.

3.2.3.2 Zusammenhänge zwischen der quantitativen Mittelausgabe und Einschätzungen der Schulleitungen zum Bonus-Programm und seiner Umsetzung

Trotz der über alle Schulen hinweg betrachten insgesamt sehr hoch ausfallenden Ausschöpfungsquote der Bonus-Mittel, fanden sich dennoch gewisse Unterschiede im Ausmaß der abgerufenen Mittel zwischen den Schulen. Bei immerhin rund 20 Prozent lag der Anteil der abgerufenen Mittel bei maximal 90 Prozent, bei rund 8 Prozent der Schulen unter 80 Prozent (vgl. Tab. 12). Zur Annäherung an die Frage, inwieweit hierfür Einschätzungen und Merkmale der Schulleitungen eine Rolle spielen könnten, sollen im Folgenden unter einer explorativen Perspektive die korrelativen Zusammenhänge zwischen der Ausschöpfungsquote auf der einen und Schulleitereinschätzungen zur Bewertung des Bonus-Programms, zu den Erwartungshaltungen, zur Vertrautheit mit dem Programm (vgl. dazu jeweils Kapitel 2) und zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten in der Mittelbewirtschaftung (vgl. Abschnitt 3.3.3) auf der anderen Seite betrachtet werden.

Tabelle 15. Bivariate korrelative Zusammenhänge zwischen der Mittelausschöpfungsquote (MAQ) und Einschätzungen der Schulleitungen zum Bonus-Programm und dessen Umsetzung

Schulleitereinschätzung	Korrelation r_{MAQ}
Skala globale Bewertung des Programms	.29
Skala Erwartungen an das Programm (Schülerschaft)	.23
Skala Erwartungen an das Programm (Schule)	.14*
Item Vertrautheit mit dem Bonus-Programm	.28
Skala Fähigkeit zum effektiven Einsatz der Bonus-Mittel	.20
Item Kenntnisse/Fähigkeiten in der Sachmittelbewirtschaftung	.20
Item Kenntnisse/Fähigkeiten in der Personalmittelbewirtschaftung	.15

Anmerkung. Quelle: Die vorhandenen Fallzahlen bewegten sich je nach Einschätzungsaspekt zwischen $N = 164$ und $N = 184$. Fett gedruckte Korrelationen statistisch signifikant auf dem $p < .05$ -Niveau. * auf dem $p < .10$ -Niveau signifikant.

Die Ergebnisse in Tabelle 15 weisen für die betrachteten Aspekte nahezu durchgängig statistisch signifikante Korrelationen aus. Die höchste Korrelation findet sich für die globale Bewertung des Programms ($r = .29$), aber auch für die zum Befragungszeitpunkt eingeschätzte Vertrautheit mit dem Programm ($r = .28$) und die Erwartungshaltungen (bezogen auf die Schülerschaft, $r = .23$) finden sich korrelative Zusammenhänge von größer $r = .20$ zum Stand der Mittelausgabe zum Abrechnungszeitpunkt. Die Zusammenhänge sind sicherlich nicht als besonders stark einzustufen, was aber auch vor dem Hintergrund der vergleichsweise geringen Varianz in der Mittelausschöpfung zu sehen ist. Nichtsdestotrotz liefern die Befunde erste Hinweise auf die Bedeutung von Akzeptanz- und Fähigkeitseinschätzungen auf Seiten der Schulleitungen für die Umsetzung von Reformmaßnahmen, denen in zukünftigen Analysen weiter nachzugehen ist. Einschränkend ist ferner darauf hinzuweisen, dass es sich hier bislang um eine rein quantitative Betrachtung der Mittelausgabe handelt, die nichts über den qualitativen Gehalt des Mitteleinsatzes aussagt.

Teilbereich III – Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen und Vorerfahrungen in der freien Mittelbewirtschaftung

Im Anschluss an die Darstellung der Maßnahmen der Mittelverwendung und des Mitteleinsatzes sollen nun stärker organisatorische Aspekte der Umsetzung des Bonus-Programms in den Blick genommen werden. Dazu zählen insbesondere getroffene Zuständigkeitsregelungen (vgl. Abschnitt 3.3.1) und Entscheidungsprozesse (vgl. Abschnitt 3.3.2). Darüber hinaus sind in diesem Zusammenhang auch Vorerfahrungen und Kenntnisse in der Mittelbewirtschaftung von Relevanz (vgl. Abschnitt 3.3.3).

3.3.1 Verantwortliche Personen/Personengruppen für das Bonus-Programm

Die Erfassung der für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms an der Schule zuständigen Personen bzw. Personengruppen erfolgte über vier vorgegebene Antwortkategorien (vgl. Abb. 25), die – mit Ausnahme der Antwortkategorie „Schulleiterin bzw. Schulleiter“ – jeweils durch zusätzliche offene Angaben konkretisiert werden konnten. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

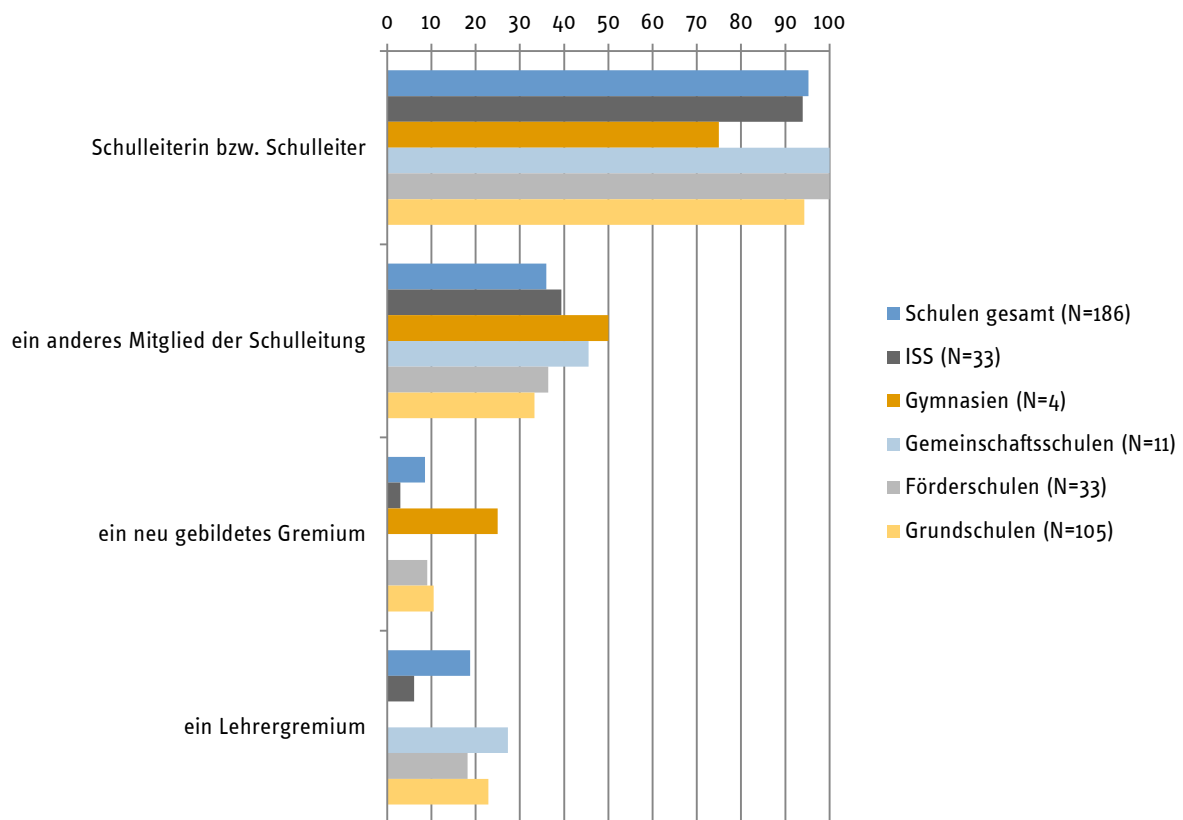


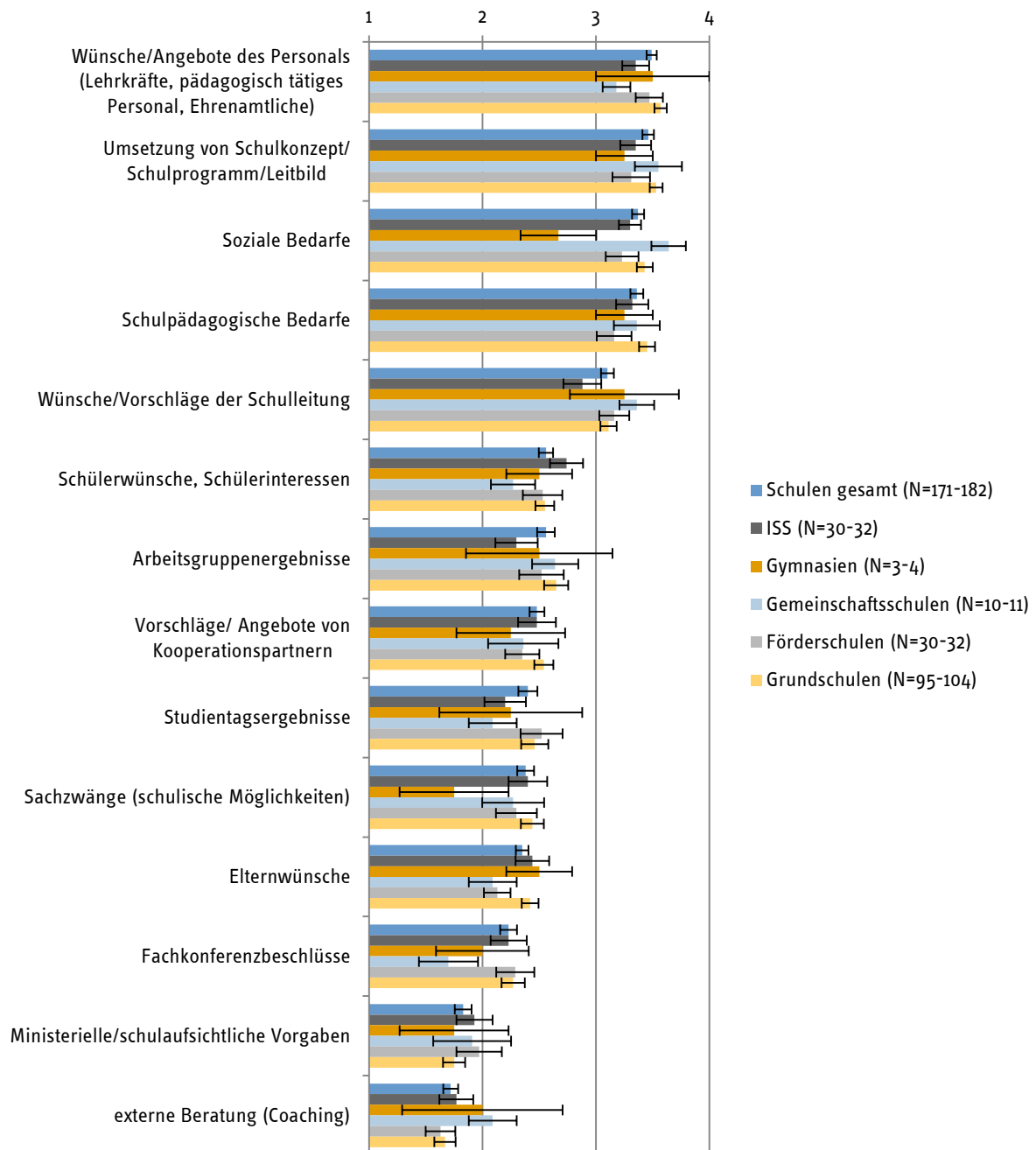
Abbildung 25. Verantwortliche Personen/Personengruppen für das Bonus-Programm mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (in %)

Betrachtet man die verantwortlichen Personen bzw. Personengruppen zunächst über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg (vgl. Abb. 25), so zeigte sich, dass vor allem die Schulleitungen an den Schulen für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms verantwortlich sind (95%). Zudem konnte festgestellt werden, dass auch andere Mitglieder der Schulleitung, wie z.B. die stellvertretende Schulleitung, für das Programm zuständig sind (36%). Eher selten wurden neu gebildete Gremien (9%) oder Lehrerergremien (19%) für die Organisation des Programms eingesetzt.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen fiel auf, dass hier vor allem die Gymnasialschulleiterinnen und -Schulleiter vergleichsweise häufiger angaben, dass ein anderes Mitglied der Schulleitung bzw. ein neu gebildetes Gremium für die Organisation des Bonus-Programms zuständig ist, wobei an dieser Stelle wieder auf die geringe Fallzahl der Gymnasialschulleitungen (N=4) verwiesen werden muss.

3.3.2 Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms an der einzelnen Schule einbezogen wurden (vgl. Abb. 26).



Anmerkung. Skalierung: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark.

Abbildung 26. Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Mit Blick auf die Aspekte, die in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung einbezogen wurden (vgl. Abb. 26), konnte festgehalten werden, dass nach Einschätzung der Schulleitungen vor allem die Wünsche bzw. die Angebote des Personals, wie z.B. der Lehrkräfte, das Schulprogramm, soziale und schulpädagogische Bedarfe sowie die Wünsche bzw. die Vorschläge der Schulleitung eine bedeutende Rolle spielen. Wobei für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien beachtet werden muss, dass diese im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen soziale Bedarfe eher weniger in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung einbezogen haben.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass Wünsche bzw. Interessen der Schülerschaft, Ergebnisse aus Arbeitsgruppen, Vorschläge oder Angebote von Kooperationspartnern, Studientagsergebnisse, Sachzwänge und Wünsche der Eltern eher weniger in den Entscheidungsprozess einbezogen worden. Betrachtet man hier die Ergebnisse über die unterschiedlichen Schulformen hinweg so fiel auf, dass Wünsche und Interessen der Schülerschaft von den Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen tendenziell etwas stärker mit einbezogen worden. Weiterhin zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen vergleichsweise eher weniger berücksichtigten. Die Vorschläge bzw. Angebote von Kooperationspartnern wurden von den Gymnasialschulleitungen am wenigsten berücksichtigt. Mit Blick auf Studientagsergebnisse zeigte sich, dass hier die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen diese vergleichsweise am wenigsten in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung einbezogen haben. Im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen spielten für die Schulleitungen der Gymnasien Sachzwänge die geringste Rolle im Hinblick auf die Mittelverwendung; für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts- sowie Förderschulen waren die Wünsche der Eltern am weniger ausschlaggebend für die Mittelverwendung als für die anderen Schulformen.

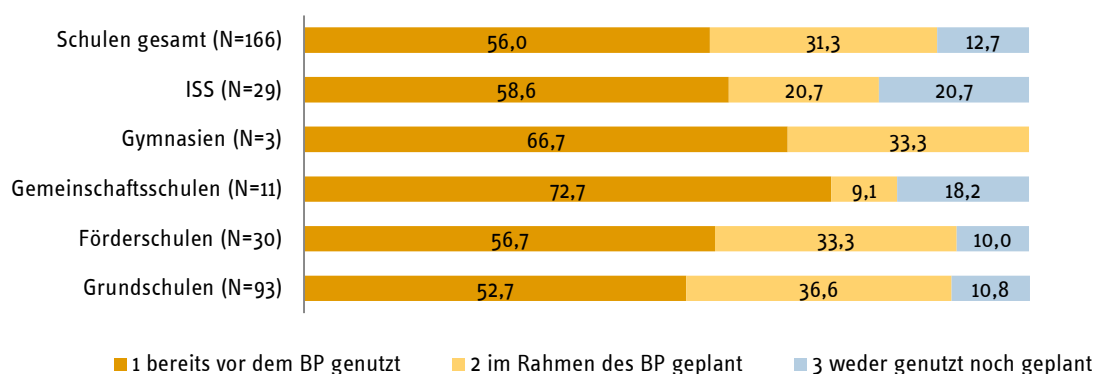
Vergleichsweise selten haben die Schulleiterinnen und Schulleiter Fachkonferenzbeschlüsse, ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben oder externe Beratungsangebote z.B. in Form eines Coachings mit einbezogen. Betrachtet man hier die Angaben über die verschiedenen Schulformen hinweg, zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen Fachkonferenzbeschlüsse im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen am wenigsten berücksichtigt haben; ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben fanden hingegen bei den Gymnasial- und Grundschulschulleitungen die wenigste Berücksichtigung. Eine externe Beratung wurde von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen häufiger in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung mit einbezogen.

3.3.3 Vorerfahrungen in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurde, welche Personen bzw. Personengruppen für die Organisation und Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen verantwortlich sind und welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung einbezogen wurden, soll nun in einem letzten Schritt der Frage nach den Vorerfahrungen in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung nachgegangen werden. Dabei soll zunächst geklärt werden, welche Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung an den Schulen bereits genutzt werden bzw. im Rahmen des Bonus-Programms geplant sind (vgl. Abschnitt 3.3.3.1). In einem nächsten Schritt soll darauf eingegangen werden, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung einschätzen (vgl. Abschnitt 3.3.3.2).

3.3.3.1 Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung

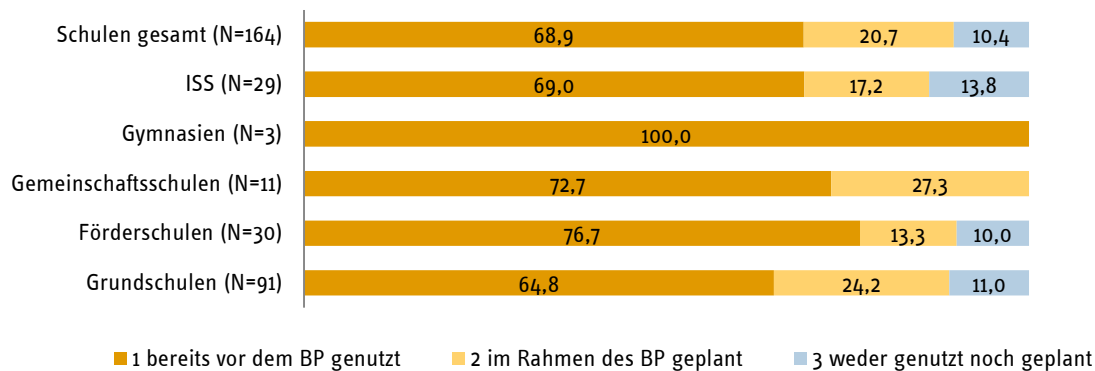
Betrachtet man die Ergebnisse zu den Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung, die von den Schulleitungen bereits vor dem Bonus-Programm genutzt wurden oder im Rahmen des Bonus-Programms geplant sind (vgl. Abb. 27 bis 32), so fällt auf, dass der überwiegende Teil der Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt bereits Erfahrungen in der Verwendung global zur Verfügung gestellter Sach- und Personalmittel vor der Einführung des Bonus-Programms gesammelt hat (vgl. jeweils linker Balkenabschnitt Abb. 27 und 28). Mit Blick auf die Schulleitungen der unterschiedlichen Schulformen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen mit knapp 73 Prozent die vergleichsweise größten Erfahrungen in der Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel gemacht haben (vgl. Abb. 27). Wohingegen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen im Vergleich zu den übrigen Schulformen mit knapp 21 Prozent am häufigsten angegeben haben, global zur Verfügung gestellte Sachmittel bislang weder genutzt zu haben noch deren Nutzung zu planen (vgl. rechter Balken Abb. 27).



Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 27. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel“)

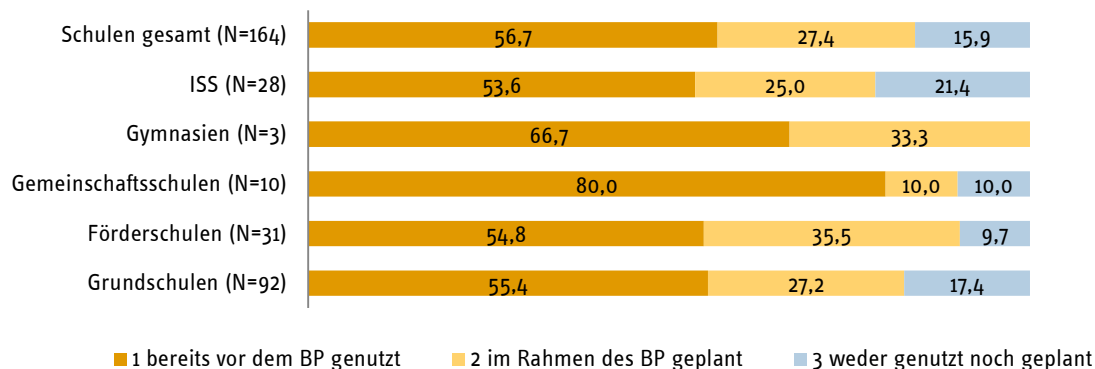
Hinsichtlich der Erfahrungen in der Verwendung global zur Verfügung stehender Personalmittel (vgl. linker Balkenabschnitt Abb. 28) sind etwas höhere Vorerfahrungen vorhanden als bei der freien Sachmittelbewirtschaftung. Weiterhin kann festgehalten werden, dass hier die Schulleitungen der Förderschulen mit knapp 77 Prozent die vergleichsweise größten Erfahrungen aufwiesen (vgl. Abb. 28). Auch hier gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen mit knapp 14 Prozent im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen am häufigsten an, die Verwendung von Personalmitteln weder genutzt zu haben noch zu planen (vgl. rechter Balken Abb. 28).



Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 28. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Verwendung global zur Verfügung stehender Personalmittel“)

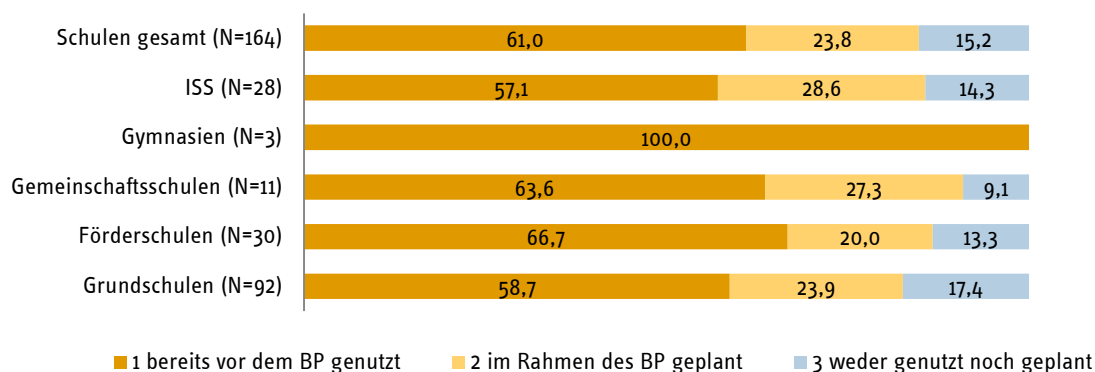
Schaut man sich die Ergebnisse für die fortlaufende Überwachung der Sach- bzw. Personalmittelverwendung an (vgl. Abb. 29 und 30), so kann auch hier festgehalten werden, dass der Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter bereits vor Beginn des Bonus-Programms Erfahrungen in der Überwachung der Sach- und Personalmitteln gesammelt hat. Auch hier zeigte sich mit Blick auf die Schulformunterschiede ein ähnliches Bild wie zuvor: Die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen gaben mit 80 Prozent an, die vergleichsweise größten Erfahrungen in der Überwachung global zur Verfügung stehender Sachmittel zu haben (vgl. linker Balkenabschnitt Abb. 29). Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen hingegen gaben mit rund 21 Prozent an, die Überwachung von Sachmitteln bislang weder genutzt zu haben noch zu planen (vgl. rechter Balken Abb. 29).



Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 29. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Überwachung der Sachmittelverwendung“)

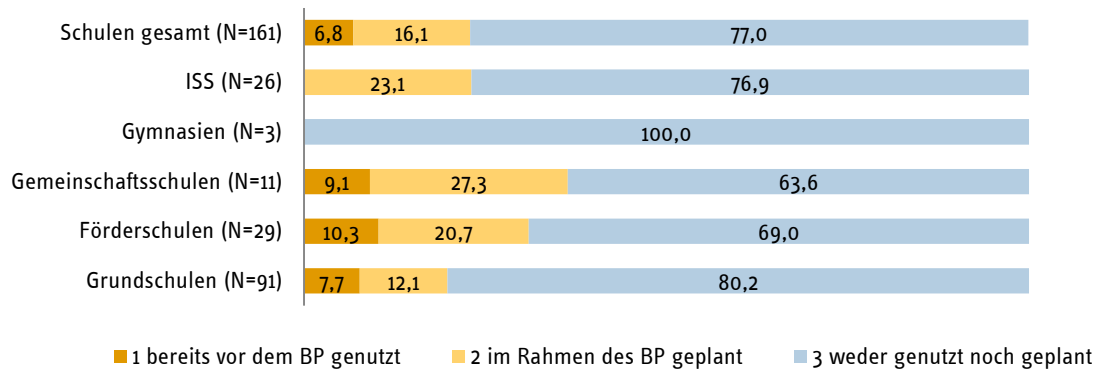
Für die Erfahrungen in der Überwachung der Personalmittelverwendung (vgl. Abb. 30) zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien die vergleichsweise größten Erfahrungen in der Überwachung der Personalmittel haben (75 Prozent, vgl. linker Balken Abb. 30). Hier sind es die Schulleitungen der Grundschulen, die im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen mit rund 17 Prozent am häufigsten angegeben haben, die Überwachung von Personalmitteln weder zu nutzen noch zu planen (vgl. rechter Balken Abb. 30).



Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 30. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Überwachung der Personalmittelverwendung“)

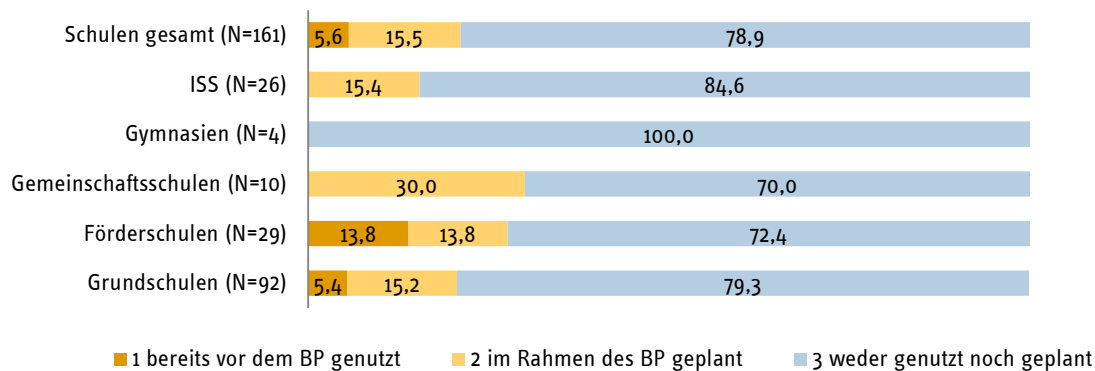
Hinsichtlich der Ergebnisse zur Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe für die globale Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung (vgl. Abb. 31 und 32) zeigte sich, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen diese bislang weder durchgeführt hat, noch plant, diese durchzuführen. Mit Blick auf die Schulleiterinnen und Schulleiter der unterschiedlichen Schulformen fällt jedoch auf, dass die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen mit rund 27 Prozent vergleichsweise am häufigsten angaben, eine Qualifizierung von Steuergruppenmitgliedern bezüglich der Sachmittelbewirtschaftung im Rahmen des Bonus-Programms zu planen (vgl. mittlerer Balken Abb. 31).



Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 31. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe für die globale Sachmittelbewirtschaftung“)

Auch bezüglich der Qualifizierung der Steuergruppenmitglieder für die globale Personalmittelbewirtschaftung (vgl. Abb. 32) zeigte sich dieses Bild: Hier gaben ebenfalls die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen mit 30 Prozent am häufigsten an, diese Qualifizierung im Rahmen des Bonus-Programms zu planen (vgl. Abb. 32).



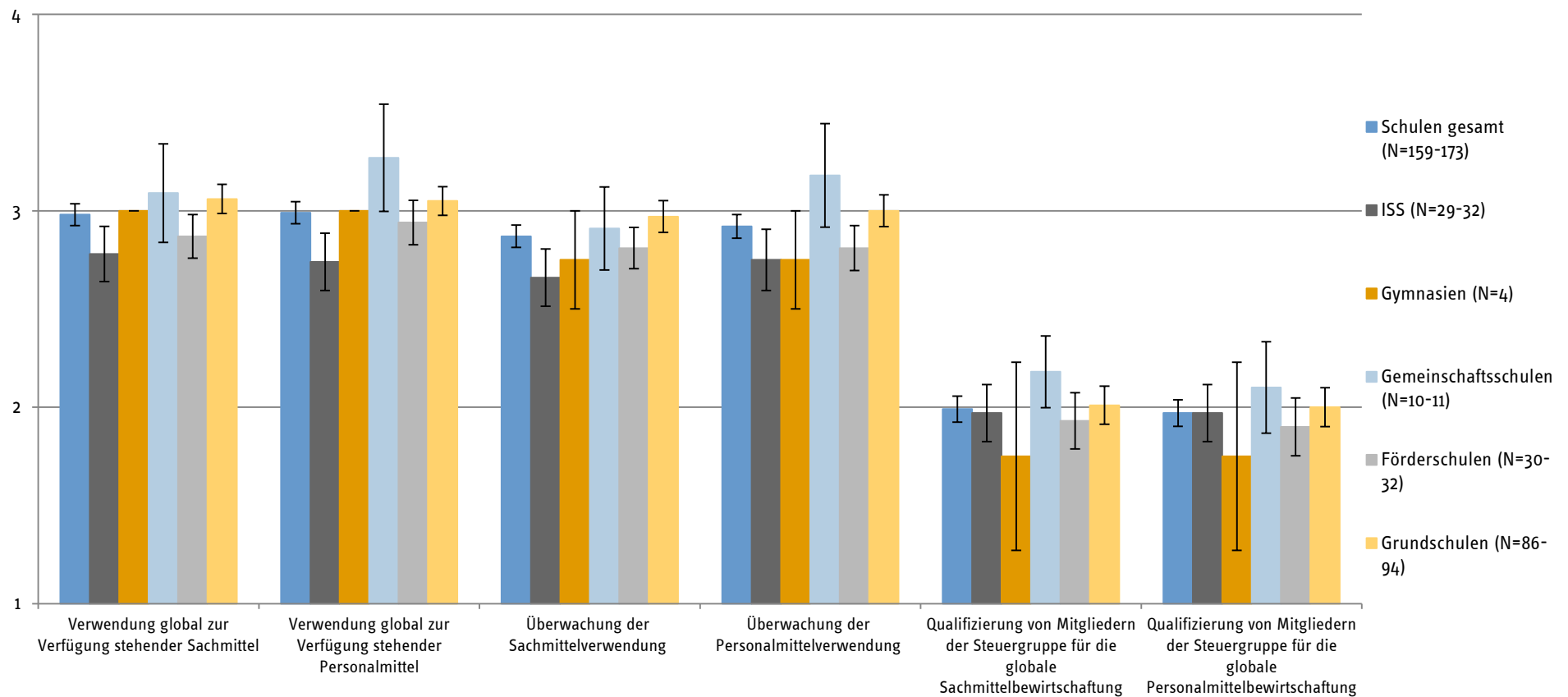
Anmerkung. Angaben in Prozent, Werte unter 5% werden in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen.

Abbildung 32. Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Item: „Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe für die globale Personalmittelbewirtschaftung“)

3.3.3.2 Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung dargestellt werden. Betrachtet man diese Einschätzungen zunächst über alle Schulen hinweg (vgl. Abb. 33), so fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Verwendung und Überwachung global zur Verfügung stehender Sach- bzw. Personalmittel als eher gut einschätzten. Wohingegen die Schulleitungen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Qualifizierung von Steuergruppenmitgliedern für die globale Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung als eher gering einstufen. Dabei ist festzuhalten, dass diese Befunde mit den Angaben zu den Erfahrungen mit den Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung korrespondieren (vgl. Abschnitt 3.3.3.1).

Mit Blick auf die einzelnen Schulformen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in nahezu allen Aspekten der Verwendung, Überwachung und Qualifizierung bezüglich der Sach- und Personalmittel vergleichsweise am besten einschätzten. Wohingegen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Verwendung und Überwachung der Sach- und Personalmittel im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen am geringsten einschätzten. Die Gymnasialschulleitungen gaben an, in der Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe für die globale Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung die vergleichsweise geringsten Kenntnisse und Fähigkeiten zu haben, wobei hier erneut auf die geringe Fallzahl der Gymnasialschulleitungen hingewiesen sei.



Anmerkung. Skalierung: 1 = sehr gering, 2 = eher gering, 3 = eher gut, 4 = sehr gut.

Abbildung 33. Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle)

Zusammenfassung und Diskussion

Zielstellung des dritten Kapitels war die Darstellung der schulischen Ausgangslagen und bisherigen Umsetzung des Bonus-Programms an den beteiligten Schulen. Dabei erfolgte eine Untergliederung in insgesamt drei Teilbereiche, anhand derer nun auch die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse erfolgen soll.

Teilbereich I – Schulische Problemlagen und Zielvorstellungen der Schulen

Mit Blick auf die *schulischen Problemlagen* kann festgehalten werden, dass die Schulen insgesamt in der *allgemeinen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte*, dem *erhöhten Sprachförderbedarf* ihrer Schülerinnen und Schüler sowie in der *unzureichenden Lernförderung der Schülerinnen und Schüler durch das Elternhaus* die größten Belastungsfaktoren sahen. Weitere als sehr belastend wahrgenommene Faktoren bezogen sich einerseits auf die *psychosozialen und motivationalen Beeinträchtigungen* seitens der Schülerschaft, wie beispielsweise ein hoher Anteil an emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern oder die mangelnde Motivation bzw. Konzentration. Aber auch in den *unterschiedlichen Lernvoraussetzungen* der Schülerinnen und Schüler und in dem *hohen Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern* sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter große Belastungsfaktoren für ihre Schulen. Auch die *Zusammenarbeit mit den Eltern* wurde als problematisch eingeschätzt, beispielsweise durch Sprachbarrieren bei der Kommunikation. Zudem sahen sich die Schulen auch durch eine *unzureichende Ausstattung*, wie beispielsweise eine nicht bedarfsgerechte Personalversorgung, belastet. In der Einschätzung der Belastungsfaktoren zeigten sich zudem durchaus relevante schulformspezifische Unterschiede: So wurde eine *hohe Wiederholerquote* für die Schulen insgesamt zwar als ein geringer Belastungsfaktor eingeschätzt, gerade aber die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien empfanden diesen Aspekt als stark beeinträchtigend. Ähnlich konnte dies mit Blick auf eine *hohe Abbrecherquote* sowie die *Schuldistanz* festgestellt werden: Hier fühlten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen als auch der Gemeinschaftsschulen stärker belastet. Vor dem Hintergrund, dass der Großteil der Stichprobe Grundschulen sind, die grundsätzlich eher weniger mit Schulabbrechern bzw. dem „Schulschwänzen“ konfrontiert sind, erscheinen diese Unterschiede zwischen den Schulformen durchaus plausibel.

Betrachtet man zusammenfassend die Angaben zu den *angestrebten Verbesserungen*, so kann festgehalten werden, dass diese durchaus mit den wahrgenommenen schulischen Problemlagen korrespondieren. So ist es den Schulen besonders wichtig, beispielsweise den *Sprachstand der Schülerinnen und Schüler zu steigern* oder aber auch die *Leistungen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern*. Dementsprechend fanden sich auch Parallelen hinsichtlich der schulformspezifischen Unterschiede: So strebten die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen die *Verringerung der Abbrecherquoten* deutlich stärker an als die anderen Schulformen. Zudem fokussierten sie gemeinsam mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der Gemeinschaftsschulen stärker auf die *Verringerung der Schuldistanz*.

Fasst man die offen formulierten *Zielsetzungen* der Schulen ins Auge, die sie mit dem Bonus-Programm verfolgen, so lässt sich festhalten, dass sich diese vor allem auf eine verbesserte *Lern- und Motivationsförderung* sowie die *Steigerung sozialer Kompetenzen* und damit verbundene *schulklimatische Verbesserungen* sowie *schulorganisatorische Entwicklungsaspek-*

te bezogen. Auch hier ließen sich schulformspezifische Unterschiede ausmachen: So standen für die Integrierten Sekundarschulen besonders *quantifizierbare Schulerfolge* im Vordergrund, was auch mit den seitens der Sekundarschulleitungen wahrgenommenen schulischen Problemlagen (etwa mit Blick auf die Schuldistanz) korrespondiert. Die hohen Anteile im Bereich der *individuellen Lernförderung* an den Gemeinschaftsschulen sowie im Bereich der *sozialen Kompetenzen und dem Schulklima* an den Förderschulen verweisen darauf, dass ein Großteil der Schulen die Mittel aus dem Bonus-Programm für den Ausbau und die Verbesserung schulprogrammatyischer Schwerpunktsetzungen verwenden wollen.

Teilbereich II – Maßnahmen und Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms

Betrachtet man zunächst zusammenfassend die Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter zu den Ideen für die Mittelverwendung, so zeigte sich, dass der Großteil der Schulleitungen zum Befragungszeitpunkt nur wenige Monate nach dem Programmstart, schon *sehr konkrete Ideen* für die Verwendung der Bonus-Mittel hatte. Auch mit Blick auf deren Einschätzungen, ob sie sich in der Lage sehen, die Mittel aus dem Bonus-Programm möglichst effektiv einzusetzen, kann festgehalten werden, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter *keine Schwierigkeiten in einem effektiven Mitteleinsatz* konstatierten. Sie fühlten sich den Anforderungen des Bonus-Programms grundsätzlich gewachsen und gut auf den Umgang mit dem Bonus-Programm vorbereitet, dennoch war ein weiterer Wunsch nach professioneller Unterstützung für den effektiven Mitteleinsatz durchaus erkennbar.

Mit Blick auf die angedachten Maßnahmen für die Zielerreichung zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter hauptsächlich den *Abschluss von Kooperationen* als geeignete Maßnahme für das Erreichen ihrer Ziele ansahen, gefolgt von dem geplanten Auf- bzw. Ausbau von *Arbeitsgemeinschaften und Projekten* sowie von *schulinternen Fortbildungen*.

Bezüglich der verausgabten Mittel in der ersten Förderperiode aus dem Bonus-Programm kann festgehalten werden, dass die Schulen mit einer mittleren Ausschöpfungsquote von knapp 95 Prozent *nahezu alle der zur Verfügung gestellten Mittel ausgeschöpft* haben. Mit Blick darauf, wofür diese Mittel eingesetzt wurden, zeigte sich, dass die Ausgaben im Rahmen von *Vertragsabschlüssen deutlich höher ausfielen als für die Sachmittel*, was auch mit den zu Beginn des Programms seitens der Schulleitungen angedachten Maßnahmen korrespondiert. Hinsichtlich der Frage danach, inwieweit für das Ausmaß der abgerufenen Mittel Einschätzungen und Merkmale der Schulleitungen eine Rolle spielen könnten, zeigte sich, dass die *Akzeptanz- und Fähigkeitseinschätzungen* auf Seiten der Schulleitungen durchaus *Einfluss auf die Mittelausgabe* haben. Insgesamt deuten die Ergebnisse damit darauf hin, dass das Bonus-Programm bei den Schulen auf eine große Resonanz stößt und davon auszugehen ist, dass zahlreiche konkrete Schulentwicklungsvorhaben auf den Weg gebracht wurden.

Teilbereich III – Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen und Vorerfahrungen in der freien Mittelbewirtschaftung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vor allem die *Schulleitungen an den Schulen für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms verantwortlich* sind, wobei die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien vergleichsweise häufiger angaben, dass ein anderes Mitglied der Schulleitung bzw. ein neu gebildetes Gremium für die Organisation des Bonus-Programms zuständig ist.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass in den *Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung vor allem das Schulprogramm einbezogen* wurde, was gut mit dem Befund korrespondiert, dass die Schulen bereits sehr konkrete Ideen bezüglich der Mittelverwendung haben und sich auch in der Lage sehen, die Mittel effektiv einzusetzen. Auch hier liegt die Einschätzung nahe, dass das Bonus-Programm durchaus auf bereits vorhandene Strukturen der Schulentwicklung an den einzelnen Schulen trifft.

Schließlich zeigte der Blick auf die Vorerfahrungen in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung, dass der *überwiegende Teil der Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt bereits Erfahrungen in der Verwendung und Überwachung global zur Verfügung gestellter Sach- und Personalmittel vor der Einführung des Bonus-Programms gesammelt* hat. Hinsichtlich der schulformspezifischen Unterschiede ergab sich hier ein interessantes Bild: Beinahe durchgängig gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen an, die vergleichsweise größten Erfahrungen in der Verwendung bzw. Überwachung von Sach- und Personalmitteln zu haben, währenddessen die Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen vergleichsweise häufig angaben, diese bislang weder genutzt noch geplant zu haben. Zudem ist festzuhalten, dass die (Selbst-)Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter über ihre *Kenntnisse und Fähigkeiten in der Verwendung und Überwachung global zur Verfügung stehender Sach- bzw. Personalmittel* mit den Angaben zu den Erfahrungen mit den Maßnahmen der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung korrespondierten und die Schulleitungen diese *insgesamt als eher gut* einschätzten.

Kapitel 4
Beschreibung der Schülerschaft an Schulen in
herausfordernder Lage

Marko Neumann & Kai Maaz

Kapitel 4

Beschreibung der Schülerschaft an Schulen in herausfordernder Lage

Marko Neumann & Kai Maaz

4.1 Einleitung und Zielstellung des Kapitels

Wie aktuelle Bestandsaufnahmen (vgl. z.B. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2013; Tillmann & Weishaupt, 2015) zeigen, ist die bedarfsorientierte und Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigende Ressourcenallokation in Deutschland insgesamt betrachtet eher wenig stark ausgebaut. Vergleichsweise weit fortgeschritten und bereits seit 1996 praktiziert ist bzw. wird die differentielle Mittelzuweisung über einen Sozial- bzw. Belastungsindex von Schulen in Hamburg, wobei der verwendete Index über die Zeit hinweg kontinuierlich auf eine immer breitere konzeptuelle und empirische Basis gestellt wurde (Bos, Gröhlich, & Bosen, 2009; Bos, Pietsch, Gröhlich, & Janke, 2006; Pietsch, Bosen, & Bos, 2006; Schulte et al., 2014). So fließen in den für jede Schule vorliegenden Index unter anderem Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund (EGP-Klassen, vgl. Erikson, Goldthorpe, J., H., & Portocarero, 1979), zum elterlichen Bildungshintergrund und zum Bücherbesitz (kulturelles Kapital), zur Eltern-Kind-Interaktion (soziales Kapital) und zum Migrationshintergrund ein. Neben den direkt von den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erhobenen Angaben werden auch sozialräumliche Daten des unmittelbaren Wohngebiets (z.B. Arbeitslosenquote, Wahlbeteiligung) in die Index-Bildung einbezogen (vgl. Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg, 2013). Die auf dem Sozialindex beruhende Ressourcenzuweisung bezieht sich unter anderem auf die Berechnung der Unterrichtsbedarfe (z.B. Absenkung der Klassenfrequenzen), die Zuweisung von Sprachförderressourcen, Ganztags- und Inklusionskapazitäten sowie die Sekretariatsausstattung (vgl. Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg, 2012).

Anders als bei der komplexen Sozialindexerstellung in Hamburg basiert die Teilnahme am Berliner Bonus-Programm auf einem einzigen Indikator, dem Anteil von (aufgrund des Erhalts von staatlichen Transferleistungen) lernmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern: „Das entscheidende Kriterium für die Aufnahme einer Schule in das Bonus-Programm ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit sind (Imb-Faktor). Liegt dieser im September festgestellte Faktor über fünfzig Prozent, nimmt die Schule am Programm teil“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015). Insofern stellt sich die Frage, in welchem Maß der Imb-Faktor mit anderen potentiellen Belastungsmerkmalen der Schülerkomposition kovariiert und entsprechend als hinreichendes Kriterium für die Mittelzuweisung geeignet erscheint.

Um sich dieser Frage zu nähern, sollen im Folgenden verschiedene Merkmale der Schülerzusammensetzung hinsichtlich ihres Zusammenhanges mit dem Imb-Faktor betrachtet werden. Dabei wird unterschieden nach Merkmalen, die eher die lernbezogenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im engeren Sinne widerspiegeln (wie die kognitiven Grundfähigkeiten und der familiäre Hintergrund) und Merkmalen, die die an den Schulen erreichten Lernergebnisse abbilden. Dazu zählen beispielsweise die erreichten Kompetenzen und Schulnoten. Hinsichtlich der erzielten Lernergebnisse ist jedoch herauszustellen, dass diese nur bedingt geeignet sind, Belastungsmerkmale der Schulen abzubilden, da sich in ihnen auch die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit an den Schulen widerspiegeln. Insbesondere Schulen, die ihre potentiell benachteiligte Schülerschaft aufgrund besonderer pädagogischer Anstrengungen

zu guten Lernergebnissen führen, könnten Nachteile erfahren, sofern sie aufgrund ihrer erzielten Lernleistungen nicht (mehr) an Förderprogrammen partizipieren können. Gleichwohl sollen die Lernergebnisse mit in die nachfolgenden Betrachtungen einfließen, um ein möglichst umfassendes Bild der Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen mit unterschiedlichen Iml-Anteilen zu erhalten.

4.2 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die nachfolgenden Analysen basieren auf einer für das Land Berlin repräsentativen Stichprobe von Grundschülerinnen und Grundschülern aus öffentlichen Grundschulen der sechsten Jahrgangsstufe, die im Rahmen der BERLIN-Studie zur Evaluation der Berliner Schulstrukturreform am Ende des Schuljahres 2011/12 umfassend befragt und getestet wurden (vgl. Maaz et al., 2013). Zudem liegen Angaben zum familiären Hintergrund aus ergänzenden Elternbefragungen vor. Die Stichprobe umfasste $N = 3950$ Schülerinnen und Schüler, die aus $N = 87$ zufällig gezogenen Grundschulen stammten, wobei die alte Bezirksgliederung (mit $N = 23$ Bezirken) als zusätzliches Stratum für die Ziehung der Schultichprobe diente. Damit konnte sichergestellt werden, dass Schulen aus dem gesamten Stadtgebiet in die Untersuchung einbezogen werden. Pro Schule wurden – sofern vorhanden – zwei komplette Klassen gezogen. Die unterschiedliche Ziehungswahrscheinlichkeit einer Schule innerhalb eines Bezirkes wurde über einen Schulgewichtungsfaktor berücksichtigt, der entsprechend Schulen aus Bezirken mit weniger Schulen niedriger gewichtet als Schulen aus Bezirken mit wenigen Schulen, um ein repräsentatives Abbild der öffentlichen Berliner Grundschullandschaft zu erhalten (für weitere Angaben zur Stichprobenziehung und zur Durchführung der Erhebung vgl. Becker et al., 2013).

Für die nachfolgenden Analysen wurden die individuellen Angaben zum familiären Hintergrund, den Lernleistungen und weiteren schulbiografischen Merkmalen jeweils auf Schulebene aggregiert. Tabelle 16 gibt einen Überblick über die betrachteten Merkmale der Schülerzusammensetzung. Für die meisten Merkmale konnte auf eine im Rahmen der BERLIN-Studie durchgeführte Imputation fehlender Angaben (vgl. Becker et al., 2013) zurückgegriffen werden, so dass für die Erzeugung der Schulmittelwerte größtenteils vollständige Individualdaten herangezogen werden konnten. Größere Anteile fehlender Angaben waren darüber hinaus lediglich für die elterliche Angabe zum aktuellen Erwerbsstatus (der den Fragebogen bearbeitenden Person) zu verzeichnen, die nicht Gegenstand der Imputation war. Hier wurden Schulmittelwerte nur für diejenigen Schulen gebildet, für die wenigstens Angaben von 10 Schülerinnen und Schüler vorlagen, was bei $N = 79$ der 87 Schulen der Fall war.

Table 16. Übersicht der betrachteten Merkmale der Schülerzusammensetzung und zugehöriges Erhebungsinstrument (in Klammern Merkmalskurzbezeichnung)

Merkmale der Schülerzusammensetzung	Erhebungsinstrument
Anteil SuS mit Lernmittelzahlungsbefreiung (Imb)	STL
<i>Familiäre Hintergrundmerkmale</i>	
Mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI)	EFB
Anteil SuS ohne Erwerbstätigkeit der beantwortenden Person des Elternfragebogens	EFB
Anteil SuS ohne elterlichen Schulabschluss bzw. max. Förderschule oder polytechnische Oberschule nach Klasse 8	EFB
Anteil SuS mit mind. ein Elternteil Schulabschluss Abitur	EFB
Anteil SuS ohne elterlichen beruflichen Abschluss	EFB
Anteil SuS mit mind. ein Elternteil Hochschulabschluss (einschl. FH-Abschluss u. Promotion)	EFB
Anteil SuS mit beidseitigem Migrationshintergrund	EFB
Anteil SuS selbst im Ausland geboren	STL
Anteil SuS mit nicht deutscher Sprache zuhause	STL
Anteil SuS mit weniger als 25 Büchern zuhause	SFB
Anteil SuS mit alleinerziehendem Elternteil	SFB
<i>Leistungsbezogene und schulbiografische Merkmale</i>	
Mittlere kognitive Grundfähigkeiten (KFT-Figurenanalogien)	Test
Mittlere Fachleistung Deutsch-Leseverständnis ¹	Test
Mittlere Fachleistung Mathematik ¹	Test
Mittlere Fachleistung Englisch, Cloze-Test ¹	Test
Mittlere Durchschnittsleistung Deutsch, Mathematik, Englisch ¹	Test
Mittlere Halbjahresnote Deutsch Klasse 6 ¹	STL
Mittlere Halbjahresnote Mathematik Klasse 6 ¹	STL
Mittlere Halbjahresnote Englisch Klasse 6 ¹	STL
Mittlere Durchschnittsnote Förderprognose Klasse 6 ¹	STL
Anteil SuS mit Klassenwiederholung in Grundschule	STL
Anteil SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf	STL
Anteil SuS mit Gymnasialempfehlung ¹	STL

Anmerkung. SuS = Schülerinnen und Schüler, STL = Schülerteilnahmeliste, EFB = Elternfragebogen, SFB = Schülerfragebogen; ¹die Fachleistungstests (Lesen, Mathematik, Englisch) sowie die Noten und der Anteil von SuS mit Gymnasialempfehlung stellen output-bezogene Merkmale der Schülerzusammensetzung dar, die nur bedingt Auskunft über die schülerschaftsbezogene Belastung einer Schule geben, da sich in ihnen auch die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit der Schulen widerspiegeln.

Im Folgenden soll sich der Frage des Zusammenhangs von Imb-Quote und Merkmalen der Schülerzusammensetzung in vier Schritten genähert werden. Im ersten Schritt soll zunächst ein Überblick über die Verteilung der Imb-Quote im untersuchten Grundschulsample gegeben werden. Anschließend werden im zweiten Schritt die korrelativen Zusammenhänge der Imb-Quote auf der einen und den Merkmalen der Schülerzusammensetzung auf der anderen Seite betrachtet. Im dritten Schritt werden die untersuchten Schulen in vier Gruppen mit unterschiedlicher Imb-Quote eingeteilt (0 < 25 Prozent, 25 < 50 Prozent, 50 < 75 Prozent, 75 bis 100 Prozent) und die Merkmale der Schülerzusammensetzung zwischen den Gruppen vergleichend gegenübergestellt. Mit den beiden Gruppen mit den hohen Imb-Anteilen werden damit unmittelbar die auch für die Mittelzuweisung im Rahmen des Bonus-Programms relevanten Zielgrößen

abgebildet. Im vierten und letzten Schritt soll auf Basis einer faktorenanalytischen Herangehensweise eine multivariate Indexbildung unter gleichzeitigem Einbezug mehrerer als relevant erachteter Kompositionsmerkmale erfolgen. Der resultierende Index (Faktorscore) soll dann hinsichtlich seines korrelativen Zusammenhangs mit dem singulären lmb-Indikator in Beziehung gesetzt werden, um weitergehende Hinweise auf die Eignung des lmb-Anteils für die Mittelzuweisung im Rahmen des Bonus-Programms zu generieren. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm SPSS 22 durchgeführt.

4.3 Ergebnisse

Bevor auf die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zwischen lmb-Quote und Merkmalen der Schülerzusammensetzung eingegangen wird, soll zunächst ein Überblick über die Verteilung der lmb-Quote im untersuchten Grundschulsample gegeben werden. Über alle Schulen hinweg betrachtet bewegte sich die lmb-Quote in einer Bandbreite zwischen 2,0 und 95,1 Prozent und deckte damit nahezu das gesamte mögliche Spektrum ab. Im Mittel betrug der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Lernmittelzahlungsbefreiung 39,5 Prozent, bei einer nicht unerheblichen Streuung zwischen den Schulen (Standardabweichung $SD = 24,3$ Prozent). Abbildung 34 gibt einen Überblick über die Häufigkeit von Schulen mit unterschiedlichen lmb-Anteilen. Dabei wird deutlich, dass nur begrenzt von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann und sich große Anteile der Schulen in den Bereichen um 20 und 50 Prozent lmb-Anteil finden. Insgesamt 55 Schulen (bzw. 63 Prozent der Schulen) weisen lmb-Quoten unter 50 Prozent auf, 25 Schulen (bzw. 29 Prozent der Schulen) liegen im lmb-Bereich von 50 bis 74,99 Prozent und in 7 Schulen (bzw. 8 Prozent der Schulen) liegt die lmb-Quoten bei 75 Prozent und höher.

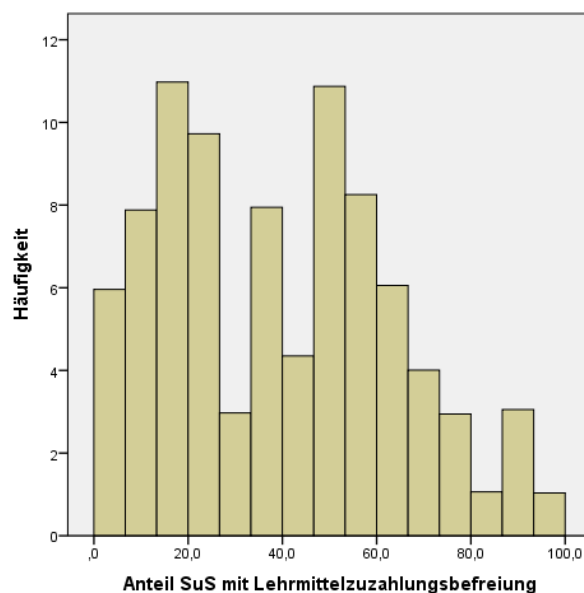


Abbildung 34. Häufigkeitsverteilung der Grundschulen mit unterschiedlichen lmb-Quoten

4.3.1 Korrelative Zusammenhänge zwischen Imb-Quote und Merkmalen der Schülerzusammensetzung

In Tabelle 17 sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen der Imb-Quote der untersuchten Berliner Grundschulen (Jahrgangsstufe 6) und den verschiedenen familiären, leistungsbezogenen und schulbiografischen Merkmalen der Schülerzusammensetzung aufgeführt. Grundsätzlich kann sich die Korrelation in einem Wertebereich zwischen 1 (perfekte positive Korrelation) und -1 (perfekte negative Korrelation) bewegen. Bei einer Korrelation von Null liegt keinerlei Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Merkmalen vor. Wie zu erkennen ist, finden sich überwiegend hohe bis sehr hohe korrelative Zusammenhänge zwischen der Imb-Quote und den Merkmalen der Schülerkomposition. Der Großteil der betrachteten familiären Hintergrundmerkmale (vgl. linke Spalte von Tabelle 17) weist Korrelationen von über bzw. knapp unter $r = .80$ zur Imb-Quote auf. Unterzieht man den bivariaten Korrelationskoeffizienten einer Quadrierung, gelangt man zur Kennzahl der erklärten Varianz. Eine Korrelation von $r = .80$ entspricht dann einer erklärten Varianz von 64 Prozent, was bedeutet, dass sich 64 Prozent der zwischen den Schulen bestehenden Unterschiede in einem der Merkmale durch Unterschiede im anderen Merkmal erklären lassen. Im Falle des auf den Berufsangaben der Eltern basierenden sozioökonomischen Status der Familie (HISEI-Index) hieße das für die negative Korrelation von $r = -.86$, dass etwa 74 Prozent der zwischen den Schulen bestehenden Unterschiede im mittleren sozioökonomischen Status allein durch bestehende Unterschiede in der Imb-Quote zwischen den Schulen erklärt werden können. Vor diesem Hintergrund lassen sich somit erhebliche Zusammenhänge der Imb-Quote zum sozioökonomischen Hintergrund (einschl. Erwerbstätigkeit), zum elterlichen, schulischen und beruflichen Bildungshintergrund, zum Migrationshintergrund und häuslichen Sprachgebrauch sowie zum Buchbestand (als Indikator des kulturellen Kapitals) konstatieren. Lediglich für das Geburtsland der Kinder (Anteil Kinder im Ausland geboren) und den Anteil von alleinerziehenden Elternteilen fanden sich nur geringe bzw. keine bedeutsamen statistischen Zusammenhänge zur Imb-Quote.

Betrachtet man die leistungsbezogenen und schulbiografischen Merkmale der Schülerkomposition (vgl. rechte Spalte in Tabelle 17) lassen sich ebenfalls substantielle Zusammenhänge zur Imb-Quote ausmachen. Die stärksten Zusammenhänge finden sich dabei zwischen den erhobenen Testleistungen (insbesondere Lesen mit $r = -.87$ und Mathematik mit $r = -.82$) und der Imb-Quote. Besondere Erwähnung bedarf in diesem Zusammenhang die Korrelation der Imb-Quote mit den figuralen kognitiven Grundfähigkeiten, da für letztere üblicherweise von einer hohen Stabilität interindividueller Unterschiede ausgegangen wird (vgl. Neiser et al., 1996), so dass die auf Schulebene aggregierten kognitiven Grundfähigkeiten – im Gegensatz zu den anderen leistungs- und deutlich stärker outputbezogenen Kompositionsmerkmalen – durchaus als potentieller Belastungsindikator betrachtet werden können. Über die Imb-Quote lassen sich bei einer Korrelation von $r = -.78$ immerhin etwa 61 Prozent der zwischen den Schulen bestehenden Unterschiede in den mittleren kognitiven Grundfähigkeiten erklären. Die Korrelationen zwischen Imb-Quote und den Schulnoten (mit Ausnahme der Durchschnittsnote der Förderprognose) sowie dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung fallen etwas niedriger, aber immer noch substantiell aus. Für den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Grundschulzeit schon einmal eine Klasse wiederholt haben sowie den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ließen sich hingegen keine statistisch signifikanten Korrelationen mit der Imb-Quote feststellen.

Table 17. Korrelative Zusammenhänge zwischen der Imb-Quote und Merkmalen der Zusammensetzung der Schülerschaft

Familiäre Hintergrundmerkmale	<i>r</i> Imb	Leistungsbezogene und schulbiografische Merkmale	<i>r</i> Imb
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI)	-.86	mittlere Leistung KFT-Figurenanalogien	-.78
Anteil SuS ausfüllende Person nicht erwerbstätig	.85	mittlere Leseleistung ¹	-.87
Anteil SuS mit Eltern ohne schul. Abschluss, bzw. Abschluss Sonder-/Förderschule, POS nach Klasse 8	.89	mittlere Mathematikleistung ¹	-.82
Anteil SuS mit Eltern Hochschulreife (Abitur)	-.78	mittlere Englischleistung ¹	-.67
Anteil SuS mit Eltern ohne berufl. Abschluss	.87	mittlere Durchschnittsleistung ¹	-.84
Anteil SuS mit mind. ein Elternteil Hochschulabschluss (einschl. FH-Abschluss u. Promotion)	-.77	mittlere Halbjahresnote Deutsch Klasse 6 ¹	.67
Anteil SuS mit beidseitigem Migrationshintergrund	.82	mittlere Halbjahresnote Mathematik Klasse 6 ¹	.64
Anteil SuS im Ausland geboren	.29	mittlere Halbjahresnote Fremdsprache Klasse 6 ¹	.59
Anteil SuS mit nicht deutscher Sprache zuhause	.82	mittlere Durchschnittsnote Förderprognose ¹	.80
Anteil SuS mit weniger als 25 Büchern zuhause	.81	Anteil SuS mit Klassenwiederholung	.20
Anteil SuS mit alleinerz. Elternteil	-.15	Anteil SuS mit sonderpäd. Förderbedarf	.12
		Anteil SuS mit Gymnasialempfehlung ¹	-.67

Anmerkung. Auf dem .05-Niveau statistisch signifikante Korrelationen sind fett gedruckt; ¹die Fachleistungstests (Lesen, Mathematik, Englisch) sowie die Noten und der Anteil von SuS mit Gymnasialempfehlung stellen output-bezogene Merkmale der Schülerzusammensetzung dar, die nur bedingt Auskunft über die schülerschafts-bezogene Belastung einer Schule geben, da sich in ihnen auch die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit der Schulen widerspiegeln.

4.3.2 Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen mit unterschiedlichen Imb-Quoten

Nach der Betrachtung der korrelativen Zusammenhänge zwischen Imb-Quote und Schülerkomposition soll nun in einem zweiten Schritt eine gruppenvergleichende Auswertung der Schülerzusammensetzung von Schulen mit unterschiedlichem Imb-Anteil erfolgen. Dazu wurden die Schulen in vier Gruppen unterteilt (0 < 25 Prozent, $N = 35$ Schulen; 25 < 50 Prozent, $N = 20$ Schulen; 50 < 75 Prozent, $N = 25$ Schulen; 75 bis 100 Prozent, $N = 7$ Schulen). In Tabelle 18 finden sich für jede der vier Gruppen die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minima- und Maxima-Angaben der betrachteten Merkmale der Schülerzusammensetzung. Im oberen Teil der Tabelle sind zunächst die familiären Hintergrundmerkmale dargestellt. Wie vor dem Hintergrund der bereits berichteten korrelativen Zusammenhänge wenig überraschend, finden sich für die meisten Merkmale erhebliche Unterschiede zwischen den vier Imb-Gruppen. Dies gilt sowohl mit Blick auf den sozioökonomischen Status, den Erwerbsstatus, die elterlichen Schul- und Berufsabschlüsse, den Migrationshintergrund (einschl. der zuhause gesprochenen Sprache) sowie den häuslichen Bücherbestand. Lediglich für den Anteil alleinerziehender Eltern und den Anteil von im Ausland geborenen Kindern zeigen sich nur geringe bzw. keine Unterschiede. Erwähnenswert ist zudem, dass auch zwischen den beiden oberen Imb-Gruppen deutliche Unterschiede in der Schülerkomposition erkennbar sind, denen im Rahmen der gestuften Mittelvergabe im Bonus-Programm entsprechend Rechnung getragen wird.

Trotz der insgesamt betrachteten deutlichen Unterschiede zwischen den Imb-Gruppen ist herauszustellen, dass einerseits *innerhalb* der einzelnen Imb-Gruppen zum Teil sehr hohe Variationen in den Merkmalen der Schülerzusammensetzung auftreten, wie dies vor allem an den Minima- und Maxima-Angaben sichtbar wird. Andererseits treten auch viele Überschneidungen *zwischen* den Imb-Gruppen auf. So findet sich etwa in der Imb-Gruppe „25 < 50 Prozent“ eine nicht in den Bonus-Förderbereich fallende Schule, in der der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit beidseitigem Migrationshintergrund bei nahezu 60 Prozent liegt, während in der Imb-Gruppe „50 < 75 Prozent“ eine Schule mit einem Migrationsanteil von weniger lediglich 8 Prozent aufweist. Ein ähnliches Muster findet sich für die beiden Imb-Gruppen beispielsweise auch für den Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können oder auch für den mittleren sozioökonomischen Status (HISEI). Dies mögen zum Teil sicherlich Extremfälle sein. Gleichwohl verdeutlichen sie, dass trotz der insgesamt betrachteten hohen Korrespondenz von Imb-Quote und Merkmalen der Schülerzusammensetzung im Einzelfall nicht unerhebliche Abweichungen zu Tage treten können, die möglicherweise auch bei niedriger Imb-Quote einen Förderbedarf indizieren könnten. Ähnliche Befunde lassen sich auch für die im unteren Teil von Tabelle 18 aufgeführten leistungsbezogenen bzw. schulbiografischen Kompositionsmerkmale ausmachen, etwa mit Blick auf den Notendurchschnitt oder den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung. So verlassen in einer Schule der Imb-Gruppe „50 < 75 Prozent“ immerhin drei von vier Schülerinnen und Schülern die Grundschule mit einer Gymnasialempfehlung, während es in der nicht in die Bonus-Förderung fallende Imb-Gruppe „25 < 50 Prozent“ an einer Schule lediglich knapp 20 Prozent waren. Hier ist jedoch erneut ausdrücklich zu betonen, dass sich in den leistungsbezogenen Merkmalen wie Noten und Gymnasialempfehlungen immer auch besondere Erfolge der pädagogischen Arbeit bei vermeintlich benachteiligter Schülerschaft widerspiegeln (können) und entsprechend erfolgreiche Schulen durch einen Nichteinbezug in Fördermaßnahmen keine Benachteiligung erfahren sollten.

Tabelle 18. Familiäre, leistungsbezogene und schulbiografische Merkmale der Schülerzusammensetzung in Abhängigkeit der Lmb-Quote der Schule (Mittelwerte, Standardabweichung, Minima, Maxima; alle Befunde basieren auf aggregierten Schulmittelwerten)

Merkmal Schülerzusammensetzung	LMB-Quote		0-24,99 Prozent				25,00-49,99 Prozent				50,00-74,99 Prozent				75,00-100,00 Prozent			
	M	SD	min	max	M	SD	min	max	M	SD	min	max	M	SD	min	max		
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI)	57,9	7,4	42,4	74,7	47,0	5,3	37,1	53,5	41,2	6,5	32,3	64,1	34,5	2,0	31,5	37,1		
Anteil SuS ausfüllende Person nicht erwerbstätig	14,1	8,7	0,0	36,6	27,6	10,7	7,1	50,0	41,8	14,4	17,4	68,8	67,1	13,8	50,0	83,3		
Anteil SuS mit Eltern ohne schul. Abschluss, bzw. Abschluss Sonder-/Förderschule, POS nach Klasse 8	5,5	4,9	0,0	24,6	14,3	6,7	3,8	26,3	24,6	9,8	7,2	41,1	41,9	7,2	34,5	53,2		
Anteil SuS mit Eltern Hochschulreife (Abitur)	57,1	15,8	28,6	93,2	38,2	10,8	22,0	56,8	28,9	13,5	13,1	70,0	18,7	4,0	14,5	25,2		
Anteil SuS mit Eltern ohne berufl. Abschluss	3,7	4,0	0,0	20,8	9,6	5,5	3,5	19,8	19,7	9,2	7,4	38,1	37,0	7,2	24,6	46,8		
Anteil SuS mit mind. ein Elternteil Hochschulabschluss (einschl. FH-Abschluss u. Promotion)	53,6	17,7	23,4	92,7	35,1	10,5	21,2	54,4	24,6	13,1	11,1	71,7	16,7	2,9	11,9	18,8		
Anteil SuS mit beidseitigem Migr.hintergrund	10,4	10,5	0,0	50,8	25,5	16,8	0,0	58,9	37,7	15,5	7,8	74,9	67,3	9,8	51,1	78,6		
Anteil SuS im Ausland geboren	4,1	4,6	0,0	22,0	5,5	4,2	0,0	13,2	6,5	5,6	0,0	21,4	8,1	4,1	4,3	16,2		
Anteil SuS mit nicht deutscher Sprache zuhause	10,5	11,4	0,0	46,2	26,9	19,1	0,0	65,1	46,6	22,1	7,6	95,9	73,3	19,4	39,5	91,9		
Anteil SuS mit weniger als 25 Büchern zuhause	20,7	11,2	2,5	41,9	36,9	14,4	15,0	64,9	50,2	14,4	16,3	73,5	66,3	18,1	27,1	78,8		
Anteil SuS mit alleinerz. Elternteil	25,9	10,5	4,7	45,6	26,4	8,5	11,4	40,8	23,4	7,5	11,6	40,5	19,3	8,9	10,0	37,4		
mittlere Leistung KFT-Figurenanalogien	16,4	2,0	11,2	19,7	13,7	1,3	9,7	16,1	12,3	2,7	8,2	19,4	9,7	1,9	7,9	13,7		
mittlere Leseleistung ¹	56,5	3,2	49,1	62,3	51,7	3,0	46,3	55,9	48,8	3,3	42,0	57,4	43,0	3,6	37,1	47,7		
mittlere Mathematikleistung ¹	53,4	3,6	45,4	61,2	48,0	2,9	42,2	54,6	46,4	3,8	40,6	54,1	40,3	2,1	38,7	44,4		
mittlere Englischleistung ¹	51,0	3,1	42,1	57,9	48,0	3,4	41,3	51,8	46,2	3,2	41,1	54,8	42,3	3,9	37,9	49,3		
mittlere Durchschnittsleistung ¹	53,7	2,8	47,5	59,8	49,3	2,7	44,2	52,9	47,1	3,2	41,9	54,2	41,8	2,9	38,3	47,2		
mittlere Halbjahresnote Deutsch Klasse 6 ¹	2,4	0,3	1,5	2,9	2,8	0,2	2,2	3,1	3,0	0,3	2,1	3,6	3,0	0,4	2,2	3,7		
mittlere Halbjahresnote Mathematik Klasse 6 ¹	2,6	0,3	2,1	3,1	2,9	0,3	2,1	3,5	3,1	0,3	2,3	3,7	3,2	0,6	2,2	4,0		
mittlere Halbjahresnote Fremdsprache Klasse 6 ¹	2,5	0,3	1,8	3,1	2,7	0,3	2,0	3,6	3,1	0,3	2,2	3,6	3,0	0,5	1,9	3,5		
mittlere Durchschnittsnote Förderprognose ¹	2,3	0,2	1,8	2,9	2,6	0,2	2,0	3,1	2,8	0,3	2,2	3,3	3,0	0,2	2,8	3,4		
Anteil SuS mit Klassenwiederholung	4,8	3,9	0,0	12,8	4,7	3,3	0,0	11,1	8,2	8,6	0,0	40,0	7,1	4,7	0,0	14,3		
Anteil SuS mit sonderpäd. Förderbedarf	4,5	4,0	0,0	17,1	4,0	5,9	0,0	23,8	9,5	19,8	0,0	100,0	6,2	6,0	0,0	18,0		
Anteil SuS mit Gymnasialempfehlung ¹	57,8	13,5	28,6	83,7	39,4	13,2	19,6	60,5	32,4	17,0	4,7	76,6	28,1	12,0	10,8	46,3		

Anmerkung. ¹Die Fachleistungstests (Lesen, Mathematik, Englisch) sowie die Noten und der Anteil von SuS mit Gymnasialempfehlung stellen output-bezogene Merkmale der Schülerzusammensetzung dar, die nur bedingt Auskunft über die schülerschaftsbezogene Belastung einer Schule geben, da sich in ihnen auch die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit der Schulen widerspiegeln.

4.3.3 Faktorenanalytische Bildung eines Belastungsindex und Abgleich mit der Imb-Quote

In den vorangegangenen bivariaten Betrachtungen wurden erhebliche (wenn auch keineswegs perfekte) Zusammenhänge zwischen der Imb-Quote und den verschiedenen Merkmalen der Schülerzusammensetzung deutlich. Abschließend soll nun unter einer multivariaten Perspektive der Frage nachgegangen werden, in welchem Maß die Imb-Quote mit einem Belastungsindikator, in den mehrere Kompositionsmerkmale gleichzeitig einfließen, zusammenhängt bzw. ob sich stärkere Zusammenhänge finden lassen, als bei einer rein bivariaten Herangehensweise. Dazu wurde über das statistische Verfahren der explorativen Faktorenanalyse aus den nachstehend aufgeführten acht Merkmalen der Schülerzusammensetzung ein gemeinsamer Faktor gebildet, der quasi als „alternativer“, mehrere Subfacetten einbeziehender, Belastungsindex herangezogen wird. Folgende Merkmale der Schülerkomposition flossen in die Indexbildung ein:

- der sozioökonomische Status (HISEI),
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren den Fragebogen beantwortendes Elternteil nicht erwerbstätig war,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern nicht über einen Schulabschluss verfügen,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern nicht über einen beruflichen Abschluss verfügen,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Familiensprache zuhause nicht Deutsch ist,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die zuhause über weniger als 25 Bücher verfügen
- sowie die figuralen kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

In den Belastungsindex gingen somit sowohl sozioökonomische, migrationsbezogene, kulturelle als auch kognitive Aspekte ein. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse ergaben eine klare einfaktorielle Struktur (Eigenwert, Kaiser-Kriterium > 1). Für jede Schule wurde entsprechend ein Faktorscore gebildet, der zusammengenommen 80,5 Prozent der Varianz in den acht herangezogenen Kompositionsmerkmalen erklärte. Zieht man den so gebildeten Faktorscore als Belastungsindex der Schule heran und setzt ihn in Beziehung zum Imb-Anteil der Schule, resultiert eine sehr hohe Korrelation von $r = .93$, was wiederum bedeutet, dass rund 86 ($.93 \times .93$) Prozent der Unterschiede im gebildeten Belastungsindex der Schulen allein durch Unterschiede in der Imb-Quote erklärt werden können, was als sehr hoher Erklärungsanteil betrachtet werden kann. Die Korrelation der Imb-Quote mit dem multiplen Belastungsindikator fällt damit auch nochmals etwas höher aus, als die rein bivariaten Zusammenhänge zwischen Imb-Anteil und den einzelnen Merkmalen der Schülerzusammensetzung.

4.4 Zusammenfassung und Fazit

Gegenstand des vorliegenden Kapitels war die Beschreibung der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen mit unterschiedlichen Anteilen an lernmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern. Dazu wurde auf eine repräsentative Schülerstichprobe Berliner Grundschülerinnen und Grundschüler der sechsten Jahrgangsstufe zurückgegriffen. Die berichteten korrelativen und gruppenvergleichenden Analysen legen insgesamt einen hohen Zusammenhang zwischen der lmb-Quote und potentiell belastenden Merkmalen der Schülerkomposition nahe und können auf übergeordneter Ebene des Gesamtsystems entsprechend durchaus als Hinweis für die grundsätzliche Eignung des lmb-Anteils für die differentielle Vergabe von Fördermitteln gewertet werden. Gleichwohl hat sich gezeigt, dass in Einzelfällen auch bei lmb-Anteilen unter 50 Prozent eine zusätzliche Förderung indiziert sein könnte, da Schulen auch bei niedrigeren lmb-Quoten potentiell belastende Charakteristika der Schülerzusammensetzung aufweisen können. Entsprechend kann es angebracht sein, insbesondere für Schulen, die vergleichsweise knapp unter der 50-Prozent-lmb-Quote liegen, neben dem lmb-Anteil weitere Aspekte der Schülerzusammensetzung und der schulischen Gesamtsituation (z.B. baulich-räumliche Situation, sozialräumliche Aspekte des unmittelbaren Schulumfeldes) einzubeziehen, um über die Aufnahme ins Förderprogramm zu entscheiden. Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass sich diese ausschließlich auf die Berliner Grundschulen (und damit die größte Gruppe unter den im Rahmen des Bonus-Programms geförderten Schulen) beziehen, wenngleich nicht davon ausgegangen wird, dass im Bereich der weiterführenden Schulen ein gänzlich anderes Befundmuster resultieren würde.

Kapitel 5

Zusammenfassung zentraler Befunde

Susanne Böse, Marko Neumann & Kai Maaz

Kapitel 5

Zusammenfassung zentraler Befunde

Susanne Böse, Marko Neumann & Kai Maaz

Der vorliegende Ergebnisbericht zum Berliner Bonus-Programm für Schulen in schwieriger Lage ging drei übergeordneten Fragenkomplexen nach, die einen Einblick in die Ausgangssituation zu Beginn des Programms und dessen Anlaufphase liefern sollten. Dabei stand mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der am Programm beteiligten Schulen eine, wenn nicht die zentrale, Akteursgruppe für die schulische Umsetzung und Konkretisierung des Programms im Zentrum der Betrachtungen. Auch wenn die hier vorgelegten Analysen größtenteils deskriptiv angelegt waren, so ermöglichen sie dennoch wichtige Hinweise hinsichtlich der Akzeptanz und Umsetzung des Programms an den Schulen vor Ort. Entsprechend der drei Fragenkomplexe des vorliegenden Berichts, sollen die wesentlichen Ergebnisse im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

5.1 Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen

Insgesamt positive Bewertung des Bonus-Programms

Die Befunde zu den Bewertungen des Bonus-Programms fielen insgesamt überwiegend positiv aus und liefern damit Hinweise für die grundsätzliche Akzeptanz des Programms auf Seiten der Schulleitungen. Hinsichtlich der globalen Bewertungsaspekte des Programms zeigte sich ein hoher Zustimmungsgrad. Einzig für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien fanden sich hier zum Teil etwas verhaltenere Einschätzungen. Auch die konzeptionellen Aspekte des Programms stießen insgesamt betrachtet auf eine breite Zustimmung unter den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern. Insbesondere sei an dieser Stelle auf die (sehr) positive Einschätzung des Grundgedankens der Bereitstellung von finanziellen Mitteln zur weitgehend freien Verfügung verwiesen, der das zentrale Kernelement des Bonus-Programms darstellt.

Differenzierte Bewertung der einzelnen Teilbestandteile des Programms

Auch die meisten Einzelbestandteile des Programms wie die autonome Entscheidungshoheit über den Mitteleinsatz, das Ausmaß der Förderung und die angesetzten Förderschwellen sowie die Kooperationszulage und die AktionsraumPlus-Zulage trafen überwiegend auf Zustimmung. Gleichwohl stießen einzelne Aspekte auf weniger Akzeptanz bei den Schulleitungen. So standen die Schulleiterinnen und Schulleiter dem Aspekt des über die Jahre ansteigenden erfolgsabhängigen Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehenden erfolgsunabhängigen Basiszuweisungen eher ablehnend gegenüber. Dies scheint jedoch zu Programmbeginn insofern plausibel und nachvollziehbar zu sein, als dass dieser Aspekt bei den Schulen Unsicherheiten in der weiteren Mittelverwendung hervorrufen könnte und womöglich als Sanktionierung wahrgenommen wird. Die insgesamt eher positive Einschätzung des Abschlusses von bindenden Zielvereinbarungen deutet jedoch darauf hin, dass der im Bonus-Programm verankerte leistungsbezogene Aspekt in seinen Grundsätzen akzeptiert wird. Kritisch äußerten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter auch in Bezug auf die Bereitstellung der gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße. Lediglich die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen

beurteilten diesen Aspekt eher positiv, was vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen Schulen um zumeist eher kleine Schulen handelt, durchaus nachvollziehbar erscheint.

Vorsichtig-zurückhaltende Erwartungen an das Bonus-Programm

Bezüglich des Erreichens der übergeordneten Zielstellungen des Bonus-Programms mit Bezug auf die Schülerschaft und die Schule fanden sich bei den Schulleitungen insgesamt eher vorsichtig-zurückhaltende Erwartungshaltungen, was sich in Einschätzungen leicht über oder unter den theoretischen Skalenmittelwerten der eingesetzten Fragen widerspiegelte. Mit Blick auf die Aspekte, dass das Bonus-Programm dazu beitragen wird, Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen und Schulen in schwieriger Lage unterstützen wird, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen, zeigten sich eher positive Erwartungen. Vor dem Hintergrund, dass diese beiden Aspekte zentrale Zielsetzungen des Bonus-Programms darstellen, können diese Einschätzungen durchaus positiv gewertet werden. Auch hinsichtlich der Erwartungen in Bezug auf die Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen durch das Bonus-Programm zeigten sich eher optimistische Erwartungen. Vor dem Hintergrund der Regularien des Bonus-Programms, deren zentrales Moment die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel zur weitestgehend freien Verfügbarkeit ist, erscheint diese positive Erwartungshaltung durchaus plausibel.

Eher skeptisch zeigten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter im Bezug darauf, dass das Bonus-Programm dazu führen wird, die Zahl der Schulabbrecher zu reduzieren und eine (gänzliche) Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu erreichen, was gerade mit Blick auf den letzten Aspekt angemessen-realistische Erwartungshaltungen auf Seiten der Schulleitungen verdeutlicht. Ebenfalls eher skeptisch zeigten sich die Schulleitungen dahingehend, dass Schulen stärker miteinander kooperieren werden. Dies erscheint mit Blick auf die durchaus positive Bewertung des Aspekts, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, mit Kooperationspartnern Verträge zu schließen sowie der positiven Beurteilung der Kooperationszulage eher weniger plausibel.

Weiterer Optimierungsbedarf in der Verwaltung des Bonus-Programms

Trotz der insgesamt positiven Bewertung des Bonus-Programms haben insbesondere die offen formulierten Angaben der Schulleitungen zu den Stärken, Schwächen und möglichen Optimierungsbedarfen kritische Einschätzungen bezüglich einer als zu stark empfundenen Bürokratie und des mit der Umsetzung des Programms verbundenen Verwaltungsaufwands hervorgebracht. Entsprechend zielten die häufigsten Verbesserungsvorschläge und Unterstützungswünsche auf einen Abbau der Verwaltung bzw. noch stärkere Unterstützung bei der Verwaltung der Gelder ab.

5.2 Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Hauptbelastungsfaktoren an den Schulen: Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, hoher Sprachförderbedarf und unzureichende Lernförderung im Elternhaus

Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Schulen insgesamt sehen in der allgemeinen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, dem erhöhten Sprachförderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler sowie in der unzureichenden Lernförderung der Schülerinnen und Schüler durch das Elternhaus die größten Belastungsfaktoren. Als weitere Belastungsfaktoren werden vor allem hohe Anteile an leistungsschwachen und emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen und erzieherische Problemlagen aufgeführt. Zum Teil lassen sich schulformspezifische Belastungsfaktoren identifizieren, etwa mit Blick auf die Abbrecherquote, Schuldistanz und zurückgehende Anmeldezahlen, die für die Integrierten Sekundarschulen von größerer Bedeutung sind.

Hauptziele der Schulen im Rahmen des Bonus-Programms: Lern- und Motivationsförderung und Steigerung sozialer Kompetenzen

Die Zielsetzungen der Schulen beziehen sich hauptsächlich auf eine verbesserte Lern- und Motivationsförderung sowie die Steigerung sozialer Kompetenzen und damit verbundene schulklimate Verbesserungen sowie schulorganisatorische Entwicklungsaspekten (Struktur, Organisation, Außenwirkung der Schule). Die schulformspezifischen Betrachtungen zeigten, dass für die Integrierten Sekundarschulen besonders die quantifizierbaren Schulerfolge (z.B. Verringerung Abbrecherquote, Schuldistanz) im Vordergrund standen. Die hohen Anteile im Bereich der individuellen Lernförderung an den Gemeinschaftsschulen sowie im Bereich der sozialen Kompetenzen und dem Schulklima an den Förderschulen verweisen darauf, dass ein Großteil der Schulen die Mittel aus dem Bonus-Programm für den Ausbau und die Verbesserung schulprogrammatyischer Schwerpunktsetzungen verwenden wollen.

Schulleitungen schätzen ihre Ziele als durchaus ambitioniert ein

Drei Viertel der Schulleiterinnen und Schulleiter halten die genannten Ziele für eher schwer und schwer zu erreichen. Ein ebenso großer Anteil meint dennoch, die Ziele wahrscheinlich bis sehr wahrscheinlich erreichen zu können. Rund ein Viertel aller Befragten hat sich das Ziel vor dem Hintergrund des Bonus-Programms als neues Ziel gesetzt, drei Viertel möchten das Bonus-Programm zur Verwirklichung von bereits seit längerem bestehenden Zielen nutzen.

Konkrete Ideen zur Verwendung der Bonus-Mittel bereits kurz nach Programmbeginn

Der Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter gab zum Befragungszeitpunkt nur wenige Monate nach dem Programmstart an, schon sehr konkrete Ideen für die Verwendung der Bonus-Mittel zu haben.

Kaum Schwierigkeiten im Hinblick auf einen effektiven Einsatz der Bonus-Mittel

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sahen sich zum überwiegenden Teil in der Lage dazu, die Mittel aus dem Bonus-Programm in effektiver Weise für ihre Schule einzusetzen. Sie fühlten sich den Anforderungen des Bonus-Programms grundsätzlich gewachsen und gut auf den Umgang mit dem Bonus-Programm vorbereitet. Ungeachtet dessen war ein weiterer Wunsch nach professioneller Unterstützung für den effektiven Mitteleinsatz durchaus erkennbar.

Fundierte Erfahrungen bzw. Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenständigen Mittelbewirtschaftung

Der überwiegende Teil der Schulleiterinnen und Schulleiter hat bereits vor der Einführung des Bonus-Programms Erfahrungen in der Verwendung und Überwachung global zur Verfügung gestellter Sach- und Personalmittel gesammelt. Die (Selbst-)Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten in der Verwendung und Überwachung global zur Verfügung stehender Sach- bzw. Personalmittel fielen insgesamt eher gut aus.

Hohe Mittelausschöpfungsquote am Ende der ersten Förderperiode

Mit einer mittleren Ausschöpfungsquote von knapp 95 Prozent kann festgehalten werden, dass die Schulen nahezu alle der zur Verfügung gestellten Mittel ausgeschöpft haben. Rund 80 Prozent der Schulen haben mehr als 90 Prozent der Mittel verausgabt. Bei rund 8 Prozent der Schulen lag die Ausschöpfungsquote unter 80 Prozent.

Mehr Ausgaben für Vertragsabschlüsse als für Sachmittel

Es zeigte sich, dass der Sachmittelanteil im Vergleich zu den Ausgaben im Rahmen von Vertragsabschlüssen deutlich geringer ausfiel. Dies spiegelt sich vor allem in den Gesamtquoten über alle Schulen wider, die für die Vertragsmittel mit rund 84 Prozent mehr als fünf Mal so hoch ausfielen wie für die Sachmittel mit knapp 16 Prozent. Die zum Befragungszeitpunkt angedachten bzw. bereits auf den Weg gebrachten Maßnahmen bezogen sich vor allem auf den Abschluss von Kooperationen, die Initiierung von Arbeitsgemeinschaften und Projekten sowie schulinterne Fortbildungsmaßnahmen.

Akzeptanz- und Fähigkeitseinschätzungen der Schulleitungen haben Einfluss auf die Mittelausgabe

Es zeigten sich Zusammenhänge zwischen den Akzeptanz- und Fähigkeitseinschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter und der Mittelausschöpfungsquote. Die Zusammenhänge fielen zwar eher moderat aus, dennoch liefern die Befunde erste Hinweise auf die Bedeutung von Akzeptanz- und Fähigkeitseinschätzungen auf Seiten der Schulleitungen für die Umsetzung von Reformmaßnahmen, denen in zukünftigen Analysen weiter nachzugehen ist.

Die Organisation und Koordination des Bonus-Programms liegt in den Händen der Schulleiter

Die Ergebnisse bezüglich der Verantwortlichkeiten im Bonus-Programm zeigten, dass vor allem die Schulleitungen an den Schulen für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms verantwortlich sind. Neu gebildete schulische Gremien für die Umsetzung des Programms sind vergleichsweise selten anzutreffen.

Primäre Entscheidungsgrundlagen für die Mittelverwendung: Wünsche des Personals, das Schulprogramm und soziale und schulpädagogische Bedarfe

In den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung werden vor allem Wünsche bzw. Angebote des Personals, wie z.B. der Lehrkräfte, das Schulprogramm sowie soziale und schulpädagogische Bedarfe einbezogen.

5.3 Beschreibung der Schülerschaft an Schulen in herausfordernder Lage

Lmb-Faktor grundsätzlich geeignetes Kriterium zur Aufnahme der Schulen in das Bonus-Programm

Die korrelativen und gruppenvergleichenden Analysen legen insgesamt einen hohen Zusammenhang zwischen der Lmb-Quote und potentiell belastenden Merkmalen der Zusammensetzung der Schülerschaft nahe und können auf übergeordneter Ebene des Gesamtsystems als Hinweis für die grundsätzliche Eignung des Lmb-Anteils für die differentielle Vergabe von Fördermitteln gewertet werden.

Berücksichtigung weiterer Aspekte der Schülerzusammensetzung und der schulischen Gesamtsituation aber durchaus sinnvoll

Es hat sich gezeigt, dass in Einzelfällen auch bei Lmb-Anteilen unter 50 Prozent eine zusätzliche Förderung indiziert sein könnte, da Schulen auch bei niedrigeren Lmb-Quoten potentiell belastende Charakteristika der Schülerzusammensetzung aufweisen können. Entsprechend kann es angebracht sein, insbesondere für Schulen, die vergleichsweise knapp unter der 50-Prozent-Lmb-Quote liegen, neben dem Lmb-Anteil weitere Aspekte der Schülerzusammensetzung und der schulischen Gesamtsituation (z.B. baulich-räumliche Situation, sozialräumliche Aspekte des unmittelbaren Schulumfeldes) einzubeziehen, um über die Aufnahme ins Förderprogramm zu entscheiden.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2015). *Drucksache 17/2095. Umsetzung der Maßnahmen für Schulen im Bonus-Programm.*
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimming, T., & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen: Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des "Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin* (1. Aufl.). Berlin, Frankfurt am Main.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M., Neumann, M., Kropf, M., Maaz, K., Baumert, J., Dumont, H., . . . Knoppick, H. (2013). Durchführung, Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und statistische Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 49–86). Münster: Waxmann Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Wiesbaden: Springer Medizin Verlag.
- Bos, W., Gröhlich, C., & Bensen, M. (2009). Der Belastungsindex für die Schulen der Sekundarstufe I in Hamburg. In W. Bos, M. Bensen, & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 87–93). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C., & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Weinheim: Juventa.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–261). Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Brauckmann, S., Herrmann, C., Hanßen, K. D., Böse, S., Holz, T., & Feldhoff, T. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts "Steuerung im Bildungssystem" (SteBis) geförderten Forschungsprojekts "Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)".* Berlin.
- Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg. (2012). *Drucksache 20/3857. Antwort des Senats auf eine schriftliche Anfrage zum KESS-Index.* Abgerufen unter <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/> abgerufen am 27. November 2015
- Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg. (2013). *Drucksache 20/7094. Antwort des Senats auf eine schriftliche Anfrage zum KESS-Index.*

- Desimone, L. (2002). How can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479. doi:10.3102/00346543072003433
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen: Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In N. Thom, A. Ritz, & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen* (S. 37-63). Bern: Verlag Paul Haupt.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163-183.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France, and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341-415.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7-20.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). The role of school improvement in economic development. *CESifo working paper*, (1911), 1-94.
- Harris, A. (2010). Improving schools in challenging contexts. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Change* (1. Aufl., S. 693-706). Dordrecht: Springer.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9).
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. John Wiley & Sons.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M., & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Maaz, K., Neumann, M., & Baumert, J. (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Sonderheft 24-2014 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A Review of the research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln -Standards sichern -mit Differenz umgehen. Bildungsforschung: Vol. 27.*
- Pietsch, M., Bensen, M., & Bos, W. (2006). Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für Rückmeldungen von Leistungsergebnissen an Schulen und Klassen und für ‚faire Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 1* (S. 225-245). Münster: Waxmann.
- Quellenberg, H. (2009). *Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).*
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (1. Aufl., S. 239-267). Wiesbaden: SpringerVS.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR]. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen.* Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co. KG.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67-80). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2013). *Bonus-Programm: Unterstützung für Schulen in schwieriger Lage.* Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014). *Handreichung für das Bonus-Programm.* Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2015). *Bonus-Programm.* Abgerufen unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/bonus-programm/> abgerufen am 27. November 2015
- Solga, H., & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107-127.
- Tillmann, K.-J., & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(2), 5-26.

Anhang

Tabelle A1. Kategoriensystem Schwächen des Bonus-Programms

Kategorien Schwächen des Bonus-Programms							
Metakategorien		Kategorien		Unterkategorien			
n100	Programmaufbau	n110	Länge Laufzeit				
		n120	Bürokratie und Verwaltungsaufwand				
		n130	Mittelverwaltung			n131	Transparenz Mittelvergabe
		n140	Zusammenarbeit mit zuständigen Behörden			n132	Einschränkung der selbstständigen Mittelverwaltung
n141	Beratung/ Betreuung						
n200	Schule	n210	Kooperation	n142	Durchführung des Programms		
				n211	Formalien		
		n220	Belastung der Schule	n212	Geeignete Partner		
				n221	Mehraufwand im Schulalltag		
				n222	Notwendigkeit einer Verwaltungsfachkraft		
				n223	keine Lösung für Schulen in schwieriger Lage		
n224	Unsicherheit und Überforderung der Schulleiter						
n300	weitere Aspekte	n310	Sonstiges				
		n320	„keine Angabe“				
		n330	Leerfeld				
		n340	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung				

Tabelle A2. Kategoriensystem Verbesserungsvorschläge für das Bonus-Programm

Kategorien Verbesserungen des Bonus-Programms					
Metakategorien		Kategorien		Unterkategorien	
v100	Programmaufbau	v110	Änderung Abrechnungsmodus		
		v120	Laufzeit/ Langfristigkeit		
		v130	Mittelvergabe/ Vergabekriterien		
		v140	mehr Freiheiten/ Entbürokratisierung		
		v150	Zusammenarbeit mit zuständigen Behörden	v151	Durchführung des Programms
				v152	mehr Unterstützung/ Begleitung
v200	Schule	v210	Kooperationsformalien		
		v220	Entlastung der Schule	v221	mehr Vertrauen
				v222	mehr Beratung zum schul- spezifischen Mitteleinsatz
		v223	falscher Ansatzpunkt des Programms		
v300	Personal	v310	Verwaltung		
		v320	Lehre		
v400	weitere Aspekte	v410	Sonstiges		
		v420	„keine Angabe“		
		v430	Leerfeld		
		v440	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung		

Tabelle A3. Kategoriensystem Unterstützungswünsche für das Bonus-Programm

Kategorien Unterstützungswünsche im Bonus-Programm					
Metakategorien		Kategorien		Unterkategorien	
u100	Programmaufbau	u110	Mittelvergabe/ Vergabekriterien		
		u120	Mittelverwaltung		
		u130	Mehr Freiheiten/ Entbürokratisierung		
		u140	Zusammenarbeit mit zuständigen Behörden	u141	Organisation des Programms
u200	Schule	u210	Kooperation	u211	Formalien
		u220	Entlastung der Schule	u212	Geeignete Partner
				u221	Vermeidung Mehraufwand im Schulalltag
				u222	mehr Unterstützung beim schulspezifischen Mitteleinsatz
				u223	Unsicherheit und Überforderung der SL
		u224	Falscher Ansatzpunkt des Bonus-Programms		
u300	Personal	u310	Verwaltung		
		u320	Fortbildungen der Beteiligten an den Schulen zum B-P		
u400	Schüler/ Eltern	u410	Förderung der Schülerinnen und Schüler		
u500	weitere Aspekte	u510	Sonstiges		
		u520	„keine Angabe“		
		u530	Leerfeld		
		u540	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung		
		u550	kein Bedarf/ ausreichende Unterstützung		

Tabelle A4. Häufigkeitsauszählung der Kategorie ‚weitere Aspekte‘ in den einzelnen Bereichen

	Sonstiges	keine	Leerfelder	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung	kein Bedarf/ ausreichende Unterstützung	insgesamt
Stärken	10	1	31	2	-	44
Schwächen	16	4	34	5	-	59
Verbesserungsvorschläge	15	1	60	22	-	98
Unterstützungswünsche	16	5	86	5	11	123

Tabelle A5. Häufigkeiten Stärken des Bonus-Programms

Metakategorien			Kategorien Stärken des Bonus-Programms			Unterkategorien					
Metakategorien			Kategorien			Unterkategorien					
p100	Programmaufbau	111	p110	Höhe Fördersumme	18						
			p120	Länge Laufzeit	5						
			p130	flexible, unbürokratische Förderrichtlinien	33						
			p140	Mittelverwaltung	53				p141	Transparenz Mittelvergabe	10
									p142	Mittelverwaltung durch Schulleitung	3
						p143	Selbstständige Mittelverwaltung	40			
p200	Schule	110	p150	Beratung/ Betreuung	2						
			p210	Kooperation	14						
			p220	Schulentwicklung	39						
			p230	Stärkung der Schule	48				p231	Unterstützung der Schule	4
									p232	Stärkung der Eigenverantwortlichkeit	34
						p233	Stärkung von Schulen in schwieriger Lage	10			
p300	Personal	18	p240	Schließen von Finanzierungslücken	9						
			p310	Fortbildungen	5						
			p320	Entlastung	13						
p400	Schüler/ Eltern	36	p410	Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler	6						
			p420	zusätzliche Mittel für pädagogische Arbeit	22						
			p430	Förderung/ Unterstützung	8						
p500	weitere Aspekte	44	p510	Sonstiges	10						
			p520	keine	1						
			p530	Leerfeld	31						
			p540	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung	2						

Tabelle A6. Häufigkeiten Schwächen des Bonus-Programms

Kategorien Schwächen des Bonus-Programms											
Metakategorien			Kategorien			Unterkategorien					
n100	Programm- aufbau	129	n110	Länge Laufzeit	4	n131	Transparenz Mittelvergabe	14			
			n120	Bürokratie und Verwaltungs- aufwand	42						
			n130	Mittelverwal- tung	43				n132	Einschränkung der selbststän- digen Mittel- verwaltung	29
			n142	Durchführung des Pro- gramms	24						
n200	Schule	96	n210	Kooperation	17	n211	Formalien	10			
						n212	Geeignete Partner	7			
			n220	Belastung der Schule	79	n221	Mehraufwand im Schulalltag	34			
						n222	Notwendigkeit einer Verwal- tungsfachkraft	6			
						n223	keine Lösung für Schulen in schwieriger Lage	16			
						n224	Unsicherheit und Überfor- derung der Schulleiter	23			
n300	weitere Aspekte	59	n310	Sonstiges	16						
			n320	keine	4						
			n330	Leerfeld	34						
			n340	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung	5						

Tabelle A7. Häufigkeiten Verbesserungsvorschläge für das Bonus-Programm

Kategorien Verbesserungsvorschläge für das Bonus-Programm									
Metakategorien			Kategorien			Unterkategorien			
v100	Programm- aufbau	90	v110	Änderung Abrechnungs- modus	5				
			v120	Laufzeit/ Langfristigkeit	4				
			v130	Mittelvergabe/ Vergabe- kriterien	12				
			v140	mehr Freihei- ten/ Entbüro- kratisierung	32				
			v150	Zusammen- arbeit mit zuständigen Behörden	37	v151	Durchführung des Pro- gramms	4	
v152	mehr Unter- stützung/ Begleitung	33							
v200	Schule	21	v210	Kooperations- formalien	6				
			v220	Entlastung der Schule	15	v221	mehr Vertrau- en	5	
						v222	mehr Beratung zum schulspe- zifischen Miteinsatz	3	
v223	falscher An- satzpunkt des Programms	7							
v300	Personal	24	v310	Verwaltung	17				
			v320	Lehre	7				
v400	weitere Aspekte	98	v410	Sonstiges	15				
			v420	keine	1				
			v430	Leerfeld	60				
			v440	zu kurzer Zeit- raum für Beurteilung	22				

Tabelle A8. Häufigkeiten Unterstützungswünsche im Bonus-Programm

Metakategorien			Kategorien			Unterategorien		
u100	Programmaufbau	42	u110	Mittelvergabe/ Vergabekriterien	4			
			u120	Mittelverwaltung	24			
			u130	Mehr Freiheiten/ Entbürokratisierung	3			
			u140	Zusammenarbeit mit zuständigen Behörden	11			
u200	Schule	44	u210	Kooperation	23	u141	Organisation des Programms	2
			u220	Entlastung der Schule	21	u142	Mehr Unterstützungsan- gebote durch Verant- wortliche und höhere Stellen	9
						u211	Formalien	17
						u212	Geeignete Partner	6
						u221	Vermeidung Mehrauf- wand im Schulalltag	9
						u222	mehr Unterstützung beim schulspezifischen Miteinsatz	8
u223	Unsicherheit und Über- forderung der Schullei- rinnen und Schulleiter	3						
u224	Falscher Ansatzpunkt des Bonus-Programms	1						
u300	Personal	24	u310	Verwaltung	21			
			u320	Fortbildung der Beteiligten an den Schulen zum B-P	3			
u400	Schüler/ Eltern	5	u410	Förderung der SuS	5			
u500	weitere Aspekte	123	u510	Sonstiges	16			
			u520	keine	5			
			u530	Leerfeld	86			
			u540	zu kurzer Zeitraum für Beurteilung	5			
			u550	kein Bedarf/ ausreichende Unter- stützung	11			

Table A9. Neue Aspekte der offenen Angaben

Neue Aspekte	Stärken		Schwächen		Verbesserungsvorschläge		Unterstützungswünsche	
Programmaufbau	p120 Länge Laufzeit	5	n110 Länge Laufzeit	4	v110 Änderung Abrechnungsmodus	5	u141 Organisation des Programms	2
	p142 Mittelverwaltung durch Schulleitung	3	n141 Beratung/Betreuung	16	v120 Laufzeit/Langfristigkeit	4	u142 Mehr Unterstützungsangebote durch Verantwortliche und höhere Stellen	11
	p150 Beratung/Betreuung	2	n142 Durchführung des Programms	24	v151 Durchführung des Programms	4		
					v152 mehr Unterstützung/Begleitung	33		
Schule			n211 Kooperationsformalien	10			u221 Vermeidung Mehraufwand im Schulalltag	9
			n212 geeignete Partner für Kooperation	7			u223 Unsicherheit und Überforderung der SL	3
			n221 Mehraufwand im Schulalltag	34				
			n222 Notwendigkeit einer Verwaltungsfachkraft	6				
Personal	p310 Fortbildungen	5			v310 Verwaltung	17	u310 Verwaltung	21
	p320 Entlastung	13					u320 Fortbildungen der Beteiligten an den Schulen zum B-P	3
Schüler/Eltern	p410 Chancengleichheit für SuS	6					u410 Förderung der SuS	5
	p420 zusätzliche Mittel für pädagogische Arbeit	22						
	p430 Förderung/Unterstützung	8						
Gesamt	64		101		63		54	