

Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung

Pierre Tulowitzki¹, Ella Grigoleit¹, Jennifer Haiges² & Imke Hinzen²

¹ Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

² Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Pierre Tulowitzki

Ella Grigoleit

Jennifer Haiges

Imke Hinzen

**Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick Expertise
im Auftrag der Wübben Stiftung**

Stand: April 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>

Zitationshinweis:

Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Ausgewählte Erkenntnisse zu Unterstützungsmaßnahmen und ihren Wirkungen	6
2.1.	Zum Begriff “Schule(n) in herausfordernder Lage”	6
2.2.	Identifikation und Merkmale von Schulen in herausfordernder Lage	7
2.3.	Schulen in herausfordernder Lage in ländlichen Gebieten	7
2.4.	Sozialindizes	9
2.5.	Ausgewählte Befunde aus dem internationalen Forschungskontext	10
2.6.	Ausgewählte Befunde aus dem nationalen Forschungskontext	12
3.	Eigene Untersuchung	15
3.1.	Methodisches Vorgehen	15
3.2.	Grenzen der Untersuchung	16
4.	Ergebnisse	17
4.1.	Zielgruppen	17
4.2.	Zweck/Mittel der Maßnahmen	18
4.3.	Auswahlkriterien	19
4.4.	Dauer	19
4.5.	Finanzierung	19
4.6.	Evaluation	20
4.7.	Ziele	20
4.8.	Bundesländer	20
4.8.1.	Baden-Württemberg	20
4.8.2.	Bayern	20
4.8.3.	Berlin	21
4.8.4.	Brandenburg	22
4.8.5.	Bremen	22
4.8.6.	Hamburg	23
4.8.7.	Hessen	24
4.8.8.	Mecklenburg-Vorpommern	25
4.8.9.	Niedersachsen	25
4.8.10.	Nordrhein-Westfalen	26
4.8.11.	Rheinland-Pfalz	27
4.8.12.	Saarland	27
4.8.13.	Sachsen	28
4.8.14.	Sachsen-Anhalt	29

4.8.15.	Schleswig-Holstein	30
4.8.16.	Thüringen	30
4.9.	Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“	31
4.10.	Impakt Schulleitung	32
4.11.	Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage	32
4.12.	Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage	33
4.13.	Teach first	33
4.14.	Europäischer Sozialfonds	34
5.	Diskussion	35
5.1.	Transfer	35
5.2.	Ansätze zur Identifikation von Schulen in herausfordernder Lage in Theorie und Praxis	36
5.3.	Stigmatisierung	36
5.4.	Wirksamkeit und Nachhaltigkeit	37
6.	Schluss	38
7.	Literatur	40
8.	Anhänge	51
8.1.	Übersicht über berücksichtigte Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen sowie zu Zielen, Zielgruppen, Maßnahmen und Evaluationen	52
8.2.	Übersicht über Finanzvolumen und Laufzeiten der berücksichtigten Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen	62
8.3.	Übersicht über Auswahlkriterien der berücksichtigten Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage	70

1. Einleitung

Spätestens mit dem „PISA“-Schock erhielt in Deutschland die Frage bezüglich sozialer Benachteiligung bzw. gerechter Zugangschancen im Bildungssystem neue Brisanz. Seitdem wurde neben der Betrachtung allgemeiner struktureller Merkmale des deutschen Bildungssystems der Blick verstärkt darauf gelenkt, wie sich bildungsbezogene Ungleichheiten reduzieren lassen. Dabei sind Schulen, die z.B. aufgrund ihrer innerschulischen Charakteristika oder externer Kontextmerkmale vor besonderen Herausforderungen stehen, von hervorgehobener Bedeutung. Denn diese Schulen finden sich häufig in Gebieten mit hohen Anteilen an Familien aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus mit oftmals beschränkten Ressourcen. Damit ist es Ihnen kaum oder gar nicht möglich, etwaige Benachteiligungen auf Seiten der Schule zu kompensieren.

Im Laufe der letzten Dekade sind zahlreiche Initiativen entstanden, die speziell auf die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage abzielen. Die Bemühungen sind gekennzeichnet von einer großen Vielfalt, z.B. bezüglich der Kriterien zur Identifikation von Schulen in herausfordernde Lage, der Art der Unterstützung oder sogar bezüglich des passenden Begriffs zur Bezeichnung derartiger Schulen (vgl. Manitius & Dobbstein, 2017a).

Der vorliegende Bericht zielt darauf ab, einen bundesweiten Überblick über die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage auf Länderebene sowie länderübergreifend zu geben. Hierzu erfolgt zunächst eine Klärung des Begriffs „Schule(n) in herausfordernder Lage“ sowie der Merkmale, die einer derartigen Schule zugeschrieben werden. Auch werden Sozialindizes als oftmals genutzte Instrumente im Kontext der Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage kurz vorgestellt. Ebenso werden ausgewählte Forschungsbefunde aus dem internationalen und nationalen Kontext knapp skizziert. Anschließend wird das methodische Vorgehen vorgestellt, welches dem hier vorgestellten Überblick zugrunde liegt. Daraufhin werden bundeslandspezifische sowie länderübergreifende Unterstützungsmaßnahmen präsentiert und diskutiert. Im Fazit werden kritische Aspekte, die bei der Entwicklung von Interventionen berücksichtigt werden sollten, erörtert. Darüber hinaus werden mögliche Bereiche weiterer Forschung zum besseren Verständnis darüber, wie Schulen in herausfordernder Lage effektiv unterstützt werden können, präsentiert.

2. Ausgewählte Erkenntnisse zu Unterstützungsmaßnahmen und ihren Wirkungen

2.1. Zum Begriff „Schule(n) in herausfordernder Lage“

Schulen in herausfordernder Lage gelangen – z.B. aufgrund der Ergebnisse vergleichender Tests von Leistungen von Schülerinnen und Schülern wie PISA oder VERA – immer wieder in den Fokus der medialen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Ihre Einbettung in benachteiligte Sozialräume und die damit verbundene Zusammensetzung der Schülerschaft korreliert in vielen Fällen mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen in zentralen Leistungsmessungen und niedrigeren Bildungsabschlüssen (Bremm et al., 2016). Ein benachteiligtes Umfeld wirkt sich auch auf schulinterne Prozesse aus und erschwert vielerorts das schulische Lehren und Lernen.

Die häufig einhergehende negative Konnotation und Stigmatisierung besagter Schulen kann zu einem „beschädigten“ Image führen und so zur Reproduktion ungünstiger Erlebens- und Verhaltensweisen beitragen (vgl. Bremm et al., 2016, S. 326, 332f.). Der Verzicht einiger Bundesländer auf entsprechende Nutzung von Begrifflichkeiten wie *Brennpunktschulen* oder *Schulen in schwieriger Lage* kann vor diesem Hintergrund als Bemühung gedeutet werden, die Erzeugung von Vorurteilen und Stigmatisierung von Einzelschulen zu vermeiden. Da die *herausfordernde Lage* aber primär keine Aussage über die Qualität einer Schule zulässt, spielt die Untersuchung der besonderen Risiko- und Schutzfaktoren im Sinne einer bildungswissenschaftlichen Annäherung an die Thematik eine entscheidende Rolle.

Zur Beschreibung von Schulen in herausfordernder Lage existiert im deutschsprachigen Kontext eine Vielzahl an Begrifflichkeiten. Während der Begriff „Brennpunktschule“ als Beschreibung in der medialen Berichterstattung bis heute durchaus präsent ist, werden Schulen mit besonderen Herausforderungen in der Fachliteratur auch als „Schulen in herausfordernder Lage“, „Schulen in ‘schwieriger’ Lage“, „(besonders) belastete Schulen“ oder auch „segregierte Schulen“ bezeichnet (Klein, 2017; Manitiuis & Dobbelsstein, 2017a, S. 11). Andere Bezeichnungen wie „Schulen in sozial deprivierter Lage“ stellen eher „die Entbehrungen der Betroffenen in den Vordergrund [...] statt (vermeintliche oder echte) Defizite zu betonen“ (Klein, 2017, S. 4). Hierdurch soll die Stigmatisierung und Wertung dieser Schulen als „schwierig“ vermieden werden, welche zu einer Externalisierung der schulischen Problemlagen und damit einer gehemmten (Schul-)Entwicklung führen kann (Bremm et al., 2016; Klein,

2017). Gleichzeitig sind derartige Bezeichnungen im alltagssprachlichen Gebrauch jedoch eher weniger verbreitet. Der von uns für diese Untersuchung gewählte Begriff, „Schule(n) in herausfordernder Lage“, stellt den Versuch dar, einerseits nicht zu stigmatisieren, andererseits jedoch sprachlich anschlussfähig zu bleiben.

2.2. Identifikation und Merkmale von Schulen in herausfordernder Lage

Es existiert keine einheitliche Definition von Schulen in herausfordernder bzw. sozial deprivierter Lage und die Interpretationen dessen, welche Charakteristika eine solche Definition umfassen würde, differieren. So wird die herausfordernde Lage teilweise als rein externer Faktor – in der Regel primär der sozioökonomische Hintergrund sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft – aufgefasst; in anderen Fällen werden aber auch schulinterne Faktoren wie das schulische Leitungshandeln einbezogen (vgl. Manitiuis & Döbelstein, 2017a).

In der Regel sind Schulen in herausfordernder Lage durch die Interaktion verschiedener Faktoren gekennzeichnet. Ein „hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus“ (Klein, 2017, S. 4) charakterisiert oft derartige Schulen. Häufig umfasst das Einzugsgebiet von Schulen in herausfordernder Lage insbesondere Gebiete, welche sich durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Transfergeldempfänger*innen, überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeit sowie einem überdurchschnittlich hohen Armutsrisiko auszeichnen (Bremm et al., 2016). Diese sind zudem meist „durch eine ausgeprägte soziale Segregation“ (Klein, 2017, S. 4) gekennzeichnet. Da Menschen mit Migrationshintergrund überproportional häufig von sozialer Segregation betroffen sind, „haben Schulen in sozial deprivierter Lage zudem häufig ebenfalls einen überproportional hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte“ (Klein, 2017, S. 4). Institutionelle Segregation sowie die freie Schulwahl können diesen Effekt zusätzlich verstärken (Giesinger, 2009, S. 179f), jedoch gibt es hier auch Studien, die zu anderen Befunden kommen (z.B. Makles et al., 2019). Insgesamt sind die Effekte der freien Schulwahl in Deutschland noch sehr wenig erforscht.

2.3. Schulen in herausfordernder Lage in ländlichen Gebieten

Städtische und ländliche Regionen weisen unterschiedliche Strukturmerkmale auf, was die externen Faktoren der herausfordernden Lage von Schulen beeinflussen kann. Während urbane Gebiete oftmals eher durch eine höhere Dichte und damit besserer Zugänglichkeit von

Versorgungsmöglichkeiten des täglichen Bedarfs, medizinischer Betreuung sowie einem tendenziell besser ausgebauten öffentlichen Verkehrsnetz gekennzeichnet sind, müssen in ruralen Gebieten häufig längere Wege zurückgelegt werden. Dies trifft in ähnlicher Weise auch auf die Anzahl und Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen zu (Sixtus et al., 2019). Gleichzeitig ist es nicht möglich, rurale Gebiete schematisch übergreifend zu einer Einheit zu bündeln, da sich die sozialräumlichen Bedingungen von Region zu Region und teilweise sogar Kommune zu Kommune äußerst heterogen darstellen, so dass Sixtus et al. (2019) für ihre Erhebung zur gesellschaftlichen Teilhabe in Deutschland sowohl für rurale als auch für urbane Gebiete jeweils drei unterschiedliche Cluster basierend auf der wirtschaftlichen Teilhabe, der sozialen Teilhabe sowie der Versorgungslage in den jeweiligen Gebieten unterscheiden. Da sich die weiten Wege in den Analysen in allen ruralen Clustern in gleicher Weise bestätigten, ist von einem deutlich größeren Einzugsgebiet der Schulen in ländlichen Gegenden auszugehen. Dies stellt die Schulen in ländlichen Gebieten vor andere Herausforderungen hinsichtlich der sozialräumlichen Einbindung als die städtischen Schulen. Ein höherer Anteil an Transferleistungsempfänger*innen und Arbeitslosigkeit lässt sich zwar im Durchschnitt eher städtischen Gebieten zuordnen, vernachlässigt allerdings die hohe Heterogenität der ländlichen Gebiete (Sixtus et al., 2019). Mangelnde finanzielle Möglichkeiten können sich für Kinder und Jugendliche in abgelegenen Gebieten insbesondere auch aufgrund der Abhängigkeit von Transportmöglichkeiten zu den Bildungseinrichtungen stark nachteilig auswirken (Beierle et al., 2019). Dünn besiedelte ländliche Räume zeichnen sich zudem häufig durch wenig spezialisierte Bildungseinrichtungen aus, da alle Schüler*innen des Einzugsgebiets beschult werden müssen (Beierle et al., 2019), während in Großstädten häufig mehrere Schulen mit diversen Schwerpunktsetzungen vorhanden sind. Dies betrifft in Gebieten, welche von einer negativen Bevölkerungsentwicklung betroffen sind, insbesondere auch berufsbildende Schulen (Weishaupt, 2016a), wenngleich eine Untersuchung von Reißig und Tillmann (2017) für die untersuchten Regionen eine Diskrepanz zwischen tatsächlichen und empfundenen Möglichkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Herausforderungen von Schulen in urbanen und ruralen Gebieten in einigen Bereichen (bspw. sozialräumliche Einbindung und Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung) bisweilen deutlich unterscheiden. Die bisherige Forschung zu Schulen in herausfordernder Lage konzentriert sich auf urbane Ballungsgebiete; Schulen in herausfordernder Lage speziell in ländlichen Gebieten scheinen im Vergleich kaum erforscht.

2.4. Sozialindizes

Die Mehrheit der deutschen Bundesländer nutzt Sozialindizes in verschiedenartigen Kontexten und Verfahren zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Zwar existieren auch auf Städteebene Indizes (z.B. in München, Krug et al., 2019), diese werden in diesem Bericht jedoch nicht weiter behandelt, da ihr geographischer Wirkungsbereich deutlich beschränkter ist als der von Indizes auf Landesebene.

Zusammengefasst lassen sich drei Funktionen von Sozialindizes unterscheiden: Zunächst können durch einen Sozialindex unterschiedliche soziale Ausgangsvoraussetzungen abgebildet und sich daraus ergebende besondere Bedarfe ermittelt werden, so dass in einem zweiten Schritt eine bedarfsgerechte Ressourcenverteilung ermöglicht wird (Möller & Bellenberg, 2017). Ein weiteres mögliches Feld für den Einsatz von Sozialindizes stellen vergleichende Lernstandserhebungen dar. Hier ermöglichen sie einen treffenderen Vergleich, indem die sozialen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen einbezogen werden (Groot-Wilken et al., 2016). Für die Schulentwicklung können die Sozialindizes, ergänzt mit weiteren Daten wie internen schulischen Einflussfaktoren, aufschlussreiche Erkenntnisse zur Relevanz des Kontexts beitragen (Möller & Bellenberg, 2017).

Die zur Bildung eines Sozialindex genutzten Variablen unterscheiden sich im deutschlandweiten Vergleich z.T. erheblich (Klemm & Kneuper, 2019; Möller & Bellenberg, 2017) und werden teilweise sogar innerhalb einzelner Bundesländer heterogen genutzt (Möller & Bellenberg, 2017). Auch variieren Qualität und Genese der zugrundeliegenden Datensätze in vielen Fällen (Klemm & Kneuper, 2019), was sich durch die hohe Komplexität eines Sozialindex und der damit einhergehenden Schwierigkeit, einen validen aber dennoch praktikablen Ansatz zur Berechnung eines Sozialindex zu finden, erklären lässt (Bonsen et al., 2010). Häufig einbezogene Variablen sind Daten zur spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft (z.B. Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sozioökonomische Informationen über die Familien der Schüler*innen), zu sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen im Sozialraum sowie schulspezifische Informationen wie die Personalausstattung oder auch Ab- und Übergängerzahlen (Bonsen et al., 2010).

In Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen erfolgt eine gezielte Ressourcensteuerung, beispielsweise durch zusätzliche Personal- und Mittelzuweisungen basierend auf den jeweiligen Sozialindizes (Klemm & Kneuper, 2019); in Schleswig-Holstein existiert im Rahmen des Projekts PerspektivSchulen ein PerspektivSchulindex, der zu einem Sozialindex für alle Schulen weiterentwickelt werden soll (Schleswig-Holsteinischer Landtag, 2019). Auch in Niedersachsen wurden für Schule PLUS Sozialdaten auf einer Weise

herangezogen, die Ähnlichkeit mit der Nutzung eines Sozialindex birgt. Häufig spielen Sozialindizes im Kontext von Programmen und Projekten zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage eine bedeutsame Rolle, wenn es um die Auswahl der Schulen geht (Klemm & Kneuper, 2019, vgl. dazu auch Ergebnisteil des vorliegenden Berichts).

2.5. Ausgewählte Befunde aus dem internationalen Forschungskontext

Die Komplexität des Forschungsfeldes ergibt sich sowohl aus der Vielzahl möglicher Variablen, welche eine herausfordernde Lage ausmachen können, als auch aus der zuverlässigen Identifikation von Schulen in herausfordernden Lagen (Muijs et al., 2004). Grundsätzlich lässt sich Forschung zur Unterstützung von Schulen aus internationaler Perspektive auf zwei große Paradigmen zurückführen, die miteinander verwoben sind und sich aufeinander zubewegen: die Erforschung wirksamer Schulen (*school effectiveness research*) sowie die Erforschung von Prozessen zur Entwicklung von Schulen (*school improvement research*) (van Ackeren, 2008).

Der Untersuchung jener Merkmale, die *erwartungswidrig gute Schulen* auszeichnen, widmet sich seit Ende der 1960er Jahre die *School-Effectiveness-Forschung* (vgl. u.a. im Überblick Racherbäumer et al., 2013b). Eine Übertragung der Erkenntnisse und die Nutzung zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen für weniger erfolgreiche Schulen ist allerdings aufgrund der Diversität individueller schulspezifischer Herausforderungen oftmals nicht oder nur eingeschränkt möglich (Bremm et al., 2016). Auch ist in jenem Ansatz die Prozessperspektive oft nicht ausgeprägt, so dass sich aus Merkmalen „erfolgreicher“ Schulen nur schwer Ansätze zur Unterstützung von „erfolglosen“ Schulen hin zu „erfolgreichen“ Schulen ableiten lassen.

Die Schulentwicklungs- bzw. *School-Improvement-Forschung* beschäftigt sich seit den 1980er Jahren mit der Veränderung von Schulen hin zu größerer Effektivität bzw. größerem Erfolg (welcher oftmals an Leistungen von Schülerinnen und Schülern festgemacht wird). Von besonderem Interesse sind Schulen, die von einer vornehmlich aus sozial benachteiligten Kontexten geprägten Schülerschaft gekennzeichnet sind und deren Leistungen den gesetzten Standards nicht entsprechen. Die überwiegend aus dem amerikanischen Raum stammende Literatur nimmt die Beeinflussbarkeit des schulischen Handelns auf prozessualer Ebene in den Fokus (Elmore, 2004).

Im internationalen Vergleich der Forschungslage zu Schulen in herausfordernden Lagen lassen sich vermehrt Forschungsbemühungen im Kontext erwartungswidrig guter Schulen und im

Bereich der „Turnarounds“ identifizieren, die sich mit der Untersuchung von Bedingungen erfolgreicher Qualitätssteigerung befassen. Die spezifischen kontextuellen Umstände legen nahe, dass für Schulen in Gebieten mit sozioökonomischer Benachteiligung andere Verbesserungsstrategien erforderlich sind als für Schulen in günstigeren Verhältnissen (vgl. Muijs et al., 2004, S. 151). Eine zentrale Rolle spielt im Zusammenhang mit positiven Schulentwicklungsprozessen das konstruktive Leitungshandeln. Internationale Befunde deuten darauf hin, dass effektive Führungspersönlichkeiten in den meisten Ländern einen indirekten, aber maßgeblichen Einfluss auf die Effektivität der Schule und auf die Leistungen der Schüler/innen ausüben (u.a. vgl. Harris & Muijs, 2004; Leithwood & Jantzi, 2006). Welche Form diese Führung annehmen sollte, ist weniger klar. Die Untersuchungen von Maden und Hillman (2004) lassen zwar keine Rückschlüsse auf einen bestimmten Führungsstil zu, weisen jedoch darauf hin, dass erfolgreiches Leitungshandeln in *improving schools* häufig durch gemeinsame Entscheidungsprozesse und Kollegialität gekennzeichnet ist. Offene Kommunikation stellt hierbei einen wichtigen Aspekt des kooperativen Handelns dar und hat sich in einer Reihe von Studien als charakteristisch für effektive Schulen und Schulen im Prozess der Verbesserung erwiesen (vgl. Harris & Chapman, 2002; Smith & Bell, 2011). In Anknüpfung an entsprechendes Führungshandeln zeigen sich die Gestaltung einer positiven Schulkultur und gemeinsamer Visionen als weitere international häufig zitierte Elemente erfolgreicher Schulentwicklung (Lupton, 2004). Der wertschätzende Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft, im Kontakt mit Erziehungsbeauftragten und dem Umfeld der Schule setzen entscheidende Zeichen im Veränderungsprozess (vgl. van Ackeren, 2008). Auch eine Verteilung von Führung kann sich stabilisierend auf die Schulkultur und ultimativ die Qualität des Unterrichts auswirken (Pietsch et al., 2019).

Darüber hinaus gewinnt die Schule als lernende Organisation, die datenbasiert und zukunftsorientiert handelt, als Forschungsobjekt wie auch in der Fachliteratur stetig an Bedeutung (Muijs et al., 2004). Weitere Befunde aus dem US- und UK-Kontext deuten darauf hin, dass wirksame Schulentwicklung für Schulen in herausfordernder Lage von Arbeit an der unmittelbaren Umgebung, Beziehungsarbeit in Schule und der lokalen Gemeinschaft sowie einem Fokus auch Lehren und Lernen inklusive kontinuierlicher Fortbildung gekennzeichnet ist (Chapman & Harris, 2004; Muijs et al., 2004).

2.6. Ausgewählte Befunde aus dem nationalen Forschungskontext

Im Vergleich zum anglophonen Raum, ist Forschung aus Deutschland deutlich rarer gesät, doch gibt es auch hier relevante Studien und Erkenntnisse:

Racherbäumer et al. (2013a) untersuchten in ihrem Forschungsprojekt „*Strategien der Qualität tsentwicklung von Schulen in schwieriger Lage*“ ausgewählte Aspekte des Leitungshandelns bzw. des datengestützten Handelns erwartungswidrig guter Schulen im Vergleich zu erwartungskonform (schwach) abschneidenden Schulen. Es zeigte sich, dass die Nutzung evidenzbasierter Daten überwiegend Einzug in die schulische Arbeit in herausfordernden Lagen gehalten hatte und diese das Potenzial hatten, generell als Grundlage systematischer Qualitätsentwicklung dienlich zu sein (Racherbäumer et al., 2013a). Der Transfer gewonnener Erkenntnisse in die Bereiche der Schulentwicklungsprozesse und die intensive Auseinandersetzung mit relevanten Daten schien jedoch noch immer unzureichend. Auf die Diskrepanz zwischen zur Verfügung stehenden Datenquellen und ihrer tatsächlichen Nutzung durch die Schulen deuteten auch Ergebnisse von Untersuchungen der Rezeptionsforschung hin (Dedering, 2011).

Die befragten Lehrkräfte in der Fallstudie von Racherbäumer et al. (2013a) maßen dem Leitungshandeln eine hohe Relevanz bei. Aus Sicht der Lehrkräfte spielte ein visionärer und personaler Führungsstil eine entscheidende Rolle, was auch den Ergebnissen internationaler Untersuchungen entspricht. Die Schulleitungen erwartungswidrig guter Schulen hoben die Bedeutung von Partizipation sowie organisatorische und unterrichtsbezogene Rahmenbedingungen zur Optimierung der Schülerleistungen hervor (Racherbäumer et al., 2013a).

Weishaupt (2016b) beschäftigte sich mit Schulen in schwieriger Lage und der Schulfinanzierung. Er erarbeitete Kriterien, mit welchen sich Schulen in schwieriger Lage feststellen lassen und analysierte Häufigkeit und die Lage entsprechender Schulen in Deutschland. Darüber hinaus stellte er dar, was die einzelnen Bundesländer für Programme oder Initiativen anbieten, um Schulen in schwieriger Lage zu unterstützen. Weishaupt gelangte zu dem Schluss, dass alle Bundesländer Schulen in schwieriger Lage aufweisen und somit alle vor der Schwierigkeit stehen, damit umzugehen. Jedoch sah er deutliche Defizite in den

vorhanden Angeboten/Programmen der Bundesländer, da nur in wenigen Bundesländern gezielte, effektive Instrumente der Unterstützung existierten (Weishaupt, 2016b, S. 366–367).

Mit „*Potenziale entwickeln – Schulen stärken*“ (PeSs) wurde ein integriertes Schulforschungs- und Schulentwicklungsprojekt konzipiert, das zum Ziel hatte, evidenz- und netzwerkbasierend Schulentwicklungsprozesse in den Projektschulen zu initiieren und wissenschaftlich zu begleiten (Bremm et al., 2017). Empirisch ermittelte Entwicklungsprofile und Entwicklungsbedingungen trugen als Grundlage zur Initiation erfolgreicher Netzwerkarbeit bei. Das längsschnittliche Forschungsdesign basierte auf einem Mixed-Methods-Ansatz mit multiperspektivischen standardisierten Befragungen sowie Fallstudien. Bisher wurden erste Ergebnisse rund um das Projekt publiziert; weitere sind in Planung. Bisher publizierte Befunde deuteten bereits darauf hin, dass der gewählte Ansatz auf breite Akzeptanz von Seiten der teilnehmenden Schulen stößt und diese in der Verantwortungsübernahme für systematische und evidenzorientierte Entwicklungsprozesse unterstützt (vgl. Bremm et al., 2017, S. 156f.). Ergebnisse aus der Untersuchung der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zeigen u.a. auf, dass besonders in herausfordernden Lagen eine Defizitorientierung verbunden mit geringen Erwartungen an die Schüler*innenleistungen besteht. Eine steigende Benachteiligung der Schüler*innenschaft geht tendenziell mit schlechteren Einschätzungen der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung durch die Lehrkräfte und mit stärkeren Defizitperspektiven dieser sowie einer stärkeren Wahrnehmung von Defizitperspektiven einher, während weniger benachteiligte Schüler*innen die Beziehungen zu ihren Lehrkräften mit steigender Privilegierung zunehmend kritisch betrachten (Bremm, 2020, S. 120f). Als ein Erkenntnis aus den Fallstudien können folglich die Überwindung einer Defizitorientierung sowie damit verbunden die Konzentration auf schuleigene Stärken als Elemente auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung gesehen werden (Drucks et al., 2019, S. 143f).

Klemm und Kneuper (2019) beschäftigten sich mit der Ressourcenzuweisung an Schulen durch Sozialindizes. Hierzu wurden alle 16 Bundesländer in den Blick genommen und miteinander verglichen. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass große Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen, sowohl was die Kriterien für den Sozialindex angeht als auch bezüglich der Ressourcenverteilung aufgrund dieses Wertes (Klemm & Kneuper, 2019, S. 11).

So wurde in einigen Bundesländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits mit einem Sozialindex gearbeitet während andere ohne Sozialindex arbeiteten (Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen). In einigen dieser Bundesländer fanden die Autoren jedoch Ansätze zur künftigen Entwicklung und Implementation von Sozialindizes (Klemm & Kneuper, 2019, S. 3–8).

Auch das Deutsche Jugendinstitut veröffentlichte im Jahr 2019 einen Abschlussbericht über Schulen in benachteiligten sozialen Lagen (Beierle et al., 2019). In diesem wurde dargestellt, anhand welcher Kriterien derartige Schulen identifiziert werden können. Auch wurden die in Deutschland bis dato verwendeten Sozialindizes vorgestellt, kontrastiert und analysiert. Ferner enthielt der Bericht kurze Beschreibungen ausgewählter Programme, Initiativen und Strategien zur Unterstützung von Schulen in benachteiligter Lage.

Ein Fazit der Autoren war, dass die Einstufung von sozial benachteiligten Schulen oder Gegenden nicht anhand eines allgemein gültigen Richtwertes geregelt werden sollte, vielmehr müssten die Erkenntnisse in Beziehung mit der Region betrachtet werden. Ein Index, der für alle Bundesländer gültig wäre, wäre in diesem Fall ungeeignet. Zudem enthielt der Abschlussbericht Verbesserungsvorschläge für die Schulen, die auf den Forschungsergebnissen zu den Erfahrungen der Programme in den Bundesländern basieren. Eine Empfehlung lautete, die Herausforderung, vor welchen die Schulen stehen, zu ergründen, als solche anzuerkennen, diese jedoch auch als veränderbar zu betrachten. Des Weiteren wurde die zentrale Bedeutung der Schulleitung im Veränderungsprozess betont und der Einsatz von externen Expertinnen bzw. Experten empfohlen, die u.a. bei Veränderungen unterstützen können. Zum Zwecke der Beobachtung von Veränderungen an Schulen wurde ein Monitoring der Schuldaten empfohlen. Zwischen der Schule auf der einen und den ebenso wichtigen Regeln von Schulentwicklungsprogrammen auf der anderen Seite sei ein Gleichgewicht zu finden, empfahlen die Autoren schließlich (Beierle et al., 2019, S. 57).

Insgesamt scheint die Wirksamkeit schulischer Interventionen begrenzt; für eine größere Wirkung bedarf es Interventionen, die über die Schule hinausgehen und alle Bereiche des sozialen Lebens tangieren (Huber, 2017, S. 59).

3. Eigene Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, bundesweit länderspezifische und länderübergreifende Programme und Initiativen zu identifizieren, die gezielt Schulen in herausfordernden Lagen unterstützen. Initiativen, welche allgemein die Förderung oder Unterstützung von Schulen – unabhängig von der Lage der Schule – zum Ziel hatten, waren somit nicht Teil der Studie. Im vorliegenden Bericht werden Sozialindizes auf Landesebene berücksichtigt, jedoch liegt das Hauptaugenmerk auf dezidierten Programmen und Initiativen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Nachfolgend werden das methodische Vorgehen sowie die Grenzen der Untersuchung kurz erörtert.

3.1. Methodisches Vorgehen

Zur besseren Vergleichbarkeit und Übersicht der Programme, Initiativen und Unterstützungsmaßnahmen, wurden kriteriengeleitete Kategorien der Recherche und Auswertung definiert. Diese wurden auf Basis einer Kurzanalyse zweier Programme sowie auf Grundlage bestehender Analysen von Programmevaluationen im Schulentwicklungssektor entwickelt. Ziel war es, mit Hilfe der Kategorien möglichst viele Facetten von Programmen, Initiativen und Unterstützungsmaßnahmen abzubilden und vergleichend darstellen zu können. Um Veränderungen in der Betrachtung des Phänomens von Schulen in herausfordernder Lage Rechnung zu tragen, wurden ausschließlich Programme und Unterstützungsmaßnahmen ab dem Jahr 2009 einbezogen. Die Daten wurden im Zeitraum von Januar 2020 bis März 2020 erfasst. Die Erhebung der Daten gliederte sich in folgende Schritte:

1. Sichtung aller öffentlich zugänglichen Informationen und das Erstellen einer ersten Übersicht.
2. Schriftliche und telefonische Kontaktaufnahmen mit den entsprechenden Ministerien, Instituten und Ansprechpartnern unter Einbezug der bereits gewonnenen Daten zum Abgleich, Ergänzung und möglichen weiteren Kontaktvermittlung.

In einem ersten Schritt wurden öffentlich zugänglichen Dokumente und Informationsquellen geprüft. Hierzu dienten u.a. die Internetseiten der Kultusministerien, Landesinstitute und Bildungsserver aller Bundesländer sowie Publikationen verschiedener Stiftungen. Im Anschluss wurden die gewonnenen Daten durch schriftliche sowie telefonische Kontaktaufnahme mit den zuständigen Stellen ergänzt. Zusätzlich wurde bei dieser Gelegenheit nach möglichen weiteren Angeboten gefragt (Schneeball-Verfahren).

Da die öffentlich zugänglichen Informationen in diversen Fällen nicht ausreichend zur Bearbeitung des Forschungsanliegens waren, wurden in jedem Bundesland mehreren Stellen kontaktiert. Dies diente auch der Überprüfung bereits gesammelter Daten sowie der Suche nach weiteren Angeboten. Primär wurde Kontakt zu den entsprechenden Bildungsministerien der einzelnen Länder aufgenommen und um weitere Informationen und Auskünfte gebeten. Zusätzlich wurden auch die Landesinstitute für Qualitätsentwicklung als Ansprechpartner gewählt und auf schriftlichem und telefonischem Weg angefragt. Sofern ersichtlich, wurden die Verantwortliche und Zuständigen einzelner Programme und Initiativen identifiziert und direkt kontaktiert. Darunter fielen u.a. auch die Ansprechpartner länderübergreifender Unterstützungsangebote wie dem Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage der Robert Bosch Stiftung oder die sich derzeit im Aufbau befindende gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen „Schule macht stark“.

Die Auswertung der gewonnenen Daten gliederte sich in folgende Schritte

3. Festlegung der Kategorien zur Auswertung. Die Auswertungskategorien entsprachen den zuvor entwickelten Recherche-Kategorien. Die Ziele, Zielgruppe, Art der Unterstützungsmaßnahme(n), Dauer, Finanzierung sowie eine etwaige Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen waren zentrale Kriterien der Auswertung.
4. Kategorisierung der gewonnenen Daten. Das vorhandene Material wurde unter Zuhilfenahme der zuvor entwickelten Kategorien geordnet.
5. Länderspezifische sowie länderübergreifende Zusammenfassung.

3.2. Grenzen der Untersuchung

Trotz des Aufwands kann die vorliegende Übersicht keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Mitunter gestaltete sich die Suche nach speziellen Unterstützungsangeboten herausfordernd, da die Begrifflichkeiten nicht immer eindeutig bestimmbar waren. Für Schulen in herausfordernder Lage zeichnet sich - wie zuvor dargestellt - bis dato kein einheitlicher Begriff ab. Zur Bezeichnung jener Schulen, die besondere Unterstützungsbedarfe ausweisen, lässt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Termini identifizieren. So wird in Berlin z.T. der Begriff „Schulen in schwieriger Lage“ verwendet, während in Rheinland-Pfalz von „sozioökonomisch benachteiligten Schulen“ die Rede ist. Die Bund-Länder-Initiative, die 2021

starten soll, benutzt den Ausdruck „Schulen in sozial schwierigen Lagen“. In vielen Fällen wird seitens der Verantwortlichen und/oder der Politik zudem eine Definition bewusst vermieden, um Stigmatisierungen zu vermeiden. In Bundesländern, die auf eine Definition von Schulen in herausfordernder Lage verzichten, erschwert sich die Identifikation spezieller Unterstützungsmaßnahmen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass entsprechende Angebote bestehen.

In einigen Fällen waren die Zuständigkeiten für entsprechende Programme und Initiativen in den Ministerien und Landesinstituten nicht immer klar ermittelbar. Auch war eine Kontaktaufnahme aufgrund von Personalwechseln oder Absenzen auf Seiten der Ministerien und Institute in einigen Fällen nur eingeschränkt möglich.

In einigen Fällen war es nicht möglich, Informationen in dem gewünschten Detailgrad zu erhalten. Insbesondere Auskünfte zu finanziellen Aspekten von Unterstützungsmaßnahmen wurden nur eingeschränkt erteilt. Auch Informationen dazu, auf welcher Grundlage Schulen ausgewählt wurden, waren nicht immer verfügbar. Die Tatsache, dass nur in einigen Bundesländern mit Sozialindizes gearbeitet wird (welche der Identifikation und besonderen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage dienen können), schränkt die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Maßnahmen weiter ein.

4. Ergebnisse

In diesem Teil werden zunächst allgemein länderübergreifende Ergebnisse präsentiert. Anschließend werden identifizierte Programme und Initiativen auf Länderebene vorgestellt. Daraufhin werden länderübergreifende Programme und Initiativen vorgestellt. Der besseren Lesbarkeit halber werden die verschiedenen Strategien, Initiativen und Programme im allgemeinen Ergebnisteil unter dem generischen Begriff „Projekt“ zusammengefasst. In den anschließenden Unterkapiteln zu den einzelnen Bundesländern werden nach Möglichkeit die Begrifflichkeiten verwendet, die auch von den Projektträgern verwendet werden.

4.1. Zielgruppen

Die Definition von Zielgruppen für einzelne Maßnahmen und Projekte gestaltet sich aufgrund einer mangelnden Trennschärfe der Adressaten als herausfordernd. Häufig zielen die Projekte auf eine verbesserte Schulentwicklung ab, was auch bei einer primären Ausrichtung für Schulleitungen oder Lehrkräfte den Einbezug weiterer Gruppen (Schüler*innen, Eltern)

beinhaltet. Zudem stellen einige Projekte, beispielsweise Schule PLUS in Niedersachsen, das BONUS-Programm in Berlin oder die Teilaktion im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Thüringen, den Schulen und Projektpartnern zumindest teilweise frei, wofür sie die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel und Kapazitäten im Rahmen der Projektziele einsetzen, so dass diese autonom entscheiden können, ob sie z.B. zusätzliche Lehrerstunden als nötig erachten oder die Ganztagesbetreuung bzw. die Schulsozialarbeit ausbauen möchten.

4.2. Zweck/Mittel der Maßnahmen

Während sich die Zielgruppen der Projekte nicht trennscharf unterscheiden lassen, ist dies für die beabsichtigten Zwecke eher möglich. Diverse Bundesländer und Projekte setzen darauf, die Ressourcenlage der Schulen in herausfordernder Lage zu verbessern, z.B. durch einen verbesserten Personalschlüssel an Schulen oder durch Entlastungen von Stunden für Lehrkräfte. Als Beispiele hierfür können die in einigen Bundesländern zusätzliche Ressourcenzuweisung basierend auf Sozialindizes oder das Projekt BONUS-Programm in Berlin aufgeführt werden. Ein Projekt, die „Schulmentoren“ in Hamburg, setzt auf die individuelle Unterstützung von Schüler*innen bzw. deren Eltern durch ein Peer-Mentoring-Konzept. Zwei Projekte, die ESF-Teilaktionen in Thüringen und Sachsen-Anhalt, ermöglichen die Finanzierung von diversen kleineren Projekten, welche im Bereich der Maßnahmen zur Senkung des Anteils der Schüler*innen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, angesiedelt sind und von den Schulen selbst initiiert werden. Ferner findet Unterstützung beispielsweise in Form von Geldzuweisungen (in verschiedenen Formen, u.a. zum selbstständigen Einsatz an den Schulen), (Schulentwicklungs-)Beratungs- und Unterstützungsangeboten, zusätzlichen Lehrstunden, Einsatz von Sozialarbeiter*innen, spezifische Fortbildungsangebote, Netzwerkarbeit und dadurch mehr Austausch untereinander, Angebot von Training und Coaching und teilweise sehr individuell auf die Schulen und deren Bedarfe ausgerichtete Maßnahmen statt. Die deutlich überwiegende Mehrheit der Projekte zielt auf eine längerfristige Schul- und Unterrichtsentwicklung ab, um die Schulen dauerhaft für ihre herausfordernden Lagen zu stärken.

4.3. Auswahlkriterien

Die Auswahlkriterien, nach welchen Schulen in die Projekte aufgenommen werden, weisen ebenfalls eine erhebliche Varianz auf. So werden z.T. Schulabbrecherquoten der letzten drei Jahre zur Entscheidungsfindung herangezogen. In anderen Projekten werden Schulen beispielsweise auf Basis eines Sozialindex ausgewählt. Auch gibt es Projekte, bei denen sich die Schulen proaktiv um einen Platz im Projekt bewerben müssen und darlegen müssen, in welcher Art die Schule vor besonderen sozialen Herausforderungen steht.

4.4. Dauer

Zwar gibt es auch bezüglich der Dauer eine gewisse Bandbreite, doch beträgt die Laufzeit der untersuchten Projekte mindestens drei Jahre. Darüber hinaus existieren Projekte, die nach einer ersten Phase in weitere Phasen übergehen und somit insgesamt eine längere Laufzeit erreichen. Zu beachten ist, dass eine Projektdauer nicht unbedingt der Dauer einer konkreten Unterstützung einer Schule entsprechen muss. Nicht alle Schulen nehmen über die gesamte Dauer an einem Projekt teil.

4.5. Finanzierung

Die Finanzierung fällt in den verschiedenen Projekten sehr unterschiedlich aus, jedoch war es hier oftmals nicht möglich, genaue Angaben zu erhalten. Dementsprechend lässt sich hier kein eindeutiges Bild zeichnen. Die meisten Finanzierungsvolumen, in die eine Einsicht möglich war, bewegten sich pro Schule und Schuljahr zwischen 10.000 Euro und 100.000 Euro. Dies ist jedoch auch von bestimmten Faktoren und Kriterien abhängig und unterscheidet sich teilweise im selben Programm von Schule zu Schule. Auch fallen unter die Finanzierung die zusätzlich geschaffenen Lehrstellen und Lehrstunden. Diese werden jedoch nicht immer im Finanzvolumen pro Schule berücksichtigt.

4.6. Evaluation

Der Großteil der Projekte wird wissenschaftlich begleitet oder intern oder extern evaluiert. Jedoch sind die entsprechenden Dokumente in diversen Fällen nicht öffentlich zugänglich. Bei einigen größeren Begleitstudien oder Projekten mit integriertem Forschungsteil (PeSs) finden sich jedoch Publikationen, die oftmals darüber hinaus ein Peer-Review durchlaufen haben.

4.7. Ziele

Die Ziele sind weitläufig formuliert und decken viele verschiedene Bereiche ab. Wiederkehrende Themen sind dabei: Verbesserungen der Schulentwicklungsprozesse, bedarfsgerechte Unterstützungsangebote, bessere Messbarkeit der Lernerfolge, Bildungsbenachteiligung reduzieren, Anteil von Jugendlichen zu verringern, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen, Potentiale der Schüler*innen fördern und wirksame und nachhaltige Weiterentwicklungen der Schulen.

4.8. Bundesländer

4.8.1. Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg konnten keine Programme oder Initiativen identifiziert werden, welche die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage als Schwerpunkt haben. Es existieren jedoch Projekte zur Unterstützung von Schulen allgemein (ohne Schwerpunkt auf Schulen in herausfordernder Lage).

4.8.2. Bayern

In Bayern konnten keine Programme oder Initiativen identifiziert werden, welche die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage als Schwerpunkt haben. Es existieren jedoch Projekte zur Unterstützung von Schulen allgemein (ohne Schwerpunkt auf Schulen in herausfordernder Lage).

4.8.3. Berlin

In Berlin sind in der letzten Dekade diverse Programme und Initiativen ins Leben gerufen worden, um Schulen in herausfordernder Lage zu unterstützen. So wurde von 2013-2017 das Pilotprojekt **School-Turnaround – Berliner Schulen starten durch** der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung an 10 Berliner Schulen durchgeführt. Davon waren drei Grundschulen und sieben Integrierte Sekundarschulen. Ziele und Maßnahmen waren an den Bedarfen der einzelnen Schulen ausgerichtet; für die Schulen wurden individuelle Projektvereinbarungen getroffen. Zudem umfassten die Unterstützungsmaßnahmen unter anderem den Einsatz von externen Prozessbegleitern, ein auf die Zielgruppe ausgelegtes Fortbildungsprogramm, die Fokussierung der Schulentwicklungsprozesse auf Unterrichtsentwicklung und Hospitationen an Schulen, die mit den gleichen Herausforderungen konfrontiert waren und bereits Lösungen gefunden oder geschaffen hatten. Das Projekt wurde durch eine wissenschaftliche Begleitstudie flankiert (vgl. Robert Bosch Stiftung GmbH, 2017).

Im Jahr 2014 ist das **Bonus-Programm** an Berliner Schulen gestartet. Hierbei erhalten Schulen Geldzuweisungen, welche eigenständig von den Schulen eingesetzt werden können. Im Januar 2020 nahmen 276 Schulen an dem Programm teil. Insgesamt kann eine Schule mit bis zu 100.000 € unterstützt werden. Ob eine Schule an dem Programm teilnimmt, wird über den Lmb- (Lernmittelbefreiungs)-Faktor bestimmt. Dieser Faktor gibt an, wie viele Eltern von einer Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit sind. Liegt diese Quote bei über 50%, so nimmt die Schule automatisch teil. Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird das Bonus-Programm vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (*Bonus-Programm*, 2019; Langenbrinck, 2019).

Des Weiteren erhalten Lehrkräfte an „Schulen in schwieriger Lage“ in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 nach einem Beschluss des Abgeordnetenhauses eine monatliche Zulage von 300 Euro (BBesG BE, 2019§78a). Darüber hinaus erfolgt in Berlin die Zuweisung von Stunden für die Sprachförderung anhand von zwei Merkmalen: Schülerzahl nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH), sowie der Anzahl von Schülern mit Lernmittelbefreiung (Lmb). Liegt der Anteil hier bei einem der beiden Merkmale bei über 40 %, erhält die Schule zusätzliche Stunden für die Sprachförderung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2017; Weishaupt, 2016a)

4.8.4. Brandenburg

In Brandenburg konnten keine Programme oder Initiativen identifiziert werden, welche die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage als Schwerpunkt haben. Es existieren jedoch Projekte zur Unterstützung von Schulen allgemein (ohne Schwerpunkt auf Schulen in herausfordernder Lage).

4.8.5. Bremen

In Bremen und Bremerhaven wird an Grundschulen und weiterführenden Schulen ein **Sozialindex** verwendet, um die Ressourcenverteilung zu steuern. Hierbei wird die soziale Belastung einzelner Ortsteile anhand von Kriterien aus den Bereichen der Bildung, Sicherheit (nicht in Bremerhaven), Einkommen, der Arbeit und Partizipation berechnet, die dann schließlich zu einer Zahlenskala konvertiert werden, die sich im Bereich von 0-100 bewegt. Hierbei steht 0 für eine sehr gute soziale Zusammensetzung und 100 für eine besonders kritische soziale Zusammensetzung. Anschließend werden die Schüler*innen in die Indizes ihrer Ortsteile eingeordnet und ein Mittelwert für die Schule gebildet. Insgesamt entstehen auf diese Weise so fünf Sozialstufen, anhand welcher die Ressourcenzuweisung, unter anderem für die Einteilung von Klassengrößen, Zuweisung von zusätzlichen Lehrerstunden im Allgemeinen und für Inklusionsaufgaben und Stundenbedarf innerhalb der Sprachförderung in Grundschulen, erfolgt (Jasker, 2019; Senat Bremen, 2017b).

In Folge eines im Jahr 2017 geschlossenen Pakts zur Verbesserung der Bildungsqualität sowie weiterer beschlossener Maßnahmen 2018 werden auf Basis des Sozialindikators sowie weiterer Kriterien einige Ressourcen zur Unterstützung von Schulen bedarfsorientiert zugewiesen. Schulen, die als in herausfordernder Lage identifiziert wurden, erhalten u.a. zusätzliches Personal bzw. zusätzliche Stellenmittel sowie weitere Ressourcen zur Entlastung und Unterstützung (Pressestelle des Senats - freie Hansestadt Bremen, 2018; Senat Bremen, 2017a).

Ab dem Jahr 2019 wurde das Berechnungsmodell für den Sozialindex für die Stadt Bremen weiterentwickelt und angepasst (jedoch nicht für Bremerhaven, da sich die dort zugrunde liegende Datengrundlage von der für Bremen unterscheidet). Seitdem werden in Bremen die Daten innerhalb kleinerer Gebiete erhoben, um so eine genauere Passung zur Lage vor Ort zu erzielen. Zusätzlich werden individuelle Daten der Schüler*innen herangezogen, um differenzierter auf die besondere Belastung der einzelnen Schulen eingehen zu können. Weitere

neu herangezogene Kriterien stammen aus dem Bereich der Armut, der Lernausgangslage und der Integration (Jasker, 2019).

4.8.6. Hamburg

Mit dem Projekt **23+ Starke Schulen** unterstützt Hamburg Schulen mit sozial besonders benachteiligter Schülerschaft, welche basierend auf dem Hamburger Sozialindex ausgewählt wurden (Vaccaro & Schumacher, 2017). Zu Beginn des ursprünglich auf vier Jahre ausgelegten Projekts im Mai 2013 nahmen 23 Schulen teil; die Verlängerung des Projekts um weitere vier Jahre ging mit einer Ausweitung auf 35 Schulen einher (Zierahn, 2018). Die Bereitstellung von zusätzlichen Lehrerstunden für die Schulentwicklung sowie das Beratungs- und Unterstützungsangebot durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ermöglicht den Schulen, den Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft in der Unterrichtsentwicklung besser zu begegnen (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-a). Die Entwicklung von Lernkonzepten, welche die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigen, steht im Mittelpunkt des Projekts. Durch den Aufbau von Netzwerken im sozialräumlichen Umfeld sowie die Zusammenarbeit der Projektschulen entstehen zusätzliche Möglichkeiten der (gegenseitigen) Beratung (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-a). Damit weitere Schulen von den Ergebnissen und Erfolgen der beteiligten Schulen profitieren können, wurde bereits ein Fachtag durchgeführt sowie mehrere in den Schulen entstandene Praxisbausteine zur (Schul)Entwicklung kostenfrei online zur Verfügung gestellt.

Das Partnerprojekt **Schulmentoren – Hand in Hand für Starke Schulen** hat sich den Aufbau eines Mentoringsystems für Schulen in herausfordernder Lage zum Ziel gesetzt (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-c) und entstand aus dem Wunsch heraus, Eltern und Schüler*innen zielgruppenspezifisch zusätzlich zu unterstützen. (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-b) Während zu Projektbeginn im April 2014 27 Schulen beteiligt waren, nehmen mittlerweile (Stand Januar 2020) mehr als 30 Schulen am Projekt teil (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-b). Drei unterschiedliche Mentor*innen-Gruppen, welche vor Ort an den Projektschulen ausgewählt werden, nehmen zunächst an einer individuell auf die Schulen zugeschnittenen Qualifizierung durch den Projektpartner KWB (Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung) teil und werden während ihrer Tätigkeit durch schulische Koordinator*innen begleitet (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-c). Die Elternmentor*innen bilden durch die Peer-Beratung und Unterstützung anderer Eltern eine Brücke zwischen Schule und Elternschaft, während die Schülermentor*innen andere

Schüler*innen durch Tipps zu Praktika, Organisations- und Lerntechniken sowie Wahlmöglichkeiten (bspw. Oberstufenprofile) unterstützen. Externe ehrenamtliche Mentor*innen arbeiten auf vielfältige Art und Weise mit ausgewählten Kindern und Jugendlichen zusammen, was beispielsweise Leseförderung für jüngere Kinder, aber auch Berufsorientierung für Jugendliche oder gemeinsame Freizeitaktivitäten beinhalten kann (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-c). Das Projekt wird von zwei Partnern getragen: während die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung für die Gewinnung der Mentor*innen an den Schulen sowie deren Begleitung und Entwicklung möglicher Aufgabenfelder verantwortlich ist, zeigt sich der freie Träger KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. für die Qualifizierung der Mentor*innen zuständig. Das Projekt wird durch Mittel des Europäischen Sozialfonds als auch Hamburger Landesmitteln finanziert (Behörde für Schule und Berufsbildung, o. J.-b).

Im Rahmen des Projektes ist unter anderem auch ein Elternratgeber „Schule in Deutschland verstehen. Grundwissen für Eltern“ in sieben Sprachen (Arabisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Russisch und Türkisch) entstanden, welcher in zwanzig Kapiteln die beiden Themenkomplexe „Schule“ und „Berufswahl“ darstellt und online kostenlos verfügbar ist (Medvedev & Wazinski, 2017).

Das Projekt Schulmentoren - Hand in Hand für starke Schulen wurde hinsichtlich der durch die beteiligten Akteure wahrgenommenen Wirkungen wie auch der Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Verankerung des Mentoringsystems an den Schulen durch Expertinnen der Universität Hamburg evaluiert. Wenngleich an vielen Schulen eine explizite verschriftliche Verankerung des Projektes fehlt, wird die konzeptionelle Ausrichtung in mehr als 80% der beteiligten Schulen als positiv und sowohl zu den schulischen Bedarfen als auch zur Schulentwicklung passend empfunden. Wahrgenommene Wirkungen sind auf der Ebene des Schüler*innen-Mentorings vor allem verbesserte Lernvoraussetzungen (für die Mentor*innen und Mentees); 80% der Schulen berichten zudem, dass das Projekt eine Unterstützung für die Lernerfolge der Schülermentees darstellt. Erweitertes Wissen in Bezug auf die jeweiligen Schulen ist der primär wahrgenommene Effekt des Elternmentorings (Gerick & Feld, 2018).

4.8.7. Hessen

In Hessen wird gemäß Auskunft des Bildungsministeriums auf eine konkrete Definition von Schulen in herausfordernder Lage verzichtet, um potenzielle Stigmatisierungen vorzubeugen. Zudem würde die Definition einer Schule in herausfordernder Lage nicht in allen Fällen den

Unterstützungsbedarf identifizieren. Stattdessen unterstützt das Land Schulen, die im Landesvergleich unter besonders schwierigen sozialen Bedingungen arbeiten, durch eine **sozialindizierte Lehrerzuweisung**, welche auf drei Jahre festgelegt wird. Der hessische Sozialindex berücksichtigt bestimmte Kriterien des schulischen Umfelds, wie beispielsweise den Anteil an Arbeitslosen und Transfergeldempfänger*innen, den Anteil der Zuwander*innen der Schülerschaft sowie den Anteil an Einfamilienhäusern bezogen auf die Gesamtzahl der Wohnungen der Gemeinde. Die durch diese Form der Lehrerzuweisung erzielten Effekte werden intern evaluiert. Darüber hinaus existieren eine Reihe von Projekten, wie beispielsweise die unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS), welche allgemein Schulen, darunter also auch Schulen in herausfordernder Lage, unterstützen sollen.

4.8.8. Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern konnten keine Programme oder Initiativen identifiziert werden, welche die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage als Schwerpunkt haben. Es existieren jedoch Projekte zur Unterstützung von Schulen allgemein (ohne Schwerpunkt auf Schulen in herausfordernder Lage).

4.8.9. Niedersachsen

Schule PLUS ist ein niedersächsisches Projekt zur konzeptionellen und materiellen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018). Das seit dem Schuljahr 2018/ 2019 durchgeführte Projekt an zwanzig Schulen in Hannover, Salzgitter, Delmenhorst und Wilhelmshaven hat sich zum Ziel gesetzt, zur Entwicklung passgenauer Lösungsansätze für die besonderen Herausforderungen an den Schulen beizutragen (*Landtag Niedersachsen, Drucksache 18/2499*, 2019). Mit einem Gesamtvolumen von 6 Mio. Euro (Geißlinger, 2020) werden die Projektschulen, die unter der Beteiligung der Schulträger basierend auf statistisch erfassten besonderen sozialen Belastungen ausgewählt wurden, gefördert und in der Schulentwicklung unterstützt. Neben einer besseren Vernetzung der Schulen untereinander und mit externen Partnern (Beratungsstellen, Jugendzentren) in den jeweiligen Stadtteilen, wird der Fokus auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Schulen gelegt. Hierfür begleiten in allen vier Städten SchulEntwicklungsTeams (SET), bestehend unter anderem aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachberater*innen für Unterrichtsqualität und

Schulpsycholog*innen der Niedersächsischen Landesschulbehörde sowie dem Landesinstitut für Qualitätsentwicklung, die Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018).

4.8.10. Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurde im Jahr 2014 das bis 2020 laufende „Forschungs- und Entwicklungsprojekt“ **Potenziale entwickeln – Schulen stärken** (PeSs) als Kooperation der Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen, der Stiftung Mercator und der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) initiiert (Hillebrand et al., 2017, S. 124). Von 36 durch systematische Stichprobenziehung ausgewählten Schulen waren 32 bis zum Abschluss des Projekts beteiligt (Kamski & Steinhäuser, o. J.-a). Schwerpunkte des Projekts waren neben individueller Unterstützungsangebote für die Projektschulen (durch Fortbildungen, Input wissenschaftlicher Expertise sowie schulentwicklungserfahrene, begleitende Lehrkräfte) insbesondere auch die Vernetzung der Projektschulen (sechs Netzwerke mit jeweils sechs Schulen mit ähnlichen Herausforderungen) sowie die nachhaltige Überführung der (weiter)entwickelten Angebote und Ansätze in systemische Strukturen (z.B. Fortbildungssystem) (Bremm et al., 2017). Die besonders intensive Verzahnung zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die engmaschige wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projektes setzte sich die Identifizierung von Wechselwirkungen schulexterner Kontextbedingungen und schulinterner Prozessfaktoren zum Ziel (Kamski & Steinhäuser, o. J.-a).

Am **Schulversuch Talentschulen** nehmen insgesamt 60 Schulen, davon 15 Berufskollegs und 45 Schulen mit Sekundarstufe I, teil. 35 dieser Schulen wurden bereits zu Beginn des Jahres 2019 ausgewählt; 25 weitere Schulen beginnen den sechsjährigen Schulversuch zum Schuljahr 2020/21 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.). Grundlegend für die Auswahl der Talentschulen war neben einer sozialräumlich herausfordernden Lage und einer entsprechend zusammengesetzten Schülerschaft auch eine ausführliche Bewerbung. Eine unabhängige Expertenjury hat auf dieser Basis die Schulen ausgewählt, welche nun als Talentschulen gefördert werden. Ziel des Schulversuchs ist es, „den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen von ihrer sozialen Herkunft und den Einkommensverhältnissen des Elternhauses zu entkoppeln“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a), die individuellen Potenziale der Schüler*innen besser auszuschöpfen und messbar bessere Lernerfolge zu erzielen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.). Hierfür wird den Schulen durch

zusätzliche Lehrerstellen ermöglicht, individualisierter mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Ein zusätzliches Fortbildungsbudget für alle Talentschulen sowie Schulentwicklungsberatung ergänzen die Unterstützungsmaßnahmen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019b). Die Begleitung und Evaluation durch Wissenschaftlerinnen der Universität Duisburg-Essen, der Universität Siegen sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich zielt darauf ab, die Übertragbarkeit der entwickelten Konzepte auf andere Schulen zu ermöglichen (Ministerium für Schule und Beratung, 2019). Darüber hinaus nutzt Nordrhein-Westfalen einen Sozialindex auf Kreisebene zur Ressourcensteuerung an Grund- und Hauptschulen (Frein et al., 2006).

4.8.11. Rheinland-Pfalz

Mit dem Projekt **S⁴ Schule stärken – starke Schule** wurden in Rheinland-Pfalz erstmals 52 potenzielle Projektschulen in herausfordernder Lage datenbasiert identifiziert und bekamen die Möglichkeit, gezielte Unterstützung im Schulentwicklungsprozess zu beantragen. Die ersten beiden Kohorten von „S⁴: Schule stärken – starke Schule“ starten zum 01.02.2020 bzw. 01.04.2021. Die Projektlaufzeit je Kohorte beträgt drei Jahre. An der Planung und Umsetzung sind neben dem Ministerium für Bildung und dem Pädagogischen Landesinstitut auch die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion sowie die Wübben-Stiftung maßgeblich beteiligt. Nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung wird im Projekt das Ziel verfolgt, Schulen wirksam und nachhaltig in ihrer Entwicklung zu stärken und die Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler zu verbessern. In den Bereichen Organisation, Unterricht und Schulleben sollen hierfür bereits vorhandene Strukturen ausgebaut bzw. neue implementiert werden. Um die Schulleitungen in ihrer zentralen Steuerungsrolle unterstützen und das jeweilige Handlungsrepertoire stärken zu können, bietet die Wübben-Stiftung hier gemeinsam mit dem Land ein entsprechendes Schulleitungsprogramm an (ausführliche Darstellung von impakt Schulleitung siehe Kap. 4.10 Impakt Schulleitung). Finanzielle Mittel, individuelle Coachings und Beratung durch Experten in Sachen Schulentwicklung unterstützen den Prozess. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet. Der Transfer wirksamer Projektbestandteile in die Strukturen des Landes ist geplant.

4.8.12. Saarland

Mit dem Projekt **Schulen stark machen** setzt sich das Ministerium für Bildung und Kultur im Saarland seit 2018 für die Unterstützung von besonders belasteten Schulen ein. Sechs Grundschulen und sechs Gemeinschaftsschulen sollen in der Entwicklung standortspezifischer

Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte auf Basis erfolgreicher Kooperations- und Leitungsstrukturen begleitet werden (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland & Referat B7 Qualitätssicherung, o. J.). Unterstützt durch insgesamt fünf externe Prozessbegleitungen sollen schulische Steuerungskompetenzen sowie fachliche Kompetenzen gestärkt und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte erhöht werden. Angepasst an die spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Schulen, wurden Maßnahmen zur Schulentwicklung entwickelt. Ein weiterer zentraler Bestandteil ist darüber hinaus die Werkstatt „Schule leiten kompakt“, in welchem Schulleitende sich in einem geschützten Setting mit anderen Kolleginnen und Kollegen austauschen können sowie die Gelegenheiten erhalten, ihre Kompetenzen zu erweitern (Die Deutsche Schulakademie, 2019). Durch den Aufbau eines Netzwerks der Projektschulen entsteht zusätzlich die Möglichkeit der gegenseitigen Beratung und dem kontinuierlichen Austausch. Pro Jahr stehen „Schulen stark machen!“ Projektmittel in Höhe von ca. 700.000 Euro zur Verfügung.

Mit den Projekterfahrungen sollen weitere bedarfsgerechte und standortortspezifische Ressourcenzuweisungen aufgestellt werden (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland & Referat B7 Qualitätssicherung, o. J.).

4.8.13. Sachsen

Der Freistaat Sachsen verzichtet gemäß Auskunft des Landesamts für Schule und Bildung auf eine begriffliche Definition von Schulen in herausfordernder Lage und stellt in diesem Sinne keine expliziten Angebote, Initiativen oder Programme zur Verfügung, die rein der Unterstützung derartiger Schulen vorbehalten sind. Nach Angabe des Landesamtes für Schule und Bildung steht dennoch fest, dass sich die Herausforderungen sächsischer Schulen unterschiedlich darstellen und bedarfsspezifische Unterstützungsangebote erfordern (Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, 2020). Die im Folgenden skizzierten Unterstützungsmaßnahmen geben einen Einblick in mögliche Angebote, die in besonderem Maße für Schulen in herausfordernder Lage relevant sein können. Zur **Begleitung von Schulentwicklungsprozessen** stellt das sächsische Landesamt für Schule und Bildung ausgewählte erfahrene Lehrkräfte als Trainer für Unterrichtsentwicklung, Supervisoren, Berater für Demokratiepädagogik, Mediatoren oder als Prozessmoderatoren zur Verfügung. Ziel ist es, die Schulen unter Berücksichtigung der standortspezifischen Herausforderungen nachhaltig in ihrer Qualitätsentwicklung zu stärken, Effektivität zu steigern und ein

konstruktives Schulklima zu schaffen. Zu Beginn der Zusammenarbeit werden in diesem Sinne gemeinsame Ziele vereinbart und ein passgenaues Angebot konstruiert.

Als Angebot zur Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz im Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit unterstützt der Freistaat Sachsen Schulen mit dem Programm **Starke Lehrer – starke Schüler**. Hervorgegangen ist das Programm aus einem Modellprojekt mit neun berufsbildenden Schulen, das in Kooperation mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus von 2015 bis 2018 durch die Robert Bosch Stiftung initiiert sowie finanziert und durch die Technische Universität Dresden entwickelt und geleitet wurde (Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, 2020). Das Landesamt für Schule und Bildung sichert seit 2019 den Transfer der Projekterfahrungen in die Strukturen des Landes. Das Modellprojekt wurde 2019 nach Niedersachsen übertragen und wird dort von der Leibniz Universität Hannover umgesetzt, gefördert von der Robert Bosch Stiftung und dem Niedersächsischen Kultusministerium. Eine modellhafte Weiterentwicklung des Projekts in weiteren Bundesländern wird derzeit gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung geplant.

Respekt Coaches soll als Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu einem respektvollen Miteinander an Schulen beitragen. Seit 2018 soll das Vorhaben, umgesetzt durch die Jugendmigrationsdienste in Zusammenarbeit mit Trägern der politischen Jugendbildung und der Extremismusprävention sowie dem Landesamt für Schule und Bildung durch interaktive Gruppenangebote und die Entwicklung maßgeschneiderter Präventionskonzepte Jugendliche nachhaltig vor religiös begründetem Extremismus schützen. Bundesweit werden Maßnahmen an 168 Standorten durchgeführt. In Sachsen arbeiten an acht Standorten derzeit 14 Respekt Coaches (Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, 2020). Eine Weiterführung des Programms ist vorgesehen.

4.8.14. Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt werden im Rahmen der ESF-Teilaktion **Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Prävention oder frühzeitigen Diagnose Schulversagen sowie zur Optimierung des Umgangs mit Heterogenität (Inklusion/inklusive Bildung)** Schulen in ihren individuellen Herausforderungen unterstützt und gefördert. Im Fokus stehen speziell die beiden Förderschwerpunkte der inklusiven Bildung und der Vermeidung von Schulversagen/Schulabbruch. Ziel ist die individualisierte Förderung und die frühzeitige Diagnose möglicher Ursachen des Schulversagens sowie das Ergreifen geeigneter Maßnahmen zur Behebung.

Die ESF-Teilaktion **Schulerfolg sichern** fördert darüber hinaus den Einsatz von Schulsozialarbeitern und Beratungslehrkräften. Derzeit bestehen in Sachsen-Anhalt jedoch keine Programme, Initiativen oder Unterstützungsmaßnahmen, die allein Schulen in herausfordernder Lage vorbehalten sind (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, persönliche Kommunikation, 17. Februar 2020)

4.8.15. Schleswig-Holstein

Mit dem Schuljahr 2019/20 wurden die ersten 20 Schulen bekannt gegeben, die im Rahmen des **PerspektivSchul-Programms** zukünftig mit einem Bildungsbonus unterstützt werden. Auf Basis des eigens entwickelten **PerspektivSchul-Index** wurden Schulen identifiziert, die sich besonderen Herausforderungen stellen. Kriterien bei der Auswahl der Schulen waren beispielsweise der Anteil der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oder sonderpädagogischem Förderbedarf, die VERA-Ergebnisse in Mathematik und Deutsch, der Anteil der Klassenwiederholungen und die Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen bei Gemeinschaftsschulen. Künftig soll der PerspektivSchul-Index auch die Ergebnisse von Elternbefragungen berücksichtigen. Für jede Schule stehen ein Sockelbetrag von 25.000 € und ein schüler*innenbezogenes Budget zur Verfügung; das Finanzvolumen für das gesamte Programm beläuft sich auf 50 Millionen Euro. Die Mittel können individuell für die Bedarfe der Schulen eingesetzt werden, beispielsweise für neue Projekte, Kooperationen und Personal sowie bereits laufende Aktivitäten, so Bildungsministerin Katrin Prien (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur SH, 2020). Zusätzliche Begleitung und Beratung erhalten die PerspektivSchulen durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, die Schulaufsicht und die Wübben-Stiftung, welche Teile des Programms „impakt Schulleitung“ in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein angepasst hat (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur SH, 2019).

4.8.16. Thüringen

Gemäß der **Schulförderrichtlinie 2.1** über die Gewährung von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Freistaats Thüringen zur Steigerung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit werden weiterführende allgemeinbildende Schulen, bei denen die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss über 10% beträgt (Durchschnitt der letzten drei Jahre), in

ihrer Schulentwicklungsarbeit gezielt unterstützt. Geförderte Maßnahmen umfassen vor allem Interventionen in den Bereichen der Prozessbegleitung, Entwicklung von Ganztagsangeboten, Angeboten zur Integration, Fortbildung/ Coaching, Seminare für Sorgeberechtigte, Erfahrungsaustausch, Kooperation und wissenschaftliche Begleitung (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2020). Mit dem Ziel der Senkung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen, wurden 46 Thüringer Regel- und Gemeinschaftsschulen ausgewählt und bis 2022 ausgerichtet nach den individuellen Bedarfen gefördert. Die Förderung erfolgt in der Regel über drei Jahre. Bei Weiterbestehen einer Abbruchquote von über 10% ist eine Weiterförderung um drei bis vier Jahre möglich.

4.9. Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“

Das übergeordnete Ziel der Bund-Länder-Initiative **Schule macht stark** ist es, „die Bildungschancen von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu verbessern“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2019). Die Auswahl der 200 beteiligten Schulen in allen Bundesländern erfolgt bis Oktober 2020. Eine Auftaktkonferenz der zehnjährigen Initiative ist für Januar 2021 vorgesehen, so dass die Umsetzung der Initiative in den Schulen zum Schuljahr 2021/22 beginnen kann (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2019). Die Arbeitsschwerpunkte der ersten Projektphase, welche fünf Jahre dauert, sind die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Projektschulen sowie deren Vernetzung sowohl untereinander als auch mit ihrem sozialräumlichen Umfeld (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2019). Eine Wissenschaftler*innen-Gruppe wird in diesem Zeitraum die Schulen durch die forschungsbasierte Erarbeitung von Strategien und Konzepten unterstützen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). Gleichzeitig soll die prozessbegleitende Evaluation den Transfer an weitere Schulen in der zweiten Projektphase, welche ebenfalls fünf Jahre dauern soll, ermöglichen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). Das Gesamtvolumen der Bund-Länder-Initiative beträgt 125 Millionen Euro, wobei jeweils 62,5 Millionen Euro vom Bund bzw. den Bundesländern getragen werden. Entsprechend den verfassungsmäßig festgelegten Zuständigkeiten sind die Länder für die Unterstützung der Projektschulen und den Transfer an weitere Schulen verantwortlich, während der Bund die Forschungsförderung, die überregionale Koordinierung durch eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe und die Reisekosten für die jährliche Netzwerktagung und Projekttreffen der Wissenschaftler*innen-Gruppe übernimmt (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2019).

4.10. Impakt Schulleitung

Die Wübben Stiftung hat es sich zur Aufgabe gemacht, Schulleitungen als zentrale Akteure im Bildungssystem professionell und umfassend zu begleiten. Das Schulleitungsprogramm **impakt Schulleitung** setzt gezielt an den standortspezifischen und übergreifenden Herausforderungen von Schulen an und bietet hierfür systematische aufeinander abgestimmte Bausteine die bereits in diversen Programmen Anwendung finden (siehe u.a. Abschnitt Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). Ziel des Programms ist eine Professionalisierung von Schulleitungen in den Bereichen Schulmanagement und pädagogische Führung. Diese Professionalisierung ermöglicht eine gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung um Schulen zu guten Lernorten zu entwickeln, in denen benachteiligte Kinder und Jugendliche optimal gefördert werden und somit sozialen Ungleichheiten entgegengewirkt wird. Durch ausgewählte Prozessmoderatoren werden Schulleitungen bei der Steuerung des Schulentwicklungsprozesses sowie der Auswahl, Planung und Durchführung geeigneter Maßnahmen unterstützt. (Wübben Stiftung, 2016). In Form von zentralen Akademieveranstaltungen erhalten sie zusätzlich die Möglichkeit zu Erfahrungsaustausch, Vernetzung und Qualifizierung.

Die 3x jährlich zweieinhalbtägigen Treffen beinhalten Fachwissenschaftliche Impulse und praktische Trainings zu Aspekten wie Führungskräfteentwicklung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung Personalführung und Kommunikation und stellen die Grundlage zur Erweiterung schulischer Handlungskompetenzen dar. Ergänzend werden die Schulleitungen individuell durch Coachings entsprechend der schulspezifischen und persönlichen Bedarfe beraten und unterstützt. Ein Entwicklungsbudget in Höhe von 3000€ steht für die Umsetzung konkreter Projekte zur Schulentwicklung bereit. Ausgerichtet auf die spezifischen Schwerpunkte und den schulischen Qualitätsentwicklungsprozess werden Schulleitungen mit „impakt Schulleitung“ ganzheitlich begleitet.

4.11. Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage

Als bundeslandübergreifende Plattform zum Erfahrungsaustausch und zur Erprobung neuer Ansätze für die Unterstützung von Schulen in kritischer Lage wurde 2015 das **Entwicklungsnetzwerk** durch die Robert Bosch Stiftung initiiert. 20 Akteure aus Ministerien, Schulverwaltungen, Schulaufsichten, Landesinstituten und Modellprojekten sowie

Schulleitungen aus sieben Bundesländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen) sind Mitglieder des Netzwerks. Bei den vierteljährlichen Netzwerktreffen tauschen sie praxisorientiertes Wissen aus, geben sich Einblicke in die Praxisvorhaben und Schulentwicklungsprozesse und erhalten Feedback. Durch Vorträge und Lernreisen sowie anspruchsvolle Arbeitsweisen, Methoden und Formate erschließen sich die Mitglieder neue Denk- und Handlungsspielräume und erhalten Impulse, um Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Bis 2019 haben sich einzelne Mitglieder zudem in den sogenannten Werkstück-Workshops mit konkreten bundeslandspezifischen Arbeitsvorhaben für Schulen in kritischer Lage befasst und wurden dabei durch eine externe Prozessbegleitung unterstützt.

4.12. Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage

Der Einsatz einer Schulentwicklungsberatung ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Unterstützung von Schulen in kritischer Lage. Zugleich gibt es besondere Herausforderungen für gelingende Schulentwicklungsberatung an diesen Schulen. Aus diesem Grund hat die Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Deutschen Schulakademie ein **Professionalisierungsangebot für Schulentwicklungsberatung** entwickelt. Es rückt die Besonderheiten von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage in den Fokus und knüpft an die in den Bundesländern vorhandenen Strukturen der Beratung und Unterstützung an. Ziel ist es, mehr Schulen in kritischer Lage für ihren Veränderungsprozess eine externe, zeitlich begrenzte und befähigende Schulentwicklungsberatung an die Seite zu stellen. Bis Ende 2019 wurden die Inhalte und Formate der Professionalisierung erarbeitet und umfassend beschrieben. In der anschließenden Erprobungsphase ab 2020 wird das Angebot in einem oder mehreren Unterstützungssystemen der Bundesländer pilotiert und dabei weiterentwickelt.

4.13. Teach first

Teach First ist eine im Jahr 2007 gegründete gemeinnützige Bildungsinitiative. Mit Hilfe von sogenannten Fellows sollen für Schüler*innen an Brennpunktschulen bessere Chancen

geschaffen werden und der Bildungserfolg vom sozialen Hintergrund entkoppelt werden. Zudem ist das Ziel, Schüler*innen beim Erreichen von Abschlüssen zu helfen und somit Übergänge im Bildungssystem zu schaffen und zu erleichtern. Teach First ist in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein tätig. Im Januar 2020 gab es 242 Fellows, die an 175 Partnerschulen wirkten und somit potenziell eine Zahl von 72.300 Schüler*innen erreichten. Die Fellows verfügen über einen Hochschulabschluss (alle möglichen Fachrichtungen) und arbeiten in der Regel 2 Jahre in Vollzeit an Brennpunktschulen, sowohl im Unterricht als auch im außerschulischen Bereich. Damit sollen Schulen dabei unterstützt werden, breitere Angebote für ihre Schüler*innen anzubieten, wie beispielsweise die Arbeit in kleineren Lerngruppen, Bewerbungstrainings oder Projekte im Bereich der Musik, des Handwerks oder des Sports. Projekte, die hierbei entstanden sind, sollen langfristig an den Schulen angeboten werden und eventuell von darauffolgenden Fellows weitergeführt werden (Teach First gGmbH, 2020).

4.14. Europäischer Sozialfonds

In einigen Bundesländern werden Programme und Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage teilweise oder vollständig durch den **Europäischen Sozialfonds (ESF)** finanziert. Dieser wird auch als „das wichtigste arbeitsmarktpolitische Instrument der Europäischen Union zur Förderung der Beschäftigung in Europa“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2020, S. 2) bezeichnet und verfolgt unter anderem die Zielsetzung durch (Aus)Bildung und Qualifizierungsmaßnahmen Beschäftigungschancen zu verbessern, da die Erwerbstätigkeit als beste soziale Absicherung erachtet wird (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018, 2020). Weitere, im Kontext Bildung relevante EU-weite Ziele für die Förderperiode 2014 bis 2020 sind überdies Armut zu bekämpfen, die soziale Inklusion zu fördern sowie eine Verbesserung des Bildungsniveaus anzustreben (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). Der von den europäischen Mitgliedsstaaten mit der Europäischen Kommission und dem Europäischen Parlament abgestimmte strategische Rahmen umfasst darüber hinaus weitere Ziele zur Förderung der Beschäftigung, wie beispielsweise die Förderung von Selbstständigkeit, der Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben oder die Sicherung des Fachkräftebedarfs (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). In den EU-Mitgliedstaaten werden von den zuständigen Ministerien Operationelle Programme erstellt,

welche Teilaspekte des strategischen Zielrahmens aufgreifen und die Grundlage zur Förderung von lokalen und regionalen Projekten bilden (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). Der Einsatz der Mittel aus dem ESF wird von der Europäischen Kommission anhand eines Leistungsrahmens in den Operationellen Programmen und jährlichen Durchführungsberichten überwacht und gegebenenfalls sanktioniert (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). Die geförderten Projekte weisen eine große Heterogenität im Hinblick auf Art, Größe, Ziele und Zielgruppen auf (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018).

5. Diskussion

Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Überblicks wurden einige Spannungsfelder rund um Maßnahmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage identifiziert, deren Berücksichtigung bei der Entwicklung neuer, ähnlich gelagerter Interventionen von Nutzen sein könnte.

5.1. Transfer

Der Transfer von Wissen rund um wirksame Unterstützungsmaßnahmen von einer Schule auf andere Kontexte stellt sich auf Basis der zusammengetragenen Programme, Maßnahmen und Initiativen als herausfordernd dar. Die individuell gelagerten Herausforderungen und Gegebenheiten, welche Schulen prägen, unterscheiden sich z.T. erheblich und erfordern folglich individuelle Ansätze (vgl. hierzu auch Johnson et al., 2012). Nichtsdestotrotz stellt der Wissenstransfer für viele Programme ein wichtiges Element dar; primär innerhalb des jeweiligen Programmkontextes. So wird in PeSs ein Transfer aus Netzwerktreffen in die Einzelschulen angestrebt und über mehrere Kanäle unterstützt (Kamski & Steinhäuser, o. J.-b). Im Projekt 23+ ist die Ableitung von gewinnbringenden Erkenntnissen und Konzepten für andere Schulen und für das Gesamtsystem Teil der ersten Projektphase (Vaccaro & Schumacher, 2017, S. 10). Im Entwicklungsnetzwerk der Robert-Bosch-Stiftung stellt der Austausch von praxisorientiertem Wissen sogar eines der Anliegen dar. Dieser kann jedoch nur wirksam sein, wenn es gelingt, die individuellen Lagen dabei ausreichend zu berücksichtigen. Hier bestünde noch Potenzial für angewandte Forschung, um Schlüsselprinzipien der effektiven

Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage zu erarbeiten. Ein ähnliches Projekt, bezogen auf (sozial-)raumbezogene Entwicklungsvorhaben, wird derzeit von der Robert Bosch Stiftung gefördert (siehe <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/area-based-reforms-education-forschungsprojekt-zu-sozialraeumlichen-bildungsreformen>).

5.2. Ansätze zur Identifikation von Schulen in herausfordernder Lage in Theorie und Praxis

Während in Fachpublikationen häufig betont wird, dass die maßgeblichen Einflussfaktoren für eine herausfordernde Lage an Schulen nicht ausschließlich auf externe Faktoren wie die Zusammensetzung der Schülerschaft oder die sozialräumliche Umgebung zu reduzieren sind (vgl. Bremm et al., 2016; Klein & Bremm, 2019; Manitius & Dobbstein, 2017b), scheint die tatsächliche Auswahl der Projekt-/Programmschulen gemäß der von uns analysierten Programme ausschließlich oder in großen Teilen auf Sozialdaten zu basieren. Dies könnte für Schulen, die sich auch aufgrund interner Faktoren oder nicht durch Sozialdaten abbildbarer Einflüsse in einer herausfordernden Lage befinden, bedeuten, dass sie als potenzielle Projekt-/Programmschulen nicht in Betracht kommen, wenngleich eine herausfordernde Lage gegeben ist. Zudem könnte es dazu führen, dass Schulen, deren Sozialdaten sich im für die jeweiligen Unterstützungsmaßnahmen definierten Grenzbereich befinden, durch geringfügige Änderungen des Einzugsgebiets oder der Zusammensetzung der Schülerschaft von weiterer Unterstützung ausgeschlossen werden, ungeachtet des de facto vorhandenen Unterstützungsbedarfs. Zu guter Letzt ist die Güte der Qualität der zugrundeliegenden Daten uneinheitlich. Aufgrund der Vielfalt an Ausprägungen möglicher Herausforderungen können darüber hinaus Sozialindizes Schulen in herausfordernder Lage nur in Teilen identifizieren und es besteht das Risiko, dass ein Index der spezifischen Lage einer Schule nicht gerecht wird.

5.3. Stigmatisierung

Jegliche Kategorisierung als Schule in herausfordernder Lage bringt das Risiko einer Stigmatisierung mit sich. Ein Risiko besteht beispielsweise darin, dass eine Wahrnehmung entsteht, „dass Konzentrationen von benachteiligten Schülern ein Problem per se darstellen“ (Sundsbo, 2015, S. 59). „Herausfordernde Lage“ könnte demnach mit bestimmten Arten von Schülerinnen und Schülern und ihren Familien gleichgesetzt werden und alle schulischen

Akteure (Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler) könnten sich entsprechend verhalten und somit selbst aktiv zur herausfordernden Lage beitragen.

Gleichzeitig erscheint eine gezielte, passgenaue Unterstützung ohne gezielte Identifikation der Schulen, die von einer derartigen Unterstützung stark profitieren würden, nicht möglich. Während auf ein Label „Schule in herausfordernder Lage“ möglicherweise verzichtet werden kann, sind spätestens bei zugrundeliegenden Kategorien wie Zusammensetzung der Schülerschaft, durchschnittliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler, Anzahl an Transfergeldempfänger*innen, Rate ungeplanter Wechsel im Kollegium (Turnover) etc. Differenzierungen unvermeidbar.

Die Frage der möglichen Stigmatisierung betrifft auch die Teilnahme an Projekten: Einerseits scheint Freiwilligkeit ein wichtiges Element Erfolgselement bei Projekten zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen, da ansonsten davon ausgegangen werden kann, dass an manchen Schulen die notwendige Motivation zur Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen nicht gegeben ist und zudem das Risiko besteht, dass die Teilnehmenden etwaige Maßnahmen teilnahmslos „abarbeiten“ statt sich zu eigen zu machen. Auch scheint es grundsätzlich denkbar, dass eine Schule, die z.B. per Index als in herausfordernder Lage identifiziert wurde, mit einem damit verbundenen vermeintlichen oder real zugeschriebenen Stigma hadert. Andererseits fehlt in einer Schule in herausfordernder Lage möglicherweise die Kapazität, sich um besondere Unterstützung oder zusätzliche Ressourcen zu bemühen.

5.4. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

Bei den untersuchten Projekten stellt sich z.T. die Frage, ob und wie diese nach ihrer offiziellen Dauer weiterhin wirken werden. Darüber hinaus stellt sich die Nachhaltigkeit auch während der Laufzeit vieler Projekte als eine herausfordernde Thematik dar. Geförderte Kinder und Jugendliche können beispielsweise durch Umzug oder Schulwechsel nicht länger an Maßnahmen teilhaben oder von Interventionen profitieren. Alternativ können sie im Erfolgsfall wegziehen und somit zu einem „brain drain“ im Einzugsgebiet einer Schule in herausfordernder Lage beitragen. Die an Schulen in herausfordernde Lage häufig erhöhte Fluktuation von Lehrkräften und Schulleitungen stellen zudem ein Risiko im Schulentwicklungsprozess aber auch für das Know-How vor Ort dar.

Die Wirksamkeit von Projekten wiederum findet oftmals ihre Grenzen außerhalb des schulischen Einflusses: Der soziale Kontext und die strukturellen Bedingungen, in die Schulen

eingebettet sind, stellen die Basis der Lernumgebung von Schüler*innen dar und prägen das Schulleben maßgeblich. Initiativen, die sich auf schulinterne Prozesse beschränken, ohne ebenfalls den Kontext in den Blick zu nehmen, können ihre Wirkung nur sehr begrenzt entfalten. Die wirksame Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage ist somit eng verknüpft mit Unterstützung von Sozialräumen in herausfordernder Lage.

6. Schluss

Der vorliegende Bericht macht die große Bandbreite an Ansätzen und dahinterstehenden Perspektiven deutlich. Während einige Bundesländer eigene Initiativen aufgelegt haben, setzen andere primär auf Förderung aus dem europäischen Sozialfonds. Bei anderen Bundesländern konnten wiederum keine Initiativen identifiziert werden. Manche lehnen auch jegliche Benennung von Schulen in herausfordernder Lage bewusst ab, um Stigmatisierungen zu vermeiden.

Neben länderspezifischen Initiativen gibt es eine Reihe übergreifender Initiativen, welche von Stiftungen getragen werden. In vielen Fällen ist dabei ein „Nebeneinander“ zwischen länderspezifischen und länderübergreifenden Initiativen problemlos möglich. Doch scheint die Bund-Länder-Initiative eine besondere Bedeutung einzunehmen: In manchen Bundesländern wurden gemäß Vertreter*innen der Bildungsministerien Planungen für eigene Programme zugunsten der Initiative zurückgestellt. Dies ist deswegen zumindest diskussionswürdig, da zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch nicht feststeht, welche Schulen die Bund-Länder-Initiative tatsächlich fördern wird und somit eventuell nicht allen Schulen die Unterstützung zuteilwird, die sie benötigen.

Unklar sind bisher Wirkung und Erfolg einzelner Initiativen und Programme. Während diverse Programme auf eine transparente, externe wissenschaftliche Begleitung setzen, so existieren bis dato (zu) viele, bei denen unklar ist ob und wie ihre Wirkung untersucht wird. Bei Begleitforschungen und Evaluationen, welche auch Jahre nach Abschluss einer Initiative weiterhin nicht-öffentlich sind, werden Chancen verpasst, die selbst gezogenen Lehren mit anderen zu teilen und so einen positiven Effekt auf das gesamte Feld zu haben. Auch ist die Forschungslage zu Wirkungen von Unterstützungsmaßnahmen an Schulen in herausfordernder Lage wie auch die Forschungslage zur Wirkung von Sozialindizes in Deutschland bisher stark

ausbaufähig. Schließlich bedarf es intensiverer Forschung zu Schulen in herausfordernden Lagen in ländlichen Gebieten.

Schulen in herausfordernden Lagen befinden sich oftmals in Gebieten mit struktureller und sozialer Benachteiligung. Somit bergen sie - positiv gewendet - ein enormes Potenzial dazu beizutragen, dass Benachteiligungen in diesen Gebieten ausgeglichen und die Chancen auf Teilhabe und Bildungserfolg gestärkt werden können.

7. Literatur

- BBesG BE, GVBl. 2011, 266 (2019).
[http://gesetze.berlin.de/jportal/jsessionid=501DD3A88B2950DAAC58EC7D9F7B3C
BA.jp24?quelle=jlink&query=BBesG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true=true&ai
z=true#jlr-BBesGBEV0P78a](http://gesetze.berlin.de/jportal/jsessionid=501DD3A88B2950DAAC58EC7D9F7B3CBA.jp24?quelle=jlink&query=BBesG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true=true&ai z=true#jlr-BBesGBEV0P78a)
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (o. J.-a). *23+ Starke Schulen*. hamburg.de. Abgerufen 27. Januar 2020, von <https://www.hamburg.de/23plus/>
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (o. J.-b). *Aufbau und Ziele*. hamburg.de. Abgerufen 7. März 2020, von <https://www.hamburg.de/schulmentoren/4588204/ueberdasprojekt/>
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (o. J.-c). *Schulmentoren—Hand in Hand für starke Schulen*. Abgerufen 7. März 2020, von [https://www.hamburg.de/contentblob/4656618/e1365574f3b027395425e83a791913dd
/data/flyer.pdf](https://www.hamburg.de/contentblob/4656618/e1365574f3b027395425e83a791913dd/data/flyer.pdf)
- Beierle, S., Hoch, C., & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Deutsches Jugendinstitut.
[https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DJI_Abschlussbericht_Brennpunktschulen.
pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DJI_Abschlussbericht_Brennpunktschulen.pdf)
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H., & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung: Bd. Bildungsforschung* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Bonus-Programm*. (2019, März 5). <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/>
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule*. Beltz Juventa.
- Bremm, N., Dominique, E., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen – Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Waxmann Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2018). *ESF-Programmbroschüre. Der Europäische Sozialfonds – Förderperiode 2014 – 2020*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2020). *Der Europäische Sozialfonds in Deutschland 2014-2020*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019, November 28). *Richtlinie zur Förderung eines Forschungsverbunds im Rahmen der ersten Phase der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen (Schule macht stark)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2728.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz. (2019). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von*

Schulen in sozial schwierigen Lagen.

https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
<https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>

Dedering, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(1), 63–84.

Die Deutsche Schulakademie. (2019, November 20). *Werkstatt Schule leiten kompakt startet im Saarland.* <https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/aktuelle-meldung/werkstatt-schule-leiten-kompakt-startet-im-saarland/>

Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I., & Klein, E. D. (2019). Recognizing the Strengths of 'Failing Schools'—An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. J. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). Information Age Publishing.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Harvard Education Press.

Frein, T., Möller, G., Petermann, A., & Wilpricht, M. (2006). Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. *Schulverwaltung NRW*, 6, 188–189.

Geißlinger, E. (2020, Januar 24). „Aus dem System gekippt“. GEW - Die Bildungsgewerkschaft. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/aus-dem-system-gekippt/>

Gerick, J., & Feld, I. (2018). *Abschlussbericht der Evaluation des Projekts „SchulMentoren – Hand in Hand für starke Schulen“ in Hamburg* (S. 167). Universität Hamburg.
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die->

fakultaet/personen/gerick/_files/abschlussbericht-evament-gerick-feld-final-maerz2018.pdf

- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 170–187. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0071-5>
- Groot-Wilken, B., Isaac, K., & Schräpler, J.-P. (Hrsg.). (2016). *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Waxmann.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts, 6(9). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(0). <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/iejll/article/view/439>
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Ackeren, I. van. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for educational research online*, 9(1), 118–143.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Waxmann Verlag.
- Jasker, L. (2019). *Weiterentwicklung des Berechnungsmodelles für die schulischen Sozialindikatoren als Grundlage der Mittelzuweisung nach der Kommunalen Zuweisungsrichtlinie* (G667/19). Die Senatorin für Kinder und Bildung.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 39.

- Kamski, I., & Steinhäuser, F. (o. J.-a). *Potenziale entwickeln – Schulen stärken | Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Region Ruhr*. Potenziale entwickeln – Schulen stärken | Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Region Ruhr. Abgerufen 27. Januar 2020, von <http://schulen-staerken.de/#>
- Kamski, I., & Steinhäuser, F. (o. J.-b). *PROJEKT | Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Abgerufen 23. März 2020, von <http://schulen-staerken.de/projekt/>
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2019). „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. *Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00233-7>
- Klemm, K., & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes—Ein Bundesländervergleich*. Paper zur Fachkonferenz "Feuerwerk statt Brennpunkt" des Netzwerk Bildung, Berlin.
- Krug, W., Traub, A., Langhans, M., & Schütze, L. (2019). *Münchner Bildungsbericht 2019*. Landeshauptstadt München.
- Landesamt für Schule und Bildung Sachsen. (2020). *Anfrage zu Unterstützungsmaßnahmen von Schulen in herausfordern der Lage*.
- Langenbrinck, J. (2019, September 19). Brennpunktschulen-Programm 2019: 288 Schulen profitieren. *Joschka Langenbrinck*. <https://joschka-langenbrinck.de/brennpunktschulen-programm-2019-288-schulen-profitieren/>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

- Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising context and raising quality*. Centre for Analysis of Social Exclusion. <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper76.pdf>
- Maden, M., & Hillman, J. (2004). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Makles, A. M., Schneider, K., & Terlinden, B. (2019). *Schulische Segregation und Schulwahl. Eine Analyse mit den Daten der Bremer Schülerindividualstatistik* (D. Fickermann & H. Weishaupt, Hrsg.; S. 176–196). Waxmann.
- Manitius, V., & Dobbstein, P. (2017a). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–16). Waxmann Verlag.
- Manitius, V., & Dobbstein, P. (Hrsg.). (2017b). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Waxmann Verlag.
- Medvedev, A., & Wazinski, E. (2017). *Schule in Deutschland verstehen. Grundwissen für Eltern*. (3. Aufl.). KWB Management GmbH.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. (2020, Februar 17). *AW: [EXTERN] Forschungsprojekt—Schulen in herausfordernder Lage* [Persönliche Kommunikation].
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, & Referat B7 Qualitätssicherung. (o. J.). *Schulen stark machen*. <https://www.saarland.de/SID-E17F2BC9-87FE1B23/242731.htm>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur SH. (2019). *PerspektivSchulen. Schule Aktuell, 5/2019, 6–7*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur SH. (2020). *PerspektivSchulen in Schleswig-Holstein*. Landesportal Schleswig-Holstein. <http://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen/B/bildungsbonus.html;jsessionid=80B671815D9F4AAC9BDF38FD39947ECC.delivery1-master?nn=167fd859-992a-4d99-9269-f96a6e4e3f08>

- Ministerium für Schule und Beratung. (2019, September 25). *Staatssekretär Richter: Die Talentschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit.*
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20190925_2_-Runde-Talentschulen/index.html
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. J.). *Ausschreibung Schulversuch Talentschulen.* Abgerufen 7. März 2020, von
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Talentschulen/Ausschreibungstext_Schulversuch-Talentschulen.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019a, Februar 1). *Ministerin Gebauer: Wir freuen uns, dass der Schulversuch Talentschulen starten kann.*
 Pressemitteilung 01.02.2019.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20190201_Talentschulen/index.html
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019b). *Faktenblatt Talentschulen.*
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Talentschulen/Faktenblatt-Talentschulen.pdf>
- Möller, G., & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft & Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
<https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2018). *Factsheet Kick-off des Programms Schule Plus*.
<https://www.mk.niedersachsen.de/download/136968/Factsheet.pdf>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Hartig, J. (2019). Examining the effect of principal turnover on teaching quality: A study on organizational change with repeated classroom observations. *School Effectiveness and School Improvement, Advance Online Publication*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672759>
- Pressestelle des Senats - freie Hansestadt Bremen. (2018, Februar 6). *Unterstützung für Schulen in schwierigen Lagen*.
<https://www.senatspressestelle.bremen.de/detail.php?gsid=bremen146.c.294643.de&asl=bremen02.c.732.de>
- Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In I. van Ackeren, M. Heinrich, & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*. (S. 226–254). Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 239–267). Springer.
- Reißig, B., & Tillmann, F. (2017). Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(4), 308–321.
- Robert Bosch Stiftung GmbH. (2017). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ – Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen*

- Begleitstudie.* <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2017/pressemitteilung.611638.php>
- Schleswig-Holsteinischer Landtag. (2019). *Konzept für ein landesweites Bildungsmonitoring Schleswig-Holstein* [Bericht der Landesregierung]. Schleswig-Holsteinischer Landtag.
- Senat Bremen. (2017a). *Konsequenz aus dem IQB-Bildungsstand – Pakt zur Verbesserung der Bildungsqualität* (Mitteilung des Bremer Senats 19/1341).
- Senat Bremen. (2017b). *Ermittlung von Sozialindikatoren und Sozialstufen für die allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen* (Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE 19/1446).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2017). *Zumessungsrichtlinien Berlin*.
- Sixtus, F., Slupina, M., Sütterlin, S., Amberger, J., & Klingholz, R. (2019). *Teilhabeatlas Deutschland Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen* (Wüstenrot Stiftung & Stiftung Berlin-Institut für Bevölkerung u. Entwicklung, Hrsg.). Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Smith, P., & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education, 25*(2), 58–61. <https://doi.org/10.1177/0892020611399608>
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule* (S. 49–66). Budrich; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.6>
- Teach First gGmbH. (2020). *Informationsbroschüre "Unsere Vision"*. <https://www.teachfirst.de/>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2020). *ESF Schulförderrichtlinie Thüringen*. https://www.gfaw-thueringen.de/cms/?s=gfaw_esf_aktuell&pid=14&fid=49&

- Unterrichtsversorgung und Arbeitsbedingungen an den Schulen im Programm „Schule [PLUS]“*. (2019). <https://kleineanfragen.de/niedersachsen/18/2499-unterrichtsversorgung-und-arbeitsbedingungen-an-den-schulen-im-programm-schule-plus>
- Vaccaro, J., & Schumacher, T. (2017). *Projektbericht 23+ Starke Schulen 2013-2017* [Projektbericht]. <https://www.hamburg.de/23plus/downloads/10120248/projektbericht13-17/>
- van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2016a). Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Bildung: Prognosen, Strukturen, Reaktionen. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Die Schule der Zukunft: Auswirkungen des demografischen Wandels* (S. 17–25). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Weishaupt, H. (2016b). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die deutsche Schule*, 108(4), 354–369.
- Wübben Stiftung (Hrsg.). (2016). *Impakt schulleitung*. Programmflyer. <https://wuebbenstiftung.de/fileadmin/media/pdf/schulleitung/IMPAKT-SCHULLEITUNG-FLYER.pdf>
- Zierahn, H. (2018). 23+ im Gespräch: Schulen in schwieriger Lage sind nicht automatisch schwierige Schulen. *Hamburg macht Schule*, 30(3), 32–34.

8. Anhänge

8.1. Übersicht über berücksichtigte Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen sowie zu Zielen, Zielgruppen, Maßnahmen und Evaluationen

Projekt	Ziele	Zielgruppe(n)	Maßnahmen	Evaluation
BADEN-WÜRTTEMBERG				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BAYERN				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BERLIN				
Projekt Bonusprogramm	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern - zu höchst-möglichen schulischen Erfolgen und Schulabschlüssen zu führen - Anteil verringern von Schulabbrechern bzw. Jugendliche, die keinen Schulabschluss machen - Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppeln - Schulen sollen in eigener Verantwortung mit dem Geld umgehen, das ihnen zur Verfügung gestellt wird und so einsetzen, dass es ihrer Schule zu Gute kommt (alles im Rahmen der Zielsetzungen) - 	direkt: <ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler - Schulen bzw. Schulmanagement - Eltern - Lehrerinnen/Lehrer 	<ul style="list-style-type: none"> - Basiszuweisung, Leistungsbonus und Kooperationszulage. - (Es werden immer die gleichen Kriterien angewandt) - -Gesamtbudget: Pauschal und nicht abhängig von der Schüleranzahl - Leistungsbonus: Ist vom Erfolg der Schule abhängig. Es wird eine schulspezifische Zielvereinbarung mit der regionalen Schulaufsicht im Herbst geschlossen und dann ein Jahr später ausgewertet. - Neue Schulen erhalten den Leistungsbonus immer. - Kooperationszulage: 10.000 € erhält man dann, wenn die Schule mit anderen Partnern kooperiert. Z.B mit anderen Schulen, Kitas, Hochschulen oder regionalen Bildungsverbänden. - Jede Schule entscheidet selbst, was mit dem Geld getan wird und wie es eingesetzt wird (z.B. Fortbildungen, 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

			<p>die Intensivierung der Elternarbeit oder die Durchführung von Projekten und AGs)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit an der Teilnahme am Programm der Jugendsozialarbeit des Landes Berlin - Hierbei kann die Schule auf Strukturen und Standards des Landesprogramms „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ zurückgreifen 	
Projekt School Turnaround (abgeschlossen)	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung in Handlungsfeldern: Schulmanagement, Unterrichtsqualität, Schulkultur und Leistungsdaten verbessern - Zudem herausfinden von Kompetenzen, Steuerungsmechanismen und welche Ressourcen notwendig sind, dass eine Schule erfolgreich wirken kann - Stärkung in der Handlungskoordination - Klassische Schulentwicklungsarbeit weiterentwickeln 	direkt: <ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler - Schule bzw. Schulmanagement - Eltern - Lehrerinnen und Lehrer 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse der Ausgangssituation, Unterstützung der Schulämter und Schulaufsicht bei der Messbarmachung von Schülerleistungen + Stärkere Arbeit in Teams und Elternarbeit intensivieren - Ab dem 3. Projektjahr ging es um die Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen - Einsatz von Externen Prozessbegleitern - Angebot von Zielgruppenspezifischen Fortbildungsangeboten mit den Themen: „Führen und Leiten von Veränderungsprozessen“ oder „Führen von pädagogischen Prozessen“ - Zudem Hospitationsreisen zu Schulen, die für vergleichbare Problemstellungen erfolgreiche Lösungsansätze entwickelt hatten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Begleitung durch die PH Zug (CH)
Sozialindex	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
Zulage	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BRANDENBURG				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BREMEN				
k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)
HAMBURG				

<p>Projekt 23 + Starke Schulen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Steigerung von Lernleistungen, Basis- und Sozialleistungen einer sozial benachteiligten Schülerschaft - Gegenseitige Beratung + voneinander Lernen der beteiligten Schulen - Schulkultur der Wertschätzung und des Förderns - Bildungsangebote, die Potenziale fördern und Bildungsbenachteiligung reduzieren - Schwerpunkte: Unterricht, multiprofessionelle Teams, starke Schulleitungen, Ressourcensteuerung, Mentoren/ Netzwerk - Ganztagsbetreuung 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Lehrerinnen und Lehrer Schulleitung Ganztags - indirekt: Schülerinnen und Schüler (durch besseren Betreuungsschlüssel sowie Einbindung von Jugendhilfe und weiteren Trägern) Schulsozialarbeit (freier Ressourceneinsatz) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungs- und Unterstützungsangebot durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zur intensiven Unterrichtsentwicklung, die den Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft begegnen kann - Je nach Schulgröße: 20 WAZ (fast halbe Lehrerstelle) für jede Grundschule und 40 WAZ (fast ganze Stelle) für jede Stadtteilschule <i>für die Schulentwicklung</i> - vier zusätzliche Lehrerstunden für die pädagogische Arbeit in jeder ersten, fünften und sechsten Klasse an 30 Grund- und Stadtteilschulen - eine Sozialpädagogenstelle für jedes Gymnasium und vier zusätzliche Lehrerstunden für die pädagogische Arbeit in jeder fünften Klasse - Beteiligung am Partnerprojekt SchulMentoren - Unterstützung durch Kooperation mit Stiftungen (Joachim Herz Stiftung; Entwicklungsnetzwerk Robert-Bosch-Stiftung) - Bevorzugte Umsetzung von Baumaßnahmen - Qualifizierungsangebote, Hospitationen - Didaktische Trainings, Seminare für Schulleitungsteams, Workshops 	<ul style="list-style-type: none"> - Auswertung schulischer Umsetzungsprozesse auf Ebene der Einzelschule für die erste Phase des Projekts, Behörde für Schule und Berufsbildung
<p>SchulMentoren – Hand in Hand für Starke Schulen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau eines Mentoringsystems für Schulen in schwieriger Lage 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schülerinnen und Schüler (Schülermentor*innen, externe Mentor*innen) Eltern (Elternmentor*innen) - indirekt: Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierung der Mentor*innen durch den Projektpartner KWB - Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung (KWB); individuelle Passung der Inhalte für die beteiligten Schulen - Schulische Koordinator*innen (Lehrkräfte an den beteiligten Schulen): begleiten Mentor*innen an der Schule; gewinnen neue Mentor*innen und werden für ihre Tätigkeit umfassend fortgebildet - Drei Arten von Mentoring: 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des Projekts durch - Universität Hamburg (erster Zyklus) - Ramboll GmbH

			<ul style="list-style-type: none"> - Elternmentor*innen: schulische Elternarbeit, Peer-Coaching, bauen Brücke zwischen Schule und Elternschaft - Schülermentor*innen: unterstützen andere Schüler*innen: Organisations- und Lerntechniken, Wahlmöglichkeiten (Oberstufenprofil), Tipps zu Praktika - externe ehrenamtliche Mentor*innen: arbeiten mit ausgewählten SuS, verschiedenste Arten: tlw. Leseförderung, aber auch Berufsorientierung und Freizeitaktivitäten 	
HESSEN				
UBUS (Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte)	<ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler individuell begleiten - Lehrkräfte (auch im Unterricht) zu unterstützen - Kooperationen mit außerschulischen Partnern stärken 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte Schulsozialarbeit Ganztags - indirekt: Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> - 700 zusätzliche Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte (davon 400 an weiterführenden Schulen und 300 an Grundschulen) - Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte umfassen die sozialpädagogische Arbeit mit Einzelnen und (Klassen-)Gruppen, Unterstützung der Lehrkräfte, Beratung, Vernetzung innerhalb der Schule und mit außerschulischen Partnern 	
Sozialindizierte Lehrerzuweisung				
MECKLENBURG-VORPOMMERN				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
NIEDERSACHSEN				

Schule PLUS	<ul style="list-style-type: none"> - Schulen, die in einem schwierigen sozialen Umfeld arbeiten, konzeptionell und materiell unterstützen - Schwierige Situationen an Schulen aufgreifen und unterstützen - Intensiver Schulentwicklungsprozess soll passgenaue Lösungsansätze ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schulleitung Lehrer*innen - indirekt: Eltern- und Schüler*innenvertretung; nicht-lehrendes Personal (müssen einer konzeptionellen Weiterentwicklung zustimmen) Schulsozialarbeit: Lehrer*innenstunden dürfen auch für Schulsozialarbeit eingesetzt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulen werden durch SchulEntwicklungsTeam (SET) bestehend aus der Niedersächsischen Landesschulbehörde und dem Landesinstitut für Qualitätsentwicklung begleitet; ein Team pro Stadt; 4 Städte - Team besteht aus neun Personen (u.a. Schulentwicklungsberater*in, Fachberater*in Unterrichtsqualität, Schulpsycholog*in, Fokusevaluator*in) - Netzwerktreffen in den Stadtteilen, um externe Partner (Beratungsstellen, Jugendzentren) sowie weitere Schulen und Kitas in das Programm einzubinden - Zusätzliche Lehrerstunden 	Freiwillige Evaluation, Niedersächsisches Kultusministerium
NORDRHEIN-WESTFALEN				
Schulversuch Talentschulen	<ul style="list-style-type: none"> - messbar bessere Lernerfolge der Schüler*innen durch Umsetzung besonderer Unterrichtskonzepte - Förderung der Schüler*innenleistungen in der Breite, aber auch individuelle Talente ermitteln - soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden - bessere Vernetzung zwischen Schule und Stadtteil - Aufbau einer zusätzlichen Fördersäule - übertragbare Ergebnisse/ Maßnahmen generieren 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Lehrer*innen Schulleitung Schüler*innen Eltern - indirekt Schulsozialarbeit: Lehrer*innenstunden dürfen auch für Schulsozialarbeit eingesetzt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Schaffung unbefristeter Stellen: <ul style="list-style-type: none"> - für die Sekundarstufe I: 20% Zuschlag auf Grundstellenbedarf (Mittel können im Rahmen der Projektziele flexibel eingesetzt werden: Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen) - für berufsbildende Schulen: 100 zusätzliche Stellen für 15 Schulen; jede Schule hat zu Beginn mind. 4 Stellen erhalten - Schulentwicklungsberatung - Fortbildungsangebote + -budget 	<ul style="list-style-type: none"> - wissenschaftlich begleitet und evaluiert durch Forscherinnen der Universität Duisburg-Essen, Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich - Voraussetzung, die wissenschaftliche Evaluation aktiv zu unterstützen ist Teilnahmevoraussetzung für die Schulen - ausführliche Projektevaluation für 2026 geplant
Potenziale entwickeln – Schulen stärken	<ul style="list-style-type: none"> - Schulentwicklungsprozesse anstoßen und begleiten - den Transfer von im Projekt (weiter-)entwickelten und generierten Angebote für andere Schulen durch 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schulleitung Lehrer*innen - indirekt: Schüler*innen 	<ul style="list-style-type: none"> - moderierte Netzwerkarbeit (sechs Netzwerke mit jeweils ca. sechs Schulen mit ähnlichen Herausforderungen) - Schulentwicklungserfahrene Lehrkräfte begleiten und unterstützen die Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebungen zur Ausgangslage und Entwicklung der Projektschulen (vor allem im Hinblick auf die Prozessqualität)

	<ul style="list-style-type: none"> - Integration ins Fortbildungsangebot zu sichern - Analyse der Wechselwirkungen zwischen externen und internen Faktoren der Schulen für die schulische Qualitätsentwicklung und die Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler 	Weitere Schulen	<ul style="list-style-type: none"> - Fortbildungen als Impulse, fachliche Expert 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefende Fallanalysen - expliziter Forschungsanteil des Projektes - Universität Duisburg-Essen, Universität Dortmund in Kooperation mit QUA-LiS
RHEINLAND-PFALZ				
S4 Schule stärken – Starke Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungschancen sozioökonomisch benachteiligter Schulen verbessern - Wirksame und nachhaltige Weiterentwicklung der Projektschulen in den Bereichen Organisation, Unterricht und Schulleben - Zum Erreichen der schuleigenen Entwicklungsziele an den Projektschulen bereits bestehende Maßnahmen und Strukturen ausbauen bzw. neue implementieren - das Handlungsrepertoire der Schulleitung in ihren zentralen Handlungsfeldern (pädagogische Führung und Schulmanagement) stärken - Vernetzung der Schule auf Ebene der Schulleitung, dem Kollegium, der Projektschulen untereinander und mit Partnern im Sozialraum befördern - Erkenntnisse darüber gewinnen, was Schulen in herausfordernder Lage brauchen, um wirksam und nachhaltig unterstützt werden zu können 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schulleitungen Steuergruppen - indirekt: Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte Netzwerke 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitungsprogramm nach Vorbild von „IMPAKT Schulleitung“ der Wübben Stiftung (Akademien? Führungskräfteentwicklung (Personalführung, Steuern Veränderungsprozesse, Kommunikation) und Schulentwicklung (Organisationsentwicklung, Projektmanagement...): 3 x jährlich 2,5 Tage, Vernetzung: 2x jährlich 0,5 Tage) - individuelles Coaching für Schulleitungen (Schulpsychologen: individuelle Vereinbarung der Ziele, Zeiten und Themen nach Bedarf der Schulleitung) - Schulentwicklungsberatung (Pädagogisches Beratungssystem PL, Schulentwicklungsbegleitungen sind geschult in systemischer Beratung / syst. Organisationsberatung und haben Erfahrungen in der Prozessbegleitung, Begleitung der Steuergruppe im Schulentwicklungsprozess, der Entwicklung und Umsetzung des Schulentwicklungsprojektes) - Schulentwicklungsbudget in Höhe von durchschnittlich 10.000 € pro Schule und Projektjahr? Erreichen der selbst erarbeiteten Entwicklungsziele (z. B. verwendbar für: Sachausstattung, Fortbildungsmaßnahmen, Reisekosten, Abschluss von Kooperationen mit Partnern im Sozialraum). Berechnung: 	<ul style="list-style-type: none"> - wissenschaftliche Begleitung durchgeführt von Prof. Dr. Olaf Köller, IPN Kiel (Was brauchen Schulen in herausfordernder Lage um wirksam und nachhaltig unterstützt werden zu können?)

	<ul style="list-style-type: none"> - Transfer der wirksamen Projektbestandteile in die Strukturen des Landes 		<p>Sockelbetrag 5.000 € + schülerzahlbezogene Summe, in deren Berechnung die o. g. Indikatoren und die Gesamtschülerzahl einfließen. Daraus ergeben sich folgende Eckwerte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anrechnungsstunden (3 pro Schule) - passgenaue Fortbildungsangebote entweder aus dem Portfolio des Pädagogischen Landesinstituts oder bei Bedarf neu zu entwickelnde Fortbildungen 	
SAARLAND				
Schulen stark machen	<ul style="list-style-type: none"> - Stärkung der schulischen Steuerungskompetenz (z.B. Team- und Kooperationsstrukturen, systematische Qualitätsentwicklung etc.) - Implementierung einer schüleraktivierenden Lernkultur zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler - Stärkung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler - Stärkung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler - Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und der Lehrer*gesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schülerinnen und Schüler Schulleitung Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - „passgenauen Maßnahmen“ um erfolgreicher mit den jeweiligen schulischen Bedingungen und Herausforderungen umzugehen - intensive Begleitung durch insgesamt fünf externe Prozessbegleitungen, die über ein hohes Maß an praktischer Erfahrung in der Steuerung von Schulen in herausfordernder Lage sowie in der Beratung und Begleitung von Schulen verfügen - Austausch und Zusammenarbeit der Projektschulen im Netzwerk - Unterstützung der Projektschulen im Bereich der Personalentwicklung der Lehrkräfte und Schulleitungen (z. B. zusätzliche Pädagogische Tage, Fortbildungen, Hospitationsreisen) - eine an ihrer konkreten Situation und den geplanten Maßnahmen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtete Ressourcenzuweisung. (in Form von Systemzeit für die Entwicklung effektiver Organisations- und Teamstrukturen, finanzielle Mittel, die für die Beschaffung von pädagogischen Materialien und Dienstleistungen genutzt werden können) 	

			- Werkstatt „Schule leiten kompakt“	
SACHSEN				
Unterstützungssystem Schulentwicklung des Landesamtes für Schule und Bildung	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu reflektieren und auszubauen - Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität - Professionalität stärken und weiterentwickeln - Entwicklung einer demokratischen Schulkultur - Vermittlung von Modellen zur Schülermediation und –moderation - 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt Schulleitungen Steuergruppen an Schulen Arbeitsgruppen und Lehrerkollegien Schülerinnen und Schüler Eltern regionale Netzwerke 	<ul style="list-style-type: none"> - Trainer für Unterrichtsentwicklung - Prozessmoderatoren - Pädagogische Supervisoren - Berater für Demokratiepädagogik - Regionalbegleiter Schulmediation 	k.A.
„Starke Lehrer -starke Schüler“	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz im Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Lehrkräfte und Schulleitungen 	<ul style="list-style-type: none"> - inhaltliche Qualifizierung von Lehrkräften zu Strukturen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, von Demokratiefeindlichkeit und Rechtsextremismus in seinen Einstellungs- und Erscheinungsformen - 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Technische Universität Dresden unterstützt das Projekt in Form einer wissenschaftlichen Begleitung
Respekt Coaches – ein Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung des Verständnis- und respektvollen Miteinanders an Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schüler*innen - indirekt: Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - interaktive Gruppenangebote, - Exkursionen und - sozialpädagogische Begleitung 	k.A.
Fallbeispielsammlung „Herausforderungen politischer Bildung und pädagogischen Handelns an sächsischen Schulen“	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung von Schulleitungen und Lehrkräften im Umgang mit herausfordernden Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Lehrkräfte Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbereitung und Bereitstellung der Fallbeispielsammlung als Unterstützungsmaterial; enthält: - Darstellung der Rechtslage - schulorganisatorische, pädagogische Handlungsoptionen 	k.A.

			- Auflistung unterschiedlicher Unterstützungsangebote des Landesamtes für Schule und Bildung sowie außerschulische Kooperationspartner zur dargestellten Herausforderung	
SACHSEN-ANHALT				
ESF-Teilaktion „Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Prävention oder frühzeitigen Diagnose Schulversagen sowie zur Optimierung des Umgangs mit Heterogenität“ und ESF-Teilaktion "Schulerfolg sichern"	- verbesserter Umgang mit Heterogenität und individualisierte Förderung in Schule und Unterricht - Vermeidung von Schulversagen/Schulabbruch	- direkt: Schülerinnen und Schüler - indirekt: Lehrkräfte Schulleiter	- Umsetzung inklusiver Bildung und Erziehung - frühzeitige Diagnose möglicher Ursachen von Schulversagen/ Schulabbruch und Maßnahmen zu deren Behebung - Einsatz von Schulsozialarbeitern	k.A.
SCHLESWIG-HOLSTEIN				
PerspektivSchul-Programm	- Qualitätsentwicklung - Schul- und Unterrichtsentwicklung - Vernetzung und Kooperation - Kulturelle Bildung - Stärkung der Steuerungskompetenzen	- direkt: Schülerinnen und Schüler Schulleitung Lehrkräfte	- Beratungs- und Fortbildungsangebote und Hilfe bei der Vernetzung durch die Schulaufsicht - Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) bietet Unterstützung im Rahmen von Programmen wie „Niemanden zurücklassen“ und Schulfeedback sowie didaktisches Training oder Coachings.	- Wissenschaftliche Begleitung durch die PH Zug (CH)

			<ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Bildung: Projekt „Musikalische Grundschule für Schleswig-Holstein“, initiiert von der Bertelsmann-Stiftung - Projekt des Schleswig-Holstein Musik Festival: unterschiedliche Workshops - Partner im Projekt der PerspektivSchulen ist die Wübben-Stiftung. 	
THÜRINGEN				
ESF-Teilaktion Schulförderrichtlinie (ESF-SFRL)	<ul style="list-style-type: none"> - Senkung des Anteils an Schüler*innen der Schwerpunktschulen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen - Steigerung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sowie - Förderung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen an weiterführenden allgemein bildenden Schulen in Thüringen 	<ul style="list-style-type: none"> - direkt: Schülerinnen und Schüler in den Klassen 5-9 Erziehungsberechtigte pädagogische Teams der Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> - individuell, je nach den Bedarfen der Schule ausgerichtet, folgende Förderbereiche sind möglich: - Prozessbegleitung der Schulentwicklung an der jeweiligen Schule - Angebote zur Entwicklung einer offenen bzw. (teilweise) gebundenen Ganztagsgestaltung - Angebote zur individuellen Förderung der Schüler*innen, praxisorientierte Lernangebote, sozialpädagogische und psychologische Unterstützung sowie alternative Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht - Unterstützung der Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund Fortbildung/Coaching für Lehrkräfte, Erzieherinnen/Erzieher, Sozialpädagoginnen/-pädagogen und sonderpädagogische Fachkräfte - Seminare für Sorgeberechtigte und Familien der Schüler*innen - Erfahrungsaustausch, Netzbildungen - Wissenschaftliche Prozessvorbereitung und -begleitung 	<ul style="list-style-type: none"> - die Schulförderrichtlinie wird extern evaluiert, einzelne Maßnahmen werden ebenso wissenschaftlich begleitet und evaluiert

8.2. Übersicht über Finanzvolumen und Laufzeiten der berücksichtigten Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen

Projekt	Finanzvolumen insg.	Finanzvolumen einzel	Dauer insg.	Dauer einzel
BADEN-WÜRTTEMBERG				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BAYERN				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BERLIN				
Projekt Bonusprogramm	Bis zu 100.000 Euro im Jahr, 2018 wurden 19 Millionen Euro eingesetzt Basiszuweisung wird immer ausgezahlt Leistungsbonus hängt vom Erreichen der Zielvereinbarungen ab Kooperationszulage von der Kooperation mit anderen Partnern	A-Schulen mit mehr als 75% LMB-Quote = bis zu 100.000 Euro B-Schulen mit mehr als 50% LMB-Quote und in einem „Aktionsraum Plus“ liegend = bis zu 62.500 Euro C-Schulen mit mehr als 50% LMB-Quote = bis zu 50.000 Euro Verschiedene Auszahlung aufgrund der Schulgrößen. So wird eingeteilt in Schulen unter 100 Schüler*innen, unter 75 Schüler*innen und unter 50 Schüler*innen	Seit 2014 – laufend	Ergibt sich aus sozioökonomischem Faktor Sozioökonomische Faktor = Anzahl der Schüler, deren Eltern von Zuzahlung von Lernmitteln befreit sind (Lmb-Faktor). Ist dieser höher als 50 %, dann nimmt die Schule am Bonus-Programm teil.

Projekt School Turnaround		25.000 Euro über 4 Schuljahre, kann individuell eingesetzt werden	4 Jahre 2013-2017	4 Jahre
BRANDENBURG				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
BREMEN				
k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
HAMBURG				
Projekt 23 + Starke Schulen	Erste Projektphase: 8 – 10 Mio. Euro zuzüglich Mittel aus Schulbauprogramm (Planungsstand Januar 2020)	Abhängig von Schulgröße 20 WAZ (fast halbe Lehrerstelle) für jede Grundschule und 40 WAZ (fast ganze Stelle) für jede Stadtteilschule für die Schulentwicklung vier zusätzliche Lehrerstunden für die pädagogische Arbeit in jeder ersten, fünften und sechsten Klasse an 30	Projektbeginn Mai 2013: Erste Projektphase: 4 Jahre, 23 Schulen Schuljahr 2017/18: Verlängerung des Projekts um weitere 4 Jahre bis 2021, Ausweitung auf 35 Schulen	Abhängig von Erfolg 4 – 8 Jahre

		Grund- und Stadtteilschulen eine Sozialpädagogenstelle für jedes Gymnasium und vier zusätzliche Lehrerstunden für die pädagogische Arbeit in jeder fünften Klasse		
Projekt SchulMentoren – Hand in Hand für Starke Schulen	Europäischer Sozialfonds und Landesmittel		Projektstart: 01.04.2014; geplantes Ende: 30.09.2017 (mit 27 Schulen) Verlängerung ab 01.10.2017 (mit über 30 Schulen)	
HESSEN				
UBUS (Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte)	700 zusätzliche Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte	k.A.	k.A.	k.A.
k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)
MECKLENBURG-VORPOMMERN				
k.A.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
NIEDERSACHSEN				

Projekt Schule PLUS	300 Lehrerstunden, die frei eingesetzt werden können; Verteilung erfolgt vor Ort Zusätzlich: 75 Vollzeitlehrereinheiten, 25 Vollzeiteinheiten sozialpädagogische Fachkräfte insgesamt: 6 Mio. Euro	Jede Schule hat zu Projektbeginn 15 Stunden aus Kontingent erhalten und darf diese kapitalisieren; was sie auch teilweise tun	Start: Schuljahr 2018/2019 mit 20 Schulen in Hannover, Salzgitter, Delmenhorst, Wilhelmshaven	
NORDRHEIN-WESTFALEN				
Schulversuch Talentschulen	2019 (erste Auswahlphase): 35 Talentschulen 2019 (erste Auswahlphase): 25 weitere Talentschulen, insgesamt nun 60	sechs Jahre	440 zusätzliche Lehrerstellen (= 22 Mio. Euro) 2.500 Euro Fortbildungsbudget pro Jahr und Schule 150.000 Euro als Fortbildungsgesamtbudget	Zuschlag in Höhe von 20 Prozent auf den Grundstellenbedarf 2.500 Euro Fortbildungsbudget pro Jahr und Schule
Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken	erste Projektphase (10/2013 bis 03/2017): rund 1,34 Mio. Euro, wovon die Summe von 126.000 Euro für Fortbildungsarbeit im Rahmen der Netzwerkarbeit und für Schulinterne Fortbildungen zur Verfügung stand zweite Projektphase (04/2017 bis 09/2019): rund 1,28 Mio. Euro, wovon 196.000 Euro für die Arbeit mit und in den Schulen zur Verfügung standen Personalkosten waren ausgelegt auf zwei WiMi in Vollzeit (ab 01/2019 mit 75%), 4 WiMi mit 65% (ab 01/2019 mit 50%), 4 Hilfskräfte mit 10 Wochenstunden (ab 01/2019 zwei Hilfskraft. mit je 10h) sowie Sekretariat und Professorenstunden Begleitende Lehrkräfte		Sechs Jahre (01/2014 – 03/2020) erste Projektphase (10/2013 bis 03/2017), zweite Projektphase (04/2017 bis 09/2019)	Jeweils sechs Jahre (vier Schulen vorzeitig beendet)

	(Schulentwicklungsqualifikation) nicht durch diese Gelder finanziert; sondern durch QUA-LiS			
RHEINLAND-PFALZ				
Projekt S4 Schule stärken – Starke Schule	Ca. 5 Millionen Euro in den nächsten 4 Jahren	10.000 Euro pro Jahr	Vorerst 4 Jahre	3 Jahre pro Kohorte
SAARLAND				
Schulen stark machen	Ca. 700.000 pro Jahr	k.A.	Ab Februar 2018	k.A.
SACHSEN				
Unterstützungssystem Schulentwicklung des Landesamtes für Schule und Bildung	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
„Starke Lehrer -starke Schüler“	k.A.	k.A.	2015 bis 2018 durch die Robert Bosch Stiftung initiiert sowie finanziert Seit 2019 verantwortet das Landesamt für Schule den Transfer der Projekterfahrungen an andere Schulen und Schularten im	k.A.

			Freistaat Sachsen Das Programm läuft seit 2018. Eine Weiterführung ist vorgesehen	
Respekt Coaches – ein Programm des Bundesministeriums f r Familie, Senioren, Frauen und Jugend	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Fallbeispielsammlung “Herausforderungen politischer Bildung und pädagogischen Handelns an sächsischen Schulen“	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
SACHSEN-ANHALT				
ESF-Teilaktion „Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Prävention oder frühzeitigen Diagnose Schulversagen sowie zur Optimierung des Umgangs mit Heterogenität	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
ESF-Teilaktion "Schulerfolg sichern"	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.

SCHLESWIG-HOLSTEIN				
PerspektivSchul-Programm	<p>Jede Schule erhält einen Sockelbetrag von 25.000 Euro und ein schülerbezogenes Budget. Zudem stehen Mittel für die Vernetzung im Stadtteil, ein Startpaket und ein Back Office im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Verfügung. Damit entfallen auf die PerspektivSchulen, die ab 2019 unterstützt werden, insgesamt 25,5 Mio. Euro (22,5 Mio. schülerbezogen und 3 Mio. Sockelbeitrag).</p> <p>Die Schulen der zweiten Staffel, die ab 2020 gefördert werden, erhalten über den gesamten Programm-Zeitraum 7,5 Mio. schülerbezogen und 2,5 Mio. Sockelbeitrag. Die Schulen der dritten Staffel, die ab 2021 in der Förderung sind, werden bis 2024 mit knapp 4 Mio. Euro schülerbezogen und 2 Mio. Euro Sockelbeitrag zusätzlich unterstützt.</p> <p>Für das gesamte Programm stellt die Landesregierung im Haushaltsjahr 2019 erstmals 3,3 Mio. Euro bereit. 2020 werden 8 Mio. Euro zur Verfügung stehen 2021 dann 9 Mio. Euro und ab dem Jahr 2022 bis zum Jahr 2024 sollen pro Jahr 10 Mio. Euro bereitgestellt werden.</p> <p>Das Finanzvolumen für das gesamte Vorhaben beträgt 50 Mio. Euro.</p>	<p>Sockelbetrag 25.000 Euro + schülerbezogenes Budget</p>	<p>Ab Schuljahr 2019/2020 bis 2024 (20 Schulen) 2020/2021 bis 2024 (20 Schulen) 2021/2022 bis 2024 (20 Schulen)</p>	

THÜRINGEN

ESF-Teilaktion Schulförderrichtlinie (ESF-SFRL)	Gesamte ESF-SFRL - 68,31 Mio. Euro ESF-Mittel und 17,08 Mio. Euro Bundes – und Landesmittel; Teilziel 1 Senkung des prozentualen Anteils an Schüler*innen ausgewählter weiterführender allgemein bildender Thüringer Schulen, welche die Schule ohne Abschluss verlassen - Förderung mit insgesamt 24 Mio. Euro	Planungsansatz 500.000 Euro je Schule plus Metaprojekte der Schulentwicklung und wissenschaftlichen Begleitung; der Mitteleinsatz je Schule ist von deren Bedarfen und deren Förderfähigkeit abhängig	in der Regel drei Jahre; bei Weiterbestehen einer Quote von über 10% von Schüler*innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist eine Weiterförderung um drei bis vier Jahre möglich	2015 bis 2022
--	---	---	--	---------------

8.3. Übersicht über Auswahlkriterien der berücksichtigten Projekte zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage

Projekt	Auswahlkriterien
BADEN-WÜRTTEMBERG	
k.A.	k.A.
BAYERN	
k.A.	k.A.
BERLIN	
Projekt	Ergibt sich aus sozioökonomischem Faktor
Bonus Programm	☞ sozioökonomische Faktor = Anzahl der Schüler, deren Eltern von Zuzahlung von Lernmitteln befreit sind (Lmb-Faktor). Ist dieser höher als 50 %, dann nimmt die Schule am Bonus-Programm teil.
Projekt	Auswahl erfolgte im Jahr 2012/2013 durch die Senatsbildungsverwaltung, die Kriterien festgelegt hat. Hierbei wurde nicht der Berliner Durchschnitt herangezogen, sondern auf die Entwicklungstendenz der Schulen über Jahre eingegangen. Es wurden sowohl objektive und messbare Kriterien aufgestellt als auch Einschätzungen der Schulaufsicht zu Rate gezogen.
School Turnaround	
BRANDENBURG	
k.A.	k.A.

BREMEN	
k.A. (Sozialindex)	k.A. (Sozialindex)
HAMBURG	
Projekt 23 + Starke Schulen	Schulen mit höchsten Belastungswerten nach dem Hamburger Sozialindex
Projekt SchulMentoren – Hand in Hand für Starke Schulen	k.A.
HESSEN	
UBUS (Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte)	Auswahl der Schulen basierend auf zwei Kriterien: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit “inklusive r Beschulung” oder “vorbeugenden Maßnahmen” mit Förderplan sowie der Gesamtschüler*innenanzahl der jeweiligen Schulen
k.A. (Sozialindex)	(Sozialindex)
MECKLENBURG-VORPOMMERN	
k.A.	k.A.

NIEDERSACHSEN	
Projekt Schule PLUS	Unter Beteiligung der Schulträger (= Kommunen) Hannover: basierend auf Sozialberichten der Stadt (enthalten Transferleistungen, Kinderarmut, Arbeitslosigkeit) Andere Städte: besondere Belastungen durch statistische Auswertungen im Rahmen des „Aktionsplans Sekundärmigration“ empirisch nachgewiesen
NORDRHEIN-WESTFALEN	
Schulversuch Talentschulen	45 Schulen mit Sekundarstufe I und 15 Berufskollegs datenbasierte besondere soziale Herausforderungen der Schule Bewerbung, welche die geplante standortspezifische Umsetzung des Schulversuchs darstellt Profilsetzung: die Schulen bauen eine zusätzliche Fördersäule aus (allgemeinbildende Schulen: MINT oder Kulturelle Bildung; Berufskollegs: Konzept hinsichtlich Gestaltung der Bildungsgänge, insbesondere Praktika und Kooperationen) Auswahl durch Expertenjury
Potenziale entwickeln Schulen stärken	Systematische Stichprobenziehung: 36 Schulen; 32 bis Projektende beteiligt
RHEINLAND-PFALZ	
Projekt S4 Schule stärken – Starke Schule	Das Projekt richtet sich zunächst an Schulen, die die größten Herausforderungen im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, zu bewältigen haben. Weitere Schulen sollen durch den Transfer der Projekterkenntnisse perspektivisch ebenfalls von dem Projekt profitieren. Datenbasiert wurden 52 Schulen (30 Grundschulen, 17 Realschulen plus, 5 Integrierte Gesamtschulen) identifiziert, die in den Jahren 2020 bzw. 2021 die Möglichkeit erhalten, an dem Projekt teilzunehmen.

SAARLAND	
Schulen stark machen	Am Projekt nehmen sechs Grundschulen und sechs Gemeinschaftsschulen in schwierigen Lagen und mit besonderen Herausforderungen teil. Mit einem Schulkonferenzbeschluss haben sich die Schulen für die Teilnahme am Projekt entschieden.
SACHSEN	
k.A.	k.A.
SACHSEN-ANHALT	
k.A.	k.A.
SCHLESWIG-HOLSTEIN	
k.A.	k.A.
THÜRINGEN	
ESF-Schulförderrichtlinie	Auswahl der "Schwerpunktschulen": 46 Thüringer Regel- und Gemeinschaftsschulen, bei denen im Durchschnitt der letzten drei Jahre (Erstauswahl 2015) mehr als 10% der Schüler*innen die Schule ohne Schulabschluss verlassen