

Böse, Susanne; Neumann, Marko; Maaz, Kai

BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin; Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017

Berlin : DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2018, 233 S.



Quellenangabe/ Reference:

Böse, Susanne; Neumann, Marko; Maaz, Kai: BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin; Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017. Berlin : DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2018, 233 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348327 - DOI: 10.25656/01:34832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348327>

<https://doi.org/10.25656/01:34832>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BONUS-Studie

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

Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017

Susanne Böse, Marko Neumann & Kai Maaz

Juni 2018

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

Inhalt

Kapitel 1

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

Kapitel 2

Beurteilung des Bonus-Programms
aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte
Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 3

Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen
aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte
Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein, Eunji Lee & Kai Maaz

Kapitel 4

Analyse der Zielvereinbarungen der
ersten Förderperiode
Theresè Gesswein, Susanne Böse, Marko Neumann, Eunji Lee & Kai Maaz

Kapitel 5

Auswirkungen des Bonus-Programms
Marko Neumann, Susanne Böse, Eunji Lee, Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 6

Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit
Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein, Eunji Lee & Kai Maaz

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1 Das Bonus-Programm und die BONUS-Studie: Hintergründe, Fragestellungen und Datengrundlage	11
1.1 Das Bonus-Programm und seine Zielsetzungen.....	13
1.2 Anlage und Erhebungsdesign der BONUS-Studie.....	15
1.3 Fragestellungen und Datengrundlagen des vorliegenden Berichts	18
 Kapitel 2 Beurteilung des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte.....	25
2.1 Einleitung und Zielstellung	25
2.2 Methode.....	26
2.3 Ergebnisse	28
2.3.1 Bewertung des Bonus-Programms.....	29
2.3.1.1 Globale Bewertung des Bonus-Programms	29
2.3.1.2 Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms	32
2.3.1.3 Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms	35
2.3.2 Kohärenzgefühl bezogen auf das Bonus-Programm.....	40
2.3.2.1 Verstehbarkeit des Bonus-Programms.....	40
2.3.2.2 Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms.....	43
2.3.2.3 Bewältigbarkeit des Bonus-Programms.....	45
2.3.3 Erwartungen an das Bonus-Programm	47
2.3.3.1 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft.....	47
2.3.3.2 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule	51
2.4 Zusammenfassung und Diskussion	53
 Kapitel 3 Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte.....	57
3.1 Einleitung und Zielsetzung.....	57
3.2 Methode.....	59
3.3 Ergebnisse	63
3.3.1 Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms	63
<i>Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Schülerinnen und Schüler.....</i>	<i>66</i>
<i>Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Lehrkräfte.....</i>	<i>67</i>
<i>Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Unterricht.....</i>	<i>68</i>
<i>Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Eltern und Ausstattung.....</i>	<i>69</i>
<i>Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Schulklima und Verhältnis Schule - Umwelt.....</i>	<i>70</i>
3.3.2 Erfahrungen der Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms	71

3.3.2.1	Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung	71
3.3.2.2	Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes	72
3.3.2.3	Genutzte Mittel aus dem Bonus-Programm	76
3.3.3	Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen	83
3.3.3.1	Verantwortliche Personen bzw. Personengruppen für das Bonus-Programm.....	83
3.3.3.2	Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung	84
3.3.3.3	Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm	89
3.3.3.4	Überprüfung Grad der Zielerreichung	91
3.3.3.5	Auswirkungen unvollständiger Zielerreichung	93
3.3.3.6	Genutzte Unterstützungsmaßnahmen	94
3.3.3.7	Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm	96
3.3.3.8	Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm	98
3.3.3.9	Zusammenarbeit mit externen Anbietern im Bonus-Programm	101
3.3.4	Bedeutung des Bonus-Programms für die Schulen	102
3.3.4.1	Stellenwert des Bonus-Programms.....	102
3.3.4.2	Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm.....	105
3.3.4.3	Eigenverantwortung der Schulen.....	108
3.4	Zusammenfassung und Diskussion	111
Kapitel 4	Analyse der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode.....	117
4.1	Einleitung und Zielstellung	117
4.2	Methodisches Vorgehen	119
4.3	Ergebnisse	121
4.3.1	Analyse der Zielsetzungen im Bonus-Programm.....	121
4.3.2	Analyse der Maßnahmen im Bonus-Programm.....	127
4.3.3	Gemeinsame Betrachtung von Zielen und Maßnahmen	132
4.4	Zusammenfassung und Fazit	138
	Anhang zu Kapitel 4	140
Kapitel 5	Auswirkungen des Bonus-Programms.....	153
5.1	Einleitung und Zielstellung des Kapitels	153
5.2	Auswirkungen des Bonus-Programms auf der Grundlage schulstatistischer Daten – Schuldistanz, Abbruchquoten und Bildungsgangempfehlungen.....	154
5.2.1	Datengrundlage und methodisches Vorgehen	155
5.2.2	Entwicklung der unentschuldigten Fehlzeiten (Schuldistanz)	156
5.2.3	Entwicklung der Schulabbrecherquoten	162
5.2.4	Entwicklung der Förderprognose der Grundschule.....	164
5.2.5	Fazit schulstatistische Auswertungen	165
5.3	Auswirkungen des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte	166
5.3.1	Methode	167

5.3.2 Ergebnisse 1: Schulleitereinschätzungen zu generellen schulischen Veränderungen zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17	170
5.3.2.1 Veränderungen in den schulischen Problemlagen	170
5.3.2.2 Veränderungen bezüglich der neben den Lehrkräften an den Schulen pädagogisch tätigen Personen	173
5.3.2.3 Veränderungen bezüglich verbindlicher Kooperationen	175
5.3.2.4 Veränderungen in der Innovationsbereitschaft des Kollegiums	176
5.3.3 Ergebnisse 2: Schulleiter- und Lehrereinschätzungen zu wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms	178
5.3.3.1 Wahrgenommene Auswirkungen auf die übergreifenden Zielsetzungen des Bonus-Programms	178
5.3.3.2 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die schulischen Problemlagen	180
5.3.3.3 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklung ...	193
5.3.3.4 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte	196
5.3.3.5 Stärkste Veränderungen infolge des Bonus-Programms an den Schulen aus Sicht der Schulleitungen	198
5.4 Zusammenfassung und Fazit	201
Anhang zu Kapitel 5	203
Anhang 1: Veränderungen der wahrgenommenen schulischen Problemlagen nach Schulform	203
Anhang 2: Beispielnennungen für die seitens der Schulleitungen eingeschätzten stärksten Veränderungen an den Schulen infolge des Bonus-Programms	207
Kapitel 6 Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit	215
6.1 Bewertung des Bonus-Programms	215
6.2 Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte	216
6.3 Wirkungen des Bonus-Programms	220
Fazit und Herausforderungen	224
Literaturverzeichnis	228
Anlagen	234

Kapitel 1

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

Susanne Böse, Marko Neumann, Eunji Lee,
Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 1

Das Bonus-Programm und die BONUS-Studie: Hintergründe, Fragestellungen und Datengrundlage¹

Susanne Böse, Marko Neumann, Eunji Lee, Theresè Gesswein & Kai Maaz

In der jüngeren Entwicklung der deutschen Schul- und Bildungslandschaft lässt sich eine Vielzahl an Reform- und Veränderungsprozessen ausmachen. In diesem Zusammenhang sind Schulen, die sich an Standorten in schwierigen sozialen Kontexten befinden, zunehmend in den Fokus der politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte gerückt, nicht zuletzt aufgrund der Befundlage, dass das Lernen an Schulen an benachteiligten Standorten in besonderem Maße durch Merkmale der schulischen Qualität beeinflusst ist (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017; Palardy, 2008). Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass zunehmend Unterstützungsprogramme, Projekte und Maßnahmen initiiert werden (z.B. "Schulentwicklung im System", (Herrmann, 2013) oder "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", (Hillebrand & Bremm, 2015)), die sich gezielt der Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen widmen (vgl. im Überblick Manitiuis & Döbelstein, 2017). Dabei ist festzustellen, dass diese hauptsächlich in Stadtstaaten (z.B. Berlin oder Hamburg) oder in urbanen Ballungsräumen (z.B. Nordrhein-Westfalen) angesiedelt sind, da gerade diese vor der Herausforderung stehen, einer übermäßigen Segregation im Schulsystem entgegenzuwirken und die Lernmöglichkeiten an benachteiligten Schulen zu verbessern (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2013).

Vor diesem Hintergrund rücken in zunehmendem (wenn auch nach wie vor vergleichsweise geringem) Maße auch Maßnahmen der differentiellen Ressourcenausstattung von Schulen (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014) in den Vordergrund. Die passgenaue Allokation personeller, finanzieller und sächlicher Ressourcen in Abhängigkeit schulischer Besonderheiten, Bedarfe und Belastungsfaktoren stellt seit jeher eine große Herausforderung für die effiziente und chancengerechte Steuerung des Schulsystems dar. Insbesondere die Frage, in welcher Weise bei der Ressourcenausstattung Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft zu berücksichtigen sind, wird in diesem Zusammenhang aktuell verstärkt diskutiert (Schulte et al., 2014; Tillmann & Weishaupt, 2015). Der Ansatz der differentiellen Mittelzuweisung basiert im Wesentlichen auf der Grundannahme, dass gleiche Bildungschancen nur mit ungleichem Mitteleinsatz erreicht werden können (Tillmann & Weishaupt, 2015).

Dass der Bildungserfolg maßgeblich vom familiären Hintergrund beeinflusst wird, steht außer Frage und wurde in zahlreichen Studien hinlänglich belegt (Maaz, Neumann & Baumert, 2014). Neben der Benachteiligung aufgrund des individuellen familiären Hintergrundes (Bourdieu, 1983) tritt dabei als zusätzlicher Risikofaktor der Besuch von Bildungsinstitutionen hinzu, in denen sich individuelle Belastungsfaktoren häufen und in Form sogenannter „Kompositionseffekte“ (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) Bildungserwerbsprozesse beeinträchtigen bzw. negativ beeinflussen können. Als potentiell belastende Merkmale der Schülerzusammensetzung werden beispielsweise hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien (z.B. niedriger sozioökonomischer Status, hoher Anteil von Eltern ohne Erwerbstätigkeit) und aus Familien mit Migrationshintergrund betrachtet, wobei betont wird, dass insbesondere die mit den familiären Hintergrundmerkmalen zusammenhängende leis-

¹ Überarbeitete und aktualisierte Fassung des ersten Kapitels aus dem Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014 (Maaz, Böse, & Neumann, 2016)

tungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft das zentrale Kompositionsmerkmal für den Lernerfolg darstellt (Baumert et al., 2006; Dumont et al., 2013). Vor diesem Hintergrund wird häufig von einer doppelten Belastung von Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegiertem familiären Hintergrund gesprochen, da sowohl der individuelle familiäre Hintergrund als auch der schulische Lernkontext nachteilig auf den Lernerfolg wirken können (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2013; Solga & Wagner, 2001). Insofern ist es naheliegend, auch auf Ebene der schulischen Ressourcenallokation nach Möglichkeiten der Kompensation von Bildungsnachteilen aufgrund der familiären Herkunft zu suchen.

In dem Maße, in dem Schulen Freiräume für den Einsatz finanzieller und sächlicher Ressourcen eingeräumt werden, rücken unmittelbar Fragen zu den schulentwicklungsbezogenen Rahmenbedingungen und Prozessen an den Schulen vor Ort in den Vordergrund. Gerade mit Blick auf die Implementation von Projekten oder Programmen, in deren Fokus die Ermöglichung von Unterrichts- und Schulentwicklung steht, stellt sich immer wieder die Frage danach, ob und wie diese Vorhaben erfolgreich umgesetzt werden können. Im Kontext der (vor allem internationalen) Forschung zu *improving schools in challenging circumstances* (Harris, 2010; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004) richtet sich der Blick insbesondere darauf, durch welche Merkmale erfolgreiche Schulen in schwieriger Lage gekennzeichnet sind. Dabei konnten als Qualitätsmerkmale dieser Schulen unter anderem die Nutzung interner und externer Evaluationsdaten im Sinne einer systematischen und evidenzbasierten Schulentwicklung, die Entwicklung einer positiven Schul- und Unterrichtskultur sowie die Förderung interner Kooperationen identifiziert werden (Manitius & Dobbelstein, 2017; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013b). In Bezug auf diese Charakteristika kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu, da sie durch ihre Vermittlungsposition zwischen der Einzelschule und der Systemebene (Bonsen, 2016; Brauckmann & Pashiardis, 2016; Hallinger, Taraseina & Miller, 1994; Huber, 2016; Wissinger, 2014) in besonderem Maße Einfluss auf diese Qualitätsdimensionen nehmen kann.

Mit Blick auf die gegenwärtigen Veränderungen des deutschen Bildungssystems, die verstärkt auf Qualitätssteigerungen durch die Stärkung der Eigenverantwortung der Einzelschule abzielen (Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016; Berkemeyer, 2010; Holtappels, Klemm & Rolff, 2008; Oelkers & Reusser, 2008; Rürup, 2007), ist auch von einem zunehmenden Wandel in der Rolle und den Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter auszugehen. Sahen sich diese bislang verstärkt in der Rolle als pädagogische Führungskraft (Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, 2016; Wissinger, 2014), so rückt *Leadership* im Sinne einer strategischen Führung gegenüber dem operativen Management in Form administrativer und pädagogischer Aufgaben immer stärker in den Vordergrund (Brauckmann & Schwarz, 2015). Hinzu kommen im Zuge des Schulautonomiediskurses neue Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich beispielsweise erweiterter Möglichkeiten bei der Einstellung von Lehrkräften, mehr Handlungsspielräume bezüglich des Curriculums und bei der Gestaltung schulorganisatorischer Entscheidungsprozesse. Ein weiteres wesentliches Merkmal dieser zunehmenden Eigenverantwortung der Schulen liegt in der eigenständigen Verwaltung finanzieller Mittel (Altrichter, Brauckmann et al., 2016; Böse et al., im Druck; Böse, Neumann, Gesswein & Maaz, 2017; Brauckmann & Böse, 2017).

Mit Blick auf den schulentwicklungsbezogenen Ressourceneinsatz kommt der Schulleitung somit eine Schlüsselrolle zu. Entscheidend ist dabei weniger *ob*, sondern insbesondere *wie* die Ressourcen eingesetzt werden und welche Rahmenbedingungen die eigenständige Mittelverwendung in einer Art und Weise befördern können, sodass sie einer effizienten Zielerreichung förderlich sind (Dubs, 2002; Hanushek & Wößmann, 2007).

An diesen Punkten setzt das Berliner Bonus-Programm an, das auf Beschluss der Berliner Landesregierung diejenigen Schulen finanziell unterstützt, die durch eine hohe soziale Belastung aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft oder des Sozialraumes ihres Standortes gekennzeichnet sind. Im Folgenden sollen zunächst die wesentlichen Eckpunkte und Zielsetzungen des Programms dargestellt werden (vgl. Abschnitt 1.1). Anschließend werden die Anlage der wissenschaftlichen Begleitstudie des Programms (der BONUS-Studie, vgl. Abschnitt 1.2) und die Fragestellungen und Datengrundlage des vorliegenden zweiten Ergebnisberichts zur BONUS-Studie (vgl. Abschnitt 1.3) beschrieben.

1.1 Das Bonus-Programm und seine Zielsetzungen

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

Auswahl der Programmschulen

Die Startkohorte des Bonus-Programms umfasste insgesamt 220² Berliner Grund- und weiterführende Schulen (darunter 123 Grundschulen, 40 Förderschulen, 40 Integrierte Sekundarschulen, 12 Gemeinschaftsschulen und 5 Gymnasien), und damit etwa ein Drittel aller öffentlichen Berliner allgemeinbildenden Schulen³. Die am Programm teilnehmenden Schulen wurden nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler ausgewählt, deren Eltern aufgrund des Erhalts von staatlichen Transferleistungen von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind: dem sogenannten *Imb-Faktor*. Liegt dieser Anteil an einer Schule über 50 Prozent, ist diese berechtigt, Fördermittel aus dem Bonus-Programm zu beziehen. Auf diese Weise sollen gerade diejenigen Schulen unterstützt werden, die durch eine hohe soziale Belastung aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft oder des Sozialraumes ihres Standortes gekennzeichnet sind.

Die für jede einzelne Schule zur Verfügung stehende Fördersumme kann dabei je nach Imb-Anteil der Schule zwischen 50.000 EUR und 100.000 EUR pro Jahr betragen. Die konkrete finanzielle Unterstützung ergibt sich dabei aus einer Basiszuweisung, einer Kooperationszulage, der Zulage AktionsraumPlus/Soziale Stadt und einem Leistungsbonus (vgl. Tab. 1). Die *Basiszuweisung* beträgt für Schulen mit 50 Prozent oder höherem Imb-Anteil 25.000 EUR, für Schulen mit 75 Prozent oder höherem Imb-Anteil 75.000 EUR. Der *Leistungsbonus* beträgt in den ersten beiden Jahren des Programms konstant 15.000 EUR und wird pauschal in voller Höhe an alle Schulen ausgezahlt. In den Folgejahren steigt sein Anteil an der Gesamtfördersumme

² Stand April 2014

³ Im Verlauf des Programms wurden weitere Schulen in das Bonus-Programm mit aufgenommen, darunter auch berufliche Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. Demnach befanden sich im Jahr 2016 insgesamt 275 Schulen (251 öffentliche allgemeinbildende Schulen, 12 öffentliche berufliche Schulen, 8 allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft sowie 4 berufliche Schulen in freier Trägerschaft) im Programm (Abgeordnetenhaus Berlin, 2017), wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen werden soll, dass die Befunde im vorliegenden Bericht auf der Grundlage der 220 Starterschulen basieren.

erfolgsabhängig an, während die Basiszuweisung sinkt. Dem erfolgsabhängigen Leistungsbonus liegt eine schulspezifische Zielvereinbarung mit der regionalen Schulaufsicht zugrunde. Neben Basiszuweisung und Leistungsbonus erhalten Schulen eine *Kooperationszulage*, sofern sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Kooperationen mit anderen Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen oder regionale Bildungsverbünde einbringen. Befindet sich die Schule darüber hinaus in einer örtlichen Lage mit einem niedrigen sozialräumlichen Entwicklungsinde-
 x, steht den Schulen zudem die *Zulage AktionsraumPlus/Soziale Stadt* in Höhe von 12.500 EUR zu. Die Aufnahme in das Programm erfolgt unabhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, wobei es für Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern Sonderregelungen mit abgesenkten Zuweisungen gibt (Abgeordnetenhaus Berlin, 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013). Der jährliche finanzielle Gesamtumfang des Bonus-Programms belief sich für das Jahr 2015 auf rund 15 Millionen Euro (Maaz, Böse & Neumann, 2016) und für die Jahre 2016 sowie 2017 auf rund 17 Millionen Euro (vgl. Kapitel 3).

Tabelle 1. Basisfinanzierung je Schule zu Beginn des Bonus-Programms

	75%-Schulen	50%-Schulen in Aktionsraum	50%-Schulen außerhalb Aktionsraum
Basiszuweisung	75.000 EUR	25.000 EUR	25.000 EUR
Kooperationszulage	10.000 EUR	10.000 EUR	15.000 EUR
Aktionsraum plus-Zulage	(alle erfasst) ¹	12.500 EUR	0 EUR
Erfolgsunabhängige Zahlung (Strukturbonus)	85.000 EUR	47.500 EUR	35.000 EUR
Erfolgsabhängige Zahlung (Leistungsbonus)	15.000 EUR	15.000 EUR	15.000 EUR
Summe je Schule	100.000 EUR	62.500 EUR	50.000 EUR

Anmerkung. Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013, S. 2)

¹ Alle 75%-Schulen liegen im Aktionsraum/Soziale Stadt.

Zielsetzungen des Bonus-Programms und Einsatz der Mittel

Die übergeordneten Zielsetzungen des Bonus-Programms wurden seitens der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW)⁴ wie folgt formuliert:

„Ziel des Bonus-Programms ist es, die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler an Schulen in belasteten Sozialräumen zu verbessern, das heißt alle Kinder und Jugendlichen zu höchstmöglichen schulischen Erfolgen und Schulabschlüssen am Ende der 10. Klasse zu führen sowie den Anteil derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, deutlich zu senken und somit die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich zu verringern.“ (Abgeordnetenhaus Berlin, 2015, S. 1)

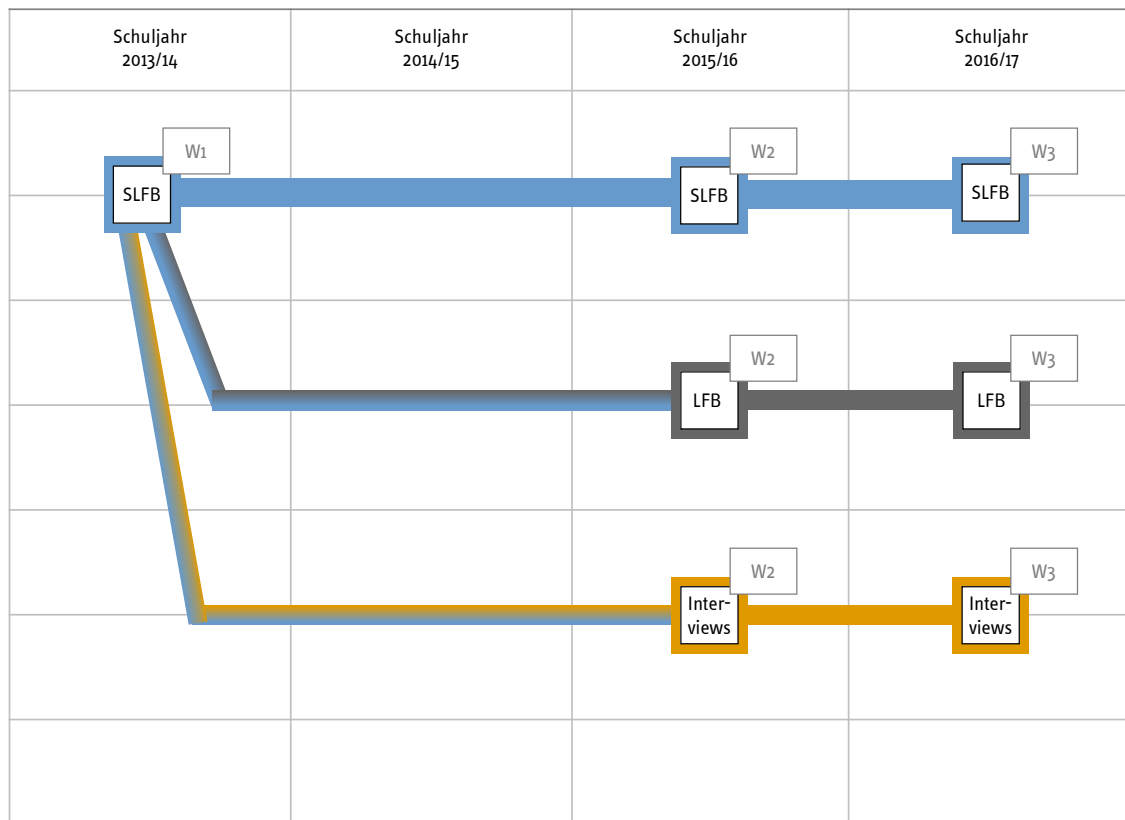
⁴ Seit Januar 2017 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF)

Die zusätzlichen finanziellen Mittel des Bonus-Programms sollen vor allem dazu verwendet werden, die Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern an Schulen in schwieriger Lage im Bereich der Bildung und der emotional-sozialen Entwicklung auszugleichen. Dabei können die Schulen weitgehend eigenständig über die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel entscheiden. Jedoch treffen die teilnehmenden Schulen mit der zuständigen Schulaufsicht eine Zielvereinbarung darüber, was genau mit den von der Schule angestrebten Maßnahmen in welchem Zeitraum erreicht werden soll. Grundsätzlich können dabei Vorhaben in Angriff genommen werden, für die bisher keine oder nicht ausreichend Mittel vorhanden waren, wobei jedoch keine Einstellung von Lehrkräften vorgenommen werden darf und keine baulichen Maßnahmen durchgeführt werden dürfen, um für die Schulen negative Kompensationseffekte zu vermeiden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013).

1.2 Anlage und Erhebungsdesign der BONUS-Studie

Die wissenschaftliche Begleitung des Bonus-Programms erfolgt durch das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt am Main/Berlin)* in Kooperation mit der *Universität Klagenfurt* (Prof. Dr. Stefan Brauckmann) im Rahmen der *BONUS-Studie*. Die BONUS-Studie untersucht die Umsetzung und die Auswirkungen des Bonus-Programms und nimmt damit sowohl eine prozessbegleitende als auch ergebnisbezogene Perspektive ein.

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



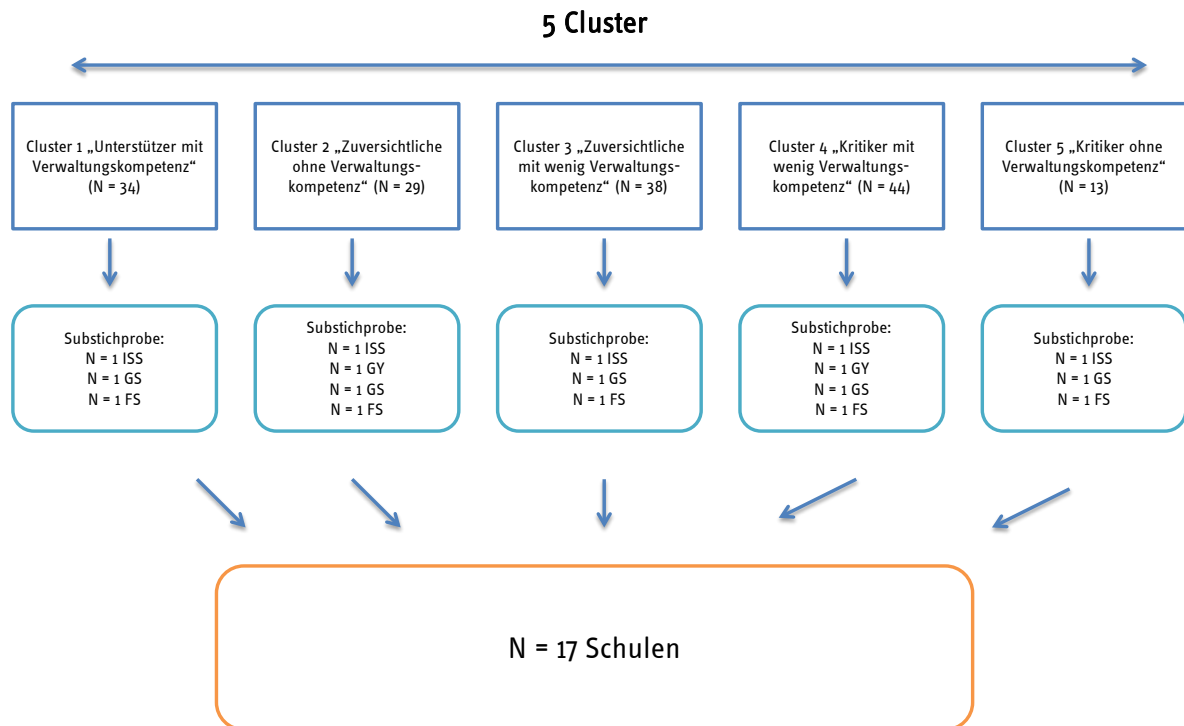
Anmerkung. SLFB = Schulleiterfragebogen, LFB = Lehrkräftefragebogen, Interviews = leitfadengestützte vertiefende Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern der regionalen Schulaufsicht und der Berliner Senatsverwaltung, W1 = Welle 1, W2 = Welle 2, W3 = Welle 3.

Abbildung 1. Erhebungsdesign der BONUS-Studie

Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften sowie von Akteuren der Bildungsadministration

Bei der Implementation und Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen vor Ort spielen die Schulleitungen eine zentrale Rolle. Sie besitzen die letztliche Entscheidungshoheit über die Verwendung der zur Verfügung stehenden Mittel (Abgeordnetenhaus Berlin, 2015). Aus diesem Grund wurden zu drei Zeitpunkten in den Schuljahren 2013/14 (Schuljahresende, wenige Monate nach Programmbeginn, Welle 1), 2015/16 (Schuljahresbeginn, Welle 2) und 2016/17 (Schuljahresende, Welle 3) *schriftliche Befragungen der Schulleitungen* der am Programm teilnehmenden Schulen durchgeführt (vgl. Abb. 1). Dabei standen Fragestellungen im Zentrum, die sich einerseits auf die Bewertung und Umsetzung des Bonus-Programms und andererseits auf die mit dem Programm gemachten Erfahrungen und dessen Auswirkungen bezogen, nicht zuletzt mit dem Ziel, mögliche Optimierungsbedarfe des Programms zu identifizieren. Neben den Schulleitungen wurden an rund einem Viertel der Schulen in den Schuljahren 2015/16 (Welle 2) und 2016/17 (Welle 3) auch *Lehrkräfte* mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihren Einschätzungen bezüglich des Bonus-Programms befragt, um ihre Sicht auf das Bonus-Programm und dessen Umsetzung in den Blick zu nehmen. Die Auswahl der Schulen für die Lehrkräftebefragung erfolgte randomisiert. Neben den standardisierten schriftlichen Befragungen wurden

an ausgewählten Schulen *leitfadengestützte Interviews* mit den Schulleitungen sowie weiteren mit dem Bonus-Programm vertrauten Lehrkräften durchgeführt, anhand derer die konkrete Umsetzung des Bonus-Programms und die damit jeweils verbundenen Handlungslogiken der Akteure näher beleuchtet werden sollten. Die Grundlage für die Auswahl der an den Interviews teilnehmenden Schulen bildete eine Clusteranalyse basierend auf den Daten der Ausgangserhebung (Welle 1, vgl. Abb. 1) und den Merkmalen *Bewertung des Bonus-Programms* sowie *Kenntnisse in der eigenständigen Mittelbewirtschaftung*, wobei insgesamt fünf Cluster identifiziert werden konnten (vgl. Abb. 2).



Anmerkung. ISS = Integrierte Sekundarschule (inkl. Gemeinschaftsschulen), GY = Gymnasium, GS = Grundschule, FS = Förderschule.

Abbildung 2. Auswahl der Schulen zur Durchführung der leitfadengestützten Interviews mit den Schulleitungen sowie weiteren mit dem Bonus-Programm vertrauten Lehrkräften

Um ein möglichst umfangreiches Bild der Einschätzung und Umsetzung des Bonus-Programms zu erhalten, wurden zudem *Vertreter der Bildungsadministration* und der *regionalen Schulaufsicht* mittels leitfadengestützter Interviews befragt.

Schulstatistische Erhebungsdaten

Um weitere Hinweise auf die Auswirkungen des Bonus-Programms zu erhalten, wurden neben den Befragungsdaten auch einzelschulbezogene Daten der allgemeinen Schulstatistik herangezogen – hier insbesondere die Schuldistanz (unentschuldigte Fehltage), die Abbrecherquoten sowie die Förderprognosen (Übergangsempfehlung seitens der Grundschulen) (vgl. Kap. 5) –, deren Entwicklung im Trendverlauf in Abhängigkeit der Teilnahme am Bonus-Programm über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet wurde, um möglichen differierenden Entwicklungsverläufen nachzugehen.

Zielvereinbarungen

Zur Frage, welche konkreten Vorhaben die am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen mit den ihnen zur Verfügung gestellten Mittel verfolgen, wurden zudem die offiziellen Zielvereinbarungen (vgl. Anlage 1 am Ende des Berichts) zur Verfügung gestellt. Diese werden zwischen den teilnehmenden Schulen und den Schulaufsichten je Förderphase geschlossen und enthalten die Ziele und Maßnahmen, die im Rahmen des Programms an der jeweiligen Schule erreicht bzw. durchgeführt werden sollen (vgl. dazu auch Kap. 4). Von der Erreichung der Ziele hängt weiterhin ab, wie hoch der leistungsbezogene Anteil (*Leistungsbonus*, vgl. Abschnitt 1.1) der Fördersumme für die folgende Förderphase ausfällt.

1.3 Fragestellungen und Datengrundlagen des vorliegenden Berichts

Fragestellungen

Im Zentrum des vorliegenden zweiten Berichts zur BONUS-Studie steht die Darstellung der Bewertung und Umsetzung sowie der Wirkungen des Bonus-Programms. Damit werden einerseits inhaltliche und thematische Schwerpunkte des ersten Zwischenberichts (Maaz et al., 2016) fortgeschrieben (Bewertung und Umsetzung) und unter einer längsschnittlichen Vergleichsperspektive betrachtet. Dabei werden die Befunde aus den Schulleiterbefragungen um ausgewählte Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen und der leitfadengestützten Interviews ergänzt, um damit eine multiperspektivische Betrachtung der Bewertung und Umsetzung des Bonus-Programms zu ermöglichen. Neben der Bewertungs- und Umsetzungsperspektive legt der Bericht andererseits einen Fokus auf bislang feststellbare Wirkungen des Programms und bezieht dabei sowohl schulstatistische Daten als auch Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften ein. Im Einzelnen werden im vorliegenden Bericht folgende Fragenkomplexe untersucht:

Vor dem Hintergrund, dass die Akzeptanz und die an eine Reformmaßnahme geknüpften Erwartungen eine wesentliche Rolle für die Implementation und erfolgreiche Umsetzung einer schulischen Innovation spielen (Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013; Gräsel, 2010; Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014), sollen in *Kapitel 2* zunächst die *Bewertung des Bonus-Programms* und die an das Programm geknüpften *Erwartungshaltungen der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte* hinsichtlich des Erreichens der übergeordneten Ziele des Programms betrachtet werden. Im Zentrum stehen dabei mögliche Veränderungen im Zeitverlauf seit dem Beginn des Bonus-Programms. Es erfolgt sowohl eine Betrachtung der globalen Bewertung als auch der Einschätzung spezifischer Bestandteile des Programms wie etwa die Vereinbarung von

bindenden Zielvereinbarungen und die im Zeitverlauf ansteigenden leistungsbezogenen Anteile der zur Verfügung stehenden Mittel. Zudem wird dargestellt, wie *kohärent* das Bonus-Programm insgesamt empfunden wird. Ergänzt werden diese Darstellungen um Ausschnitte aus den im Studienverlauf geführten leitfadengestützten Interviews. Neben einer Gesamtbetrachtung über alle Schulen erfolgt auch eine schulformspezifische Darstellung der Befunde für die Grundschulen, Förderschulen, Gymnasien, Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen.

Kapitel 3 widmet sich der *Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte*. Dabei soll zunächst der Frage nachgegangen werden, welche *Ziele und Verbesserungen* die Schulen mit dem Bonus-Programm anstreben. Weiterhin soll danach gefragt werden, welche *Erfahrungen die Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms* gemacht haben, wobei zum einen über selbst eingeschätzte generelle Kenntnisse und Fähigkeiten der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung sowie über spezifische Einschätzungen zur effektiven Verwendung der Mittel im Rahmen des Bonus-Programms (z.B. ob sie sich in der Lage fühlen, die Mittel aus dem Bonus-Programm möglichst effektiv einzusetzen) berichtet werden soll. Zum anderen soll auf die genutzten Mittel aus dem Bonus-Programm eingegangen werden. Darüber hinaus soll die *Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen* betrachtet werden, wobei hier beispielsweise dargestellt werden soll, welche Personen oder Gremien für die Umsetzung des Programms an den Schulen verantwortlich sind und welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung mit einbezogen werden. Zudem soll beleuchtet werden, welche *Bedeutung das Bonus-Programm für die Schulen* hat. Dabei soll zum einen auf den Stellenwert des Programms und den Stand der Entwicklungsvorhaben eingegangen werden. Zum anderen soll dargestellt werden, welchen Einfluss das Bonus-Programm auf das Autonomieerleben der Schulen hat. Auch hier erfolgt neben einer Gesamtbetrachtung über alle Schulen in Teilen eine schulformspezifische Darstellung der Befunde.

Gegenstand von *Kapitel 4* ist eine vertiefende *Analyse der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode*, wobei darauf eingegangen werden soll, welche Ziele die einzelnen Schulen anstreben und mit welchen Maßnahmen diese Ziele verfolgt werden. Dabei werden die Zielsetzungen und Maßnahmen kategorial ausgewertet und ebenfalls getrennt nach den unterschiedlichen Schulformen dargestellt. Hinzu kommt eine Betrachtung der Ziele und Maßnahmen bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, wobei zum einen der Anteil der von der Zahlung von Lernmitteln befreiten Schülerinnen und Schülern (Imb-Anteil) sowie der Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft (ndH-Anteil) an einer Schule berücksichtigt werden soll. Zudem erfolgt eine gemeinsame Betrachtung von Zielen und Maßnahmen, womit der Frage nachgegangen werden soll, ob bestimmte Ziele mit bestimmten Maßnahmen erreicht werden sollen oder ob die Schulen ganz unterschiedliche Wege gehen, um ähnliche Ziele zu verfolgen.

In *Kapitel 5* werden die *Wirkungen des Bonus-Programms* in den Blick genommen. Dabei sollen zunächst auf der Grundlage *schulstatistischer Daten* mögliche Auswirkungen des Bonus-Programms auf verschiedene Erfolgsindikatoren berichtet werden, wobei hierfür die Schuldisparität (unentschuldigte Fehlquoten) und die Abbrecherquoten (Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss) sowie für die Grundschulen die Förderprognosen betrachtet werden. Ziel ist es, für die jeweiligen Indikatoren Entwicklungstrends von am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen nachzuzeichnen. Zudem soll auf die *Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte* zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-

Programms an ihrer Schule eingegangen werden. Im Fokus stehen dabei Programmauswirkungen auf die schulischen Problemlagen, das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das Lehrer- und Unterrichtshandeln sowie die Schulentwicklung im Allgemeinen. Neben der Untersuchung anhand geschlossener Fragen mit vorgegebenen Auswirkungsaspekten und Antwortkategorien erfolgt dabei auch die Auswertung einer offenen Fragestellung nach den seitens der Schulleitungen als am stärksten wahrgenommenen Veränderungen an den Schulen in Folge des Bonus-Programms.

Datengrundlagen

Schulleiter- und Lehrkräftebefragungen

Im Verlauf der BONUS-Studie wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter zu insgesamt drei und die Lehrkräfte zu zwei Erhebungszeitpunkten mittels Fragebögen bezüglich unterschiedlicher Aspekte zum Bonus-Programm sowie zur eigenen Schule im Allgemeinen befragt (vgl. Abschnitt 1.2 bzw. Abb. 1). Die Ausgangserhebung, in der zunächst ausschließlich die Schulleiterinnen und Schulleiter befragt wurden, fand im Juni 2014 einige Monate nach Einführung des Bonus-Programms statt. Die Lehrkräftebefragungen setzten parallel zu den Schulleiterbefragungen mit der zweiten Erhebung im September 2015 ein. Die dritte Erhebung umfasste erneut sowohl Schulleiter- als auch Lehrkräftebefragungen und wurde im März 2017 durchgeführt (vgl. Abb. 1).

Im Rahmen der dritten Erhebungswelle wurde für die Schulleiterbefragung angestrebt, alle Schulen, die bereits in der Ausgangserhebung und der zweiten Erhebungswelle befragt wurden, erneut zu erreichen, sofern die jeweilige Schule zu diesem Zeitpunkt noch am Bonus-Programm teilnahm. An der Befragung zum dritten Erhebungszeitpunkt nahmen $N = 186$ der insgesamt anvisierten $N = 213$ Schulleiterinnen und Schulleiter teil, was einem Rücklauf von 87 Prozent entspricht. Für die erste Lehrkräftebefragung im Schuljahr 2015/16 wurde angestrebt, aus einem zufällig gezogenen Subsample von $N = 55$ der am Bonus-Programm teilnehmenden Schule jeweils zehn zufällig gezogene Lehrkräfte zu befragen. An der Befragung im Schuljahr 2015/16 nahmen $N = 487$ Lehrerinnen und Lehrer teil, wodurch sich eine Rücklaufquote von 89 Prozent ergibt. An der zweiten Befragung der Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 beteiligten sich $N = 333$ Personen, was einer Rücklaufquote von 62 Prozent entspricht.

Um Veränderungen im Zeitverlauf seit dem Beginn des Bonus-Programms zu untersuchen, werden für viele Analysen die Einschätzungen der Schulleitungen zum ersten (Juni 2014) und dritten (März 2017) Erhebungszeitpunkt gegenübergestellt. Um zu möglichst reliablen und validen Ergebnissen zu kommen, wurden in die längsschnittlichen Veränderungsanalysen jeweils nur die Schulen einbezogen, für die sichergestellt werden konnte, dass der Fragebogen zu beiden Erhebungszeitpunkten von der gleichen Person ausgefüllt wurde. Da an einem Großteil der Schulen die Schulleitung im Laufe des Programms gewechselt hat, Schulen teilweise ihre Schulform geändert haben oder mit anderen Schulen fusioniert wurden oder aber aus anderen Gründen nicht erneut dieselbe Person befragt werden konnte, reduziert sich die Stichprobe der Schulleiterinnen und Schulleiter für die längsschnittliche Darstellung auf $N = 97$. Wie entsprechende Repräsentativitätsanalysen zeigten, stellt die Substichprobe dieser Schulen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft ein weitgehend repräsentatives Sample der Gesamtheit der teilnehmenden Schulen dar (vgl. Tab. 2). Zwar finden sich deskriptiv etwas niedrigere Anteile von lernmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern sowie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schulen des Personenlängsschnittes der Schulleitungen. Die Abweichungen zur Gesamtheit aller Schulen belaufen sich jedoch allesamt

auf weniger als $d = 0,2$ Standardabweichungen und können gemäß den Vorgaben von Cohen (1988) als vergleichsweise gering eingestuft werden. Zudem fallen die Unterschiede nicht statistisch signifikant aus.

Tabelle 2. Vergleich des Schullängsschnitts sowie des personenbezogenen Schulleiterlängsschnitts bezüglich der Schülerzusammensetzung

	Alle Schulen		Schulen Personenlängsschnitt		
Lmb-Quoten	M 1	SD 1	M 2	SD 2	d
Schuljahr 2012/13	65,11	15,35	62,39	14,18	0,18
Schuljahr 2013/14	66,72	14,15	64,62	13,91	0,15
Schuljahr 2014/15	68,23	14,49	65,85	14,37	0,16
Schuljahr 2015/16	68,29	13,39	66,66	13,14	0,12
NdH-Quoten					
Schuljahr 2012/13	61,62	26,80	57,69	26,53	0,15
Schuljahr 2013/14	61,98	26,70	58,64	26,47	0,13
Schuljahr 2014/15	62,75	26,31	59,79	25,65	0,11
Schuljahr 2015/16	66,51	31,00	61,34	26,74	0,18

Anmerkung. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *d* = Effektstärke (Cohen's *d*).

Interviewdaten

Die leitfadengestützten Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen fanden zum zweiten Erhebungszeitpunkt (September 2015) sowie zum dritten Erhebungszeitpunkt (März 2017) statt. Für die Interviewbefragungen wurden unter Berücksichtigung der Schulform randomisiert 17 Schulen ausgewählt, deren Schulleitungen zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt werden sollten (vgl. Abschnitt 1.2 bzw. Abb. 2). Realisiert werden konnten dabei die Durchführung von insgesamt 12 Interviews, wobei davon zu Welle 2 insgesamt 6 Einzel- und 6 Doppel-Interviews und zu Welle 3 insgesamt 9 Einzel- und 3 Doppel-Interviews geführt wurden.

Zielvereinbarungen

Für die im Kontext dieses Berichts durchgeführten Analysen wurden alle Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode verwendet, die für den Zeitraum Herbst 2014 bis Herbst 2015 geschlossen wurden. Daraus ergibt sich eine Stichprobe von $N = 216$ (vgl. Kapitel 4).

Schulstatistische Daten

Die im Rahmen der schulstatistischen Auswertungen herangezogenen schulspezifischen Daten (Fehl- und Abbruchquoten, Bildungsgangempfehlungen gemäß Förderprognose der Grundschule, lmb- und ndH-Quoten der Schulen) wurden von der Berliner Bildungsverwaltung zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 5).

Kapitel 2

Beurteilung des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann,
Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 2

Beurteilung des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein & Kai Maaz

2.1 Einleitung und Zielstellung

Die erfolgreiche Implementation schulischer Innovationen ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig (Hasselhorn et al., 2014). Als ein wichtiger Einflussfaktor können die an der Umsetzung dieser Innovationen beteiligten Akteure genannt werden (Altrichter & Wiesinger, 2005; Hasselhorn et al., 2014). Insbesondere Schulleiterinnen und Schulleitern wird eine Schlüsselrolle in Veränderungsprozessen zugesprochen. Ihre Einstellungen und Überzeugungen können Auswirkungen auf die Lehrkräfte (z.B. hinsichtlich deren Innovationsbereitschaft), die Schülerschaft, die Eltern aber auch auf das Umfeld der Schule haben (Desimone, 2002; Gräsel, 2010; Hallinger, 2003; Oelkers & Reusser, 2008). Neben den Schulleitungen sind insbesondere auch die Lehrkräfte von zentraler Bedeutung (Altrichter & Wiesinger, 2005; Hasselhorn et al., 2014), denn oftmals sind sie es, die die verschiedenen Maßnahmen in den Schulalltag und den Unterricht integrieren müssen. Einen weiteren wichtigen Faktor stellt die „Beschaffenheit“ der Innovation dar (Rogers, 2003). So wird argumentiert, dass es eine erfolgreiche Implementation begünstigt, wenn die Innovation von den beteiligten Akteuren als nützlich, sinnvoll und realisierbar, also als kohärent wahrgenommen wird (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004). Für die erfolgreiche Implementation und Umsetzung einer Reform ist es daher von wesentlicher Bedeutung, dass die Veränderungen im Zuge eines Reformvorhabens sowohl von den Schulleitungen als auch von den Lehrkräften akzeptiert werden und mit ihren professionellen Überzeugungen und Werthaltungen in Einklang stehen (Gräsel & Parchmann, 2004; Kussau & Brüsemeister, 2007).

Ziel dieses Kapitels ist es, analog zum ersten Zwischenbericht (vgl. Maaz et al., 2016), zunächst darzustellen, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter als zentrale Akteure für die Umsetzung des Bonus-Programms verschiedene Aspekte des Programms wahrnehmen. Zusätzlich soll beleuchtet werden, wie sich diese Wahrnehmung mit fortschreitendem Programmverlauf im Längsschnitt gestaltet. Für die längsschnittliche Betrachtung wird hierbei ein Vergleich zwischen der Wahrnehmung des Programms zur Ausgangserhebung im Juni 2014 und zum dritten Erhebungszeitpunkt im März 2017 vorgenommen. In einem zweiten Schritt sollen auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den verschiedenen Aspekten des Bonus-Programms drei Jahre nach Einführung des Bonus-Programms betrachtet werden. Die Darstellung der Ergebnisse beinhaltet zum einen die Beurteilungen der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Lehrkräfte im Gesamten und zum anderen getrennt nach den Schulformen (Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen). Ergänzt werden die Darstellungen um Ausschnitte aus den qualitativen leitfadengestützten Interviews, die im Verlauf der Studie mit ausgewählten Schulleiterinnen und Schulleitern geführt wurden.

Die Einschätzung und Beurteilung des Bonus-Programms soll erneut durch zwei übergreifende Fragestellungen beleuchtet werden. Einerseits soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte das Bonus-Programm *bewerten* und inwieweit sich in den Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung und zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle Unterschiede ausmachen lassen. Hierfür werden sowohl Angaben zu globalen und konzeptionellen Aspekten des Bonus-

Programms als auch zu einzelnen Bestandteilen des Programms ausgewertet. Weiterhin soll das Kohärenzgefühl betrachtet werden, das als zusätzliches Maß für die Beurteilung des Bonus-Programms gesehen werden kann.

Andererseits soll näher betrachtet werden, welche *Erwartungen* die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte an das Bonus-Programm bezüglich ihrer Schülerschaft und bezüglich ihrer Schule haben. Auch in Bezug auf die Erwartungen ist die längsschnittliche Perspektive für die Schulleiterinnen und Schulleiter von Interesse.

2.2 Methode

Instrumente

Um die Einschätzungen zum Berliner Bonus-Programm zu erfassen, wurden Fragen eingesetzt, die sich auf die wesentlichen Merkmale und Aspekte des Programms beziehen und eigens hierfür entwickelt wurden. In Teilen orientierte sich die Itementwicklung an der wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Berliner Schulstrukturereform (vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013). Es kamen Fragen zum Einsatz, die sowohl Bewertungs- als auch Erwartungsaspekte umfassten, wobei diese zum Teil aufgrund von explorativen Faktorenanalysen noch einmal thematisch untergliedert werden konnten. So wurde bei den Fragen zur Bewertung des Bonus-Programms eine Untergliederung nach globalen und konzeptionellen Aspekten vorgenommen. Zudem wurde das Kohärenzgefühl in die Teilaspekte „Verstehbarkeit“, „Sinnhaftigkeit“ und „Bewältigbarkeit“ aufgeteilt. Die Erwartungen an das Bonus-Programm ließen sich thematisch in Erwartungen mit Bezug auf die Schülerschaft bzw. die Schule untergliedern.

Globale Bewertung des Bonus-Programms

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

Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms

Den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den befragten Lehrkräften wurden zudem insgesamt fünf Items zur *konzeptionellen Bewertung des Bonus-Programms* vorgelegt (Beispielitem: „Das Bonus-Programm bietet vielfältige Möglichkeiten, die konzeptuelle Ausgestaltung an Schulen in schwieriger Lage zu verbessern.“). Auch hier erfolgten die Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wie auch die Lehrkräfte wurden weiterhin um die *Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms* gebeten (Beispielitem: „die relativ autonome Entscheidungshoheit der Schulen über den Einsatz der Mittel“). Während bei den Lehrkräften insgesamt acht Items zum Einsatz kamen, wurden die Bewertungen der einzelnen Bestandteile bei den Schulleiterinnen und Schulleitern im Vergleich zur ersten Erhebungswelle auf vier

Kernaspekte reduziert. Die Antworten erfolgten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „nicht sinnvoll“ bis 4 = „sehr sinnvoll“.

Kohärenzgefühl bezogen auf das Bonus-Programm

Das *Kohärenzgefühl bezogen auf das Bonus-Programm* wurde in Anlehnung an Brunner, Maier, Gritsch und Jenull (2009) mit Blick auf das Bonus-Programm adaptiert, wobei die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte angeben sollten, inwieweit die Abläufe im Bonus-Programm nachvollziehbar sind (Subskala *Verstehbarkeit*), für wie bedeutsam sie das Programm für ihre Schule halten (Subskala *Sinnhaftigkeit*) und wie praktikabel sie die Umsetzung des Programms einschätzen (Subskala *Bewältigbarkeit*). Sowohl die *Verstehbarkeit* des Bonus-Programms (Beispielitem: „Das Bonus-Programm hat für mich klare und durchsichtige Strukturen.“) als auch die *Sinnhaftigkeit* (Beispielitem: „Ich habe das Gefühl, dass das Bonus-Programm eine Bereicherung für meine Schule ist.“) sowie die *Bewältigbarkeit* (Beispielitem: „Ich halte das Bonus-Programm für gut umsetzbar.“) wurden dabei mit jeweils drei Items erfasst, wobei die Schulleiterinnen und Schulleiter die Aussagen zum Programm auf einer siebenstufigen Likert-Skala bewerteten (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“).

Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft

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

Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule

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

Statistische Analysen

Die Auswertung der Daten erfolgte wie bereits im Zwischenbericht der BONUS-Studie (vgl. Maaz et al., 2016) zum einen auf Ebene der einzelnen Items der jeweiligen Fragenkomplexe. Für die Schulleiterinnen und Schulleiter, für die sowohl zur Ausgangs- als auch zur dritten Erhebung Angaben vorliegen, wurde zudem auf Skalenebene ein Vergleich der Einschätzungen im Längsschnitt gezogen. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm SPSS 23 durchgeführt. Die jeweiligen Fallzahlen verfügbarer Personenangaben werden in den Ergebnisdarstellungen ausgewiesen.

2.3 Ergebnisse

In der Ergebnisbeschreibung für die unterschiedlichen Bewertungsaspekte und die Aspekte des Kohärenzgefühls werden zunächst die Werte der Schulleiterinnen und Schulleiter aus der dritten Erhebung dargestellt. Im Anschluss daran werden für den Schulleiterlängsschnitt die Bewertungen der Ausgangserhebung den Bewertungen der jüngsten Erhebung gegenübergestellt. Um zu möglichst reliablen Veränderungsergebnissen zu kommen, wurden ausschließlich diejenigen Schulen berücksichtigt, für die sichergestellt werden konnte, dass die Bearbeitung des Fragebogens zu beiden Erhebungszeitpunkten durch dieselbe Person der Schulleitung erfolgte (vgl. dazu Kapitel 1). Während die Schulleitungen der Gymnasien in der Gesamtbetrachtung über alle Schulformen hinweg mit eingeschlossen werden, wird an dieser Stelle auf eine gesonderte Betrachtung der einzelnen Schulform des Gymnasiums verzichtet, da lediglich zwei Gymnasialschulleitungen in die längsschnittliche Betrachtung aufgenommen werden konnten. Dies gilt für alle Darstellungen im Zeitverlauf. Im Anschluss werden auch die Ergebnisse für die Lehrkräfte bezüglich der Bewertung des Programms aus der dritten Erhebungswelle dargestellt.

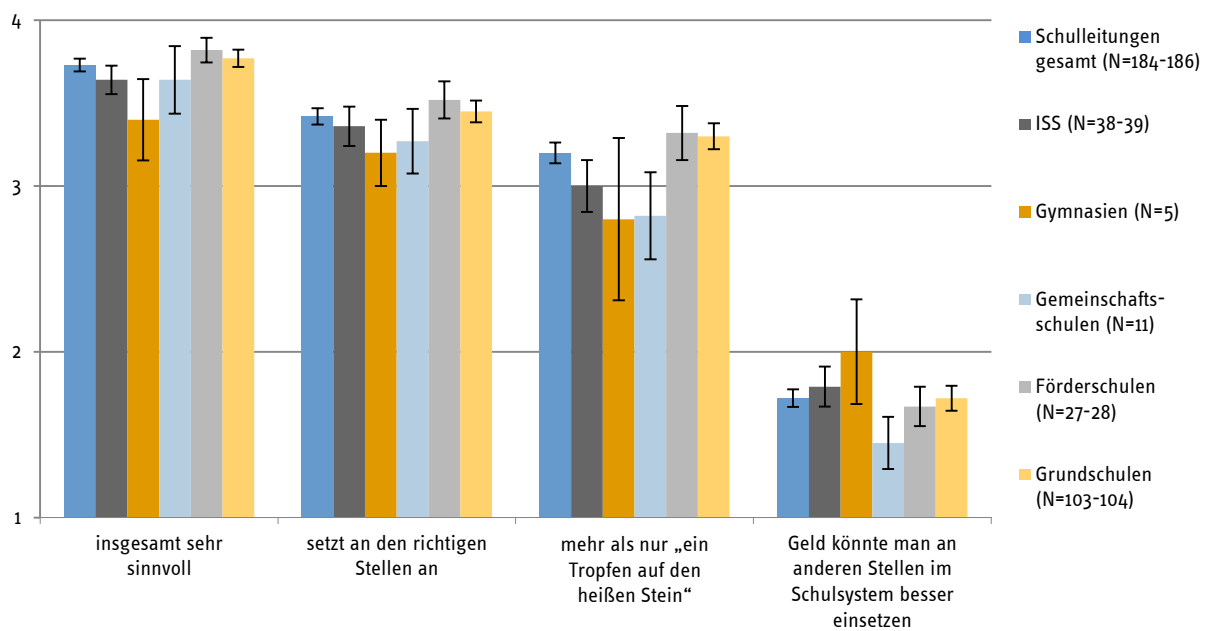
Für die Erwartungsaspekte wird in der Ergebnisdarstellung ähnlich vorgegangen. Im Rahmen der dritten Erhebung wurden jedoch die Erwartungsaspekte für die Schulleiterinnen und Schulleiter nicht erneut in der prospektiven Form eingesetzt, sondern als Erfassung des Ist-Zustands aus Perspektive der wahrgenommenen Wirkungen des Bonus-Programms erfragt (vgl. dazu Kapitel 5). Aus diesem Grund werden für die Schulleiterinnen und Schulleiter an dieser Stelle die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle (September 2015) bezüglich ihrer Erwartungshaltungen dargestellt und anschließend die Werte der Ausgangserhebung und der zweiten Erhebung vergleichend einander gegenübergestellt. Für die Lehrkräfte wiederum werden hinsichtlich der Erwartungen an das Bonus-Programm die Ergebnisse aus der dritten Erhebungswelle beschrieben.

Für die querschnittlichen Befunde aus der dritten Erhebung im März 2017 bzw. der zweiten Erhebung im September 2015 werden die Ergebnisse jeweils auf Ebene der einzelnen Items dargestellt, um möglichst detailliert abzubilden, wie die einzelnen Aspekte durch die Schulleiterinnen und Schulleiter wie auch die Lehrkräfte eingeschätzt wurden. Im Gegensatz dazu werden die längsschnittlichen Befunde (mit Ausnahme der Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms, da für diese Items keine Skalenbildung erfolgte) auf Skalenebene berichtet, um für den Vergleich der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte eine möglichst übersichtliche Gesamtschau zu erhalten.

2.3.1 Bewertung des Bonus-Programms

2.3.1.1 Globale Bewertung des Bonus-Programms

Bezüglich der globalen Bewertung des Bonus-Programms sollen zunächst die Einschätzungen der *Schulleiterinnen und Schulleiter* zur dritten Erhebung (März 2017) betrachtet werden. In Abbildung 3 sind sowohl die Bewertungen aller Schulleiterinnen und Schulleiter zusammengefasst als auch getrennt nach Schulformen ausgewiesen.



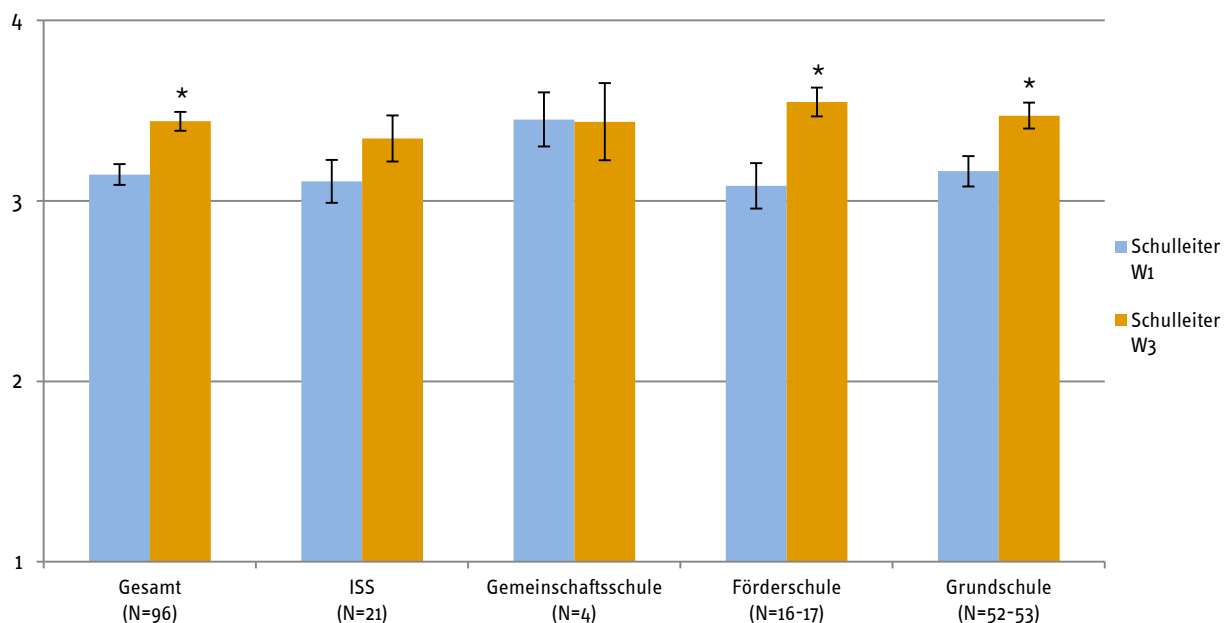
Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 3. Globale Bewertung des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf die Einschätzung der globalen Aspekte bewerteten die Schulleiterinnen und Schulleiter das Programm insgesamt überwiegend sehr positiv. Insbesondere der Aussage, dass das Bonus-Programm insgesamt sehr sinnvoll ist, wurde sehr stark zugestimmt. Bezüglich dieser Aussage waren sich die Schulleiterinnen und Schulleiter der verschiedenen Schulformen recht einig. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen und Grundschulen gaben hier die positivsten Bewertungen ab. Die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter hingegen bewerteten diesen Aspekt etwas verhaltener. Hierbei ist zu beachten, dass die Gymnasialstichprobe lediglich fünf Schulleiterinnen und Schulleiter umfasste. Gleichzeitig werden jedoch mit diesen fünf Schulleiterinnen und Schulleitern alle Gymnasien abgebildet, die zum Erhebungszeitpunkt am Bonus-Programm teilnahmen. Die Aussage, dass das Bonus-Programm an den richtigen Stellen ansetzt, wurde ähnlich zum vorigen Aspekt ebenfalls positiv bewertet. Auch der Aspekt, dass das Bonus-Programm mehr als nur „ein Tropfen auf den heißen Stein“ ist, wurde vorwiegend sehr oder eher positiv eingeschätzt. Hier unterscheiden sich die Werte zwischen den Schulformen etwas deutlicher: Die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Inte-

grierten Sekundarschulen, Gymnasien und Gemeinschaftsschulen liegen dabei unter dem Durchschnittswert über alle Schulen, während die Werte der Förderschulen und Grundschulen leicht darüber liegen. Analog zu den Einschätzungen der Ausgangserhebung (Juni 2014) wurde der Aussage, man könnte das für das Bonus-Programm bereitgestellte Geld an anderen Stellen des Schulsystems besser einsetzen, sehr wenig zugestimmt. Im Vergleich zwischen den Schulformen fällt hier auf, dass die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter diesem Aspekt am meisten zustimmten, während die Kolleginnen und Kollegen der Gemeinschaftsschulen am wenigsten zustimmten.

In Abbildung 4 werden nun die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Ausgangserhebung im Juni 2014 und mit denen der jüngsten Erhebung im März 2017 einander gegenüber gestellt.

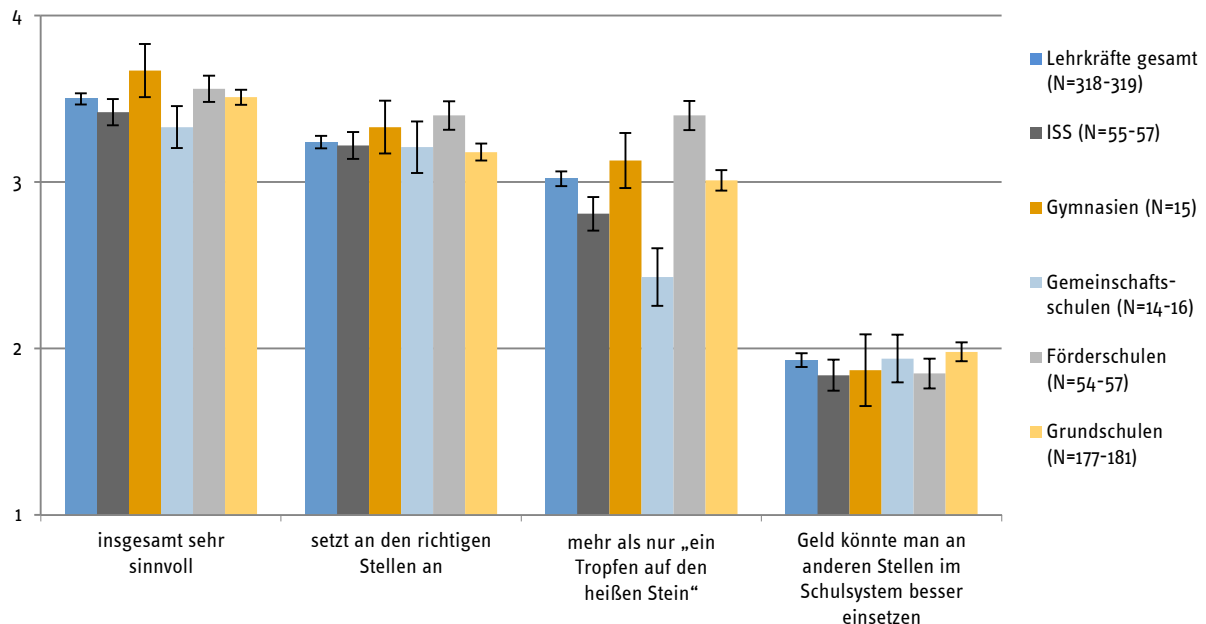


Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 4. Skala Globale Bewertung des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Für die globale Bewertung des Bonus-Programms kann im Zeitverlauf eine weitere Zunahme der bereits zu Programmbeginn feststellbaren positiven Bewertung konstatiert werden. Der Anstieg lässt sich über alle Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg auch zufallskritisch absichern. Betrachtet man die Bewertungen getrennt nach Schulformen, so sind die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen, Förderschulen und Grundschulen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt angestiegen, wobei die Unterschiede lediglich für die Förderschulen und Grundschulen statistisch signifikant ausfallen.

Für die zum dritten Messzeitpunkt befragten *Lehrkräfte* ergibt sich im Vergleich zu den Werten der Schulleiterinnen und Schulleiter ein ähnliches Bild bezüglich der Bewertung des Bonus-Programms (vgl. Abb. 5), wobei die Bewertungen der Lehrkräfte im Gesamten etwas niedriger ausfielen. Die Lehrkräfte bewerteten das Bonus-Programm hinsichtlich seiner globalen Aspekte ebenfalls überwiegend positiv.



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

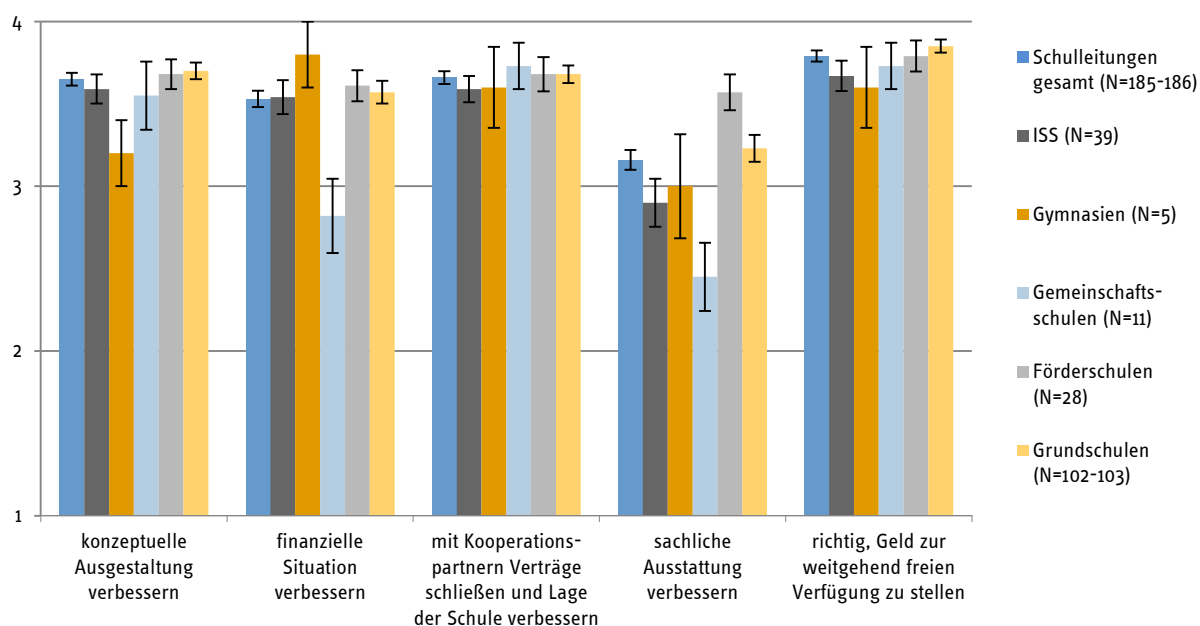
Abbildung 5. Globale Bewertung des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Wie auch die Schulleiterinnen und Schulleiter stimmten die Lehrkräfte der Aussage, dass das Bonus-Programm insgesamt sehr sinnvoll ist, sehr stark zu, wobei hier im Gesamten die Bewertungen im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern etwas geringer ausfielen. Mit Blick auf den Aspekt, dass das Bonus-Programm mehr als nur „ein Tropfen auf den heißen Stein“ ist, waren im Durchschnitt ebenfalls eher positive Einschätzungen zu verzeichnen. Hinsichtlich dieser Aussage fielen jedoch die Angaben getrennt nach den Schulformen im Vergleich zu den übrigen Aspekten sehr unterschiedlich aus. Während sich die Werte der Lehrkräfte der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und Grundschulen relativ nah um den Durchschnittswert bewegen, bewerteten die Förderschullehrkräfte diesen Aspekt deutlich positiver und die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen deutlich verhaltener. Auch die Aussage, dass man das Geld an anderen Stellen im Schulsystem besser einsetzen könnte, fand bei den Lehrkräften ähnlich wie bei den Schulleiterinnen und Schulleitern wenig Zustimmung.

2.3.1.2 Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms

Im Folgenden werden nun die Bewertungen der konzeptionellen Aspekte des Bonus-Programms betrachtet. Auch hier sollen zunächst die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter fokussiert und im Anschluss daran auf die Beurteilungen der Lehrkräfte eingegangen werden.

Die konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms durch die *Schulleiterinnen und Schulleiter* fiel überwiegend sehr positiv aus (vgl. Abb. 6).



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

Abbildung 6. Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Aussage, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, die konzeptuelle Ausgestaltung an Schulen in schwieriger Lage zu verbessern, wurde im Durchschnitt sehr positiv bewertet. Im Schulformvergleich ist feststellbar, dass die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter am wenigsten zustimmten. Auch dem Aspekt der substantiellen Verbesserung der finanziellen Situation an Schulen in schwieriger Lage standen die Schulleiterinnen und Schulleiter im Gesamten sehr positiv gegenüber. Im Schulformvergleich wiesen hier die Gymnasien wiederum die höchsten Bewertungen auf, während die Gemeinschaftsschulen dies deutlich verhaltener bewerteten als die übrigen Schulformen. Dies ist vor dem Hintergrund interessant, dass sich die Imb-Quoten der befragten Gymnasien im Mittel ($M = 64,51$, $SD = 10,66$) nicht stark von der Imb-Quote der Gemeinschaftsschulen unterscheidet ($M = 63,64$, $SD = 11,33$) – die befragten Schulen haben somit durchschnittlich ähnlich hohe Fördermittel erhalten. Gleichermaßen wurde die Aussage, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, mit Ko-

operationspartnern Verträge zu schließen und die Lage der Schule zu verbessern, sehr positiv beurteilt, wobei die Bewertungen im Schulformvergleich sehr ähnlich waren.

Die Verbesserung der finanziellen Situation durch das Bonus-Programm wurde auch in einigen Interviews angemerkt. Dies wird beispielsweise in folgenden Interviewziten deutlich, in denen die Schulleitungen zweier Förderschulen darauf eingehen, dass nun Wichtiges finanziert werden kann, wofür ohne die Bonus-Gelder keine Mittel zur Verfügung stehen:

„Der erste Gedanke war: Endlich, also endlich Geld haben für irgendwas, was man sich sonst nicht leisten kann, was doch so wichtig ist.“
(Interview_06_Welle 2)

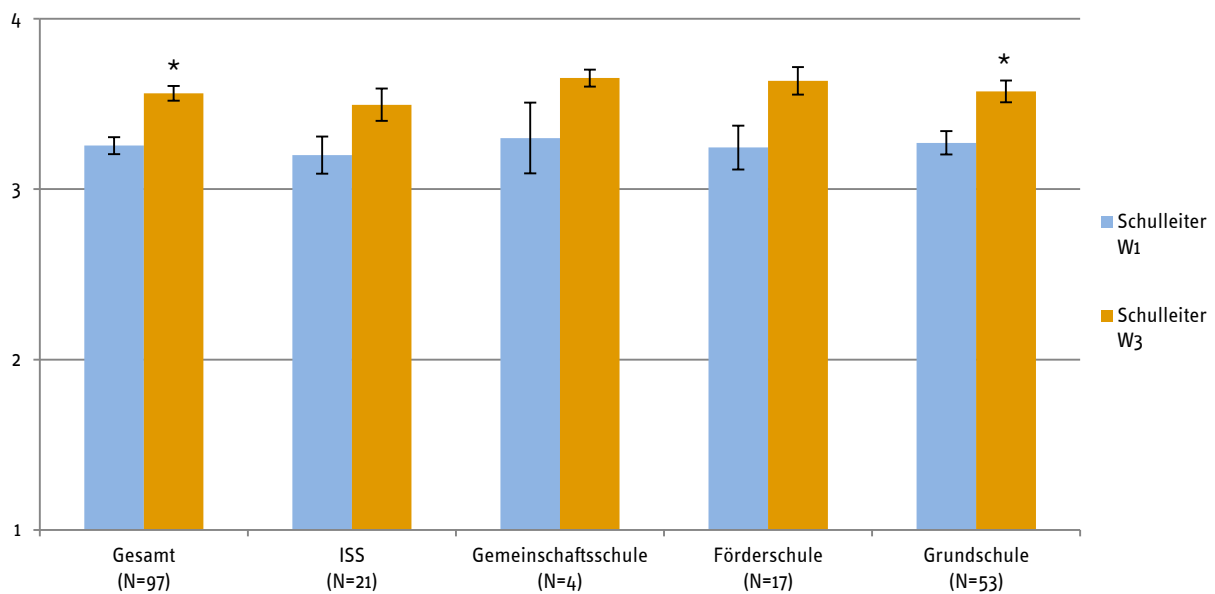
„Naja, wir haben jetzt neue Möglichkeiten. Also diese Mittel ermöglichen uns Möglichkeiten, die wir vorher nicht hatten. Und, wie gesagt, ist ja nun alles für die Unterstützung der schulischen Arbeit in der Regel [...]. Ist halt auch ein ganz schöner Batzen Geld, der über unseren normalen Schulhaushalt überhaupt nicht zu finanzieren [...] gewesen wäre [...].“ (Interview_07_Welle 2)

Bezüglich des Aspektes, dass das Bonus-Programm vielfältige Möglichkeiten bietet, die sachliche Ausstattung an Schulen in schwieriger Lage zu verbessern, sind zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der verschiedenen Schulformen eher unterschiedliche Einschätzungen zu verzeichnen. Während im Mittel auch dieser Aspekt insgesamt eher positiv bewertet wurde, lagen die Bewertungen für die Förderschulen deutlich höher. Im Gegensatz dazu stehen die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen, welche deutlich niedriger ausfielen. Der letzte Aspekt dieser Skala, dass es richtig ist, Schulen in schwieriger Lage Geld zur weitgehend freien Verfügung bereitzustellen, wurde wiederum sehr einheitlich sehr positiv eingeschätzt.

Die positive Bewertung der Programmgestaltung, insbesondere die des Punktes der selbstständigen Mittelverwendung, wurde auch in einigen Interviews angemerkt. So wurde z.B. von der Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule in einem Interview geäußert:

„Aber es ist grundsätzlich ja richtig, Schulen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die sie vor Ort nach Ihren Bedürfnissen quasi zielgerichtet [...] verwenden können [...].“ (Interview_09_Welle 3)

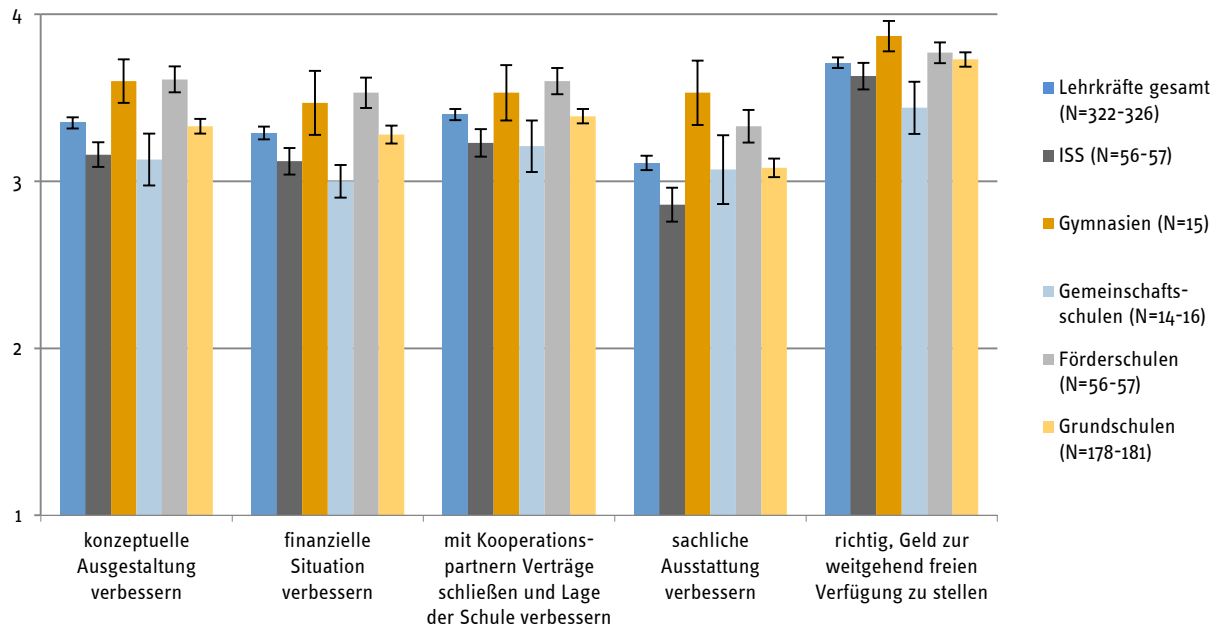
Stellt man die zuvor beschriebenen Bewertungen der Konzeption des Bonus-Programms denen der Ausgangserhebung gegenüber, so lässt sich insgesamt ein Anstieg der Bewertungen konstatieren, der statistisch signifikant ist (vgl. Abb. 7). Betrachtet man die Bewertungen getrennt nach Schulformen, so lässt sich für die Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, Förderschulen und Gemeinschaftsschulen jeweils ein Anstieg der konzeptionellen Bewertungen verzeichnen, wobei jedoch nur der Anstieg bei den Grundschulen statistisch signifikant ist.



Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 7. Skala Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms durch die *Lehrkräfte* fällt ähnlich wie bei den Schulleiterinnen und Schulleitern ebenfalls überwiegend positiv bis sehr positiv aus (vgl. Abb. 8). Insbesondere der Aussage, dass es richtig ist, die Bonus-Mittel zur weitgehend freien Verfügung zu stellen, wurde über alle Schulformen hinweg sehr stark zugestimmt. In Bezug auf alle Aussagen kann festgestellt werden, dass im Vergleich der verschiedenen Schulformen die Bewertungen relativ heterogen ausfielen. Während die Lehrkräfte der Gymnasien sowie der Förderschulen für alle Aspekte am stärksten zustimmen, fielen die Bewertungen der Lehrkräfte der Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen etwas zurückhaltender, aber dennoch positiv, aus.



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

Abbildung 8. Konzeptionelle Bewertung des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

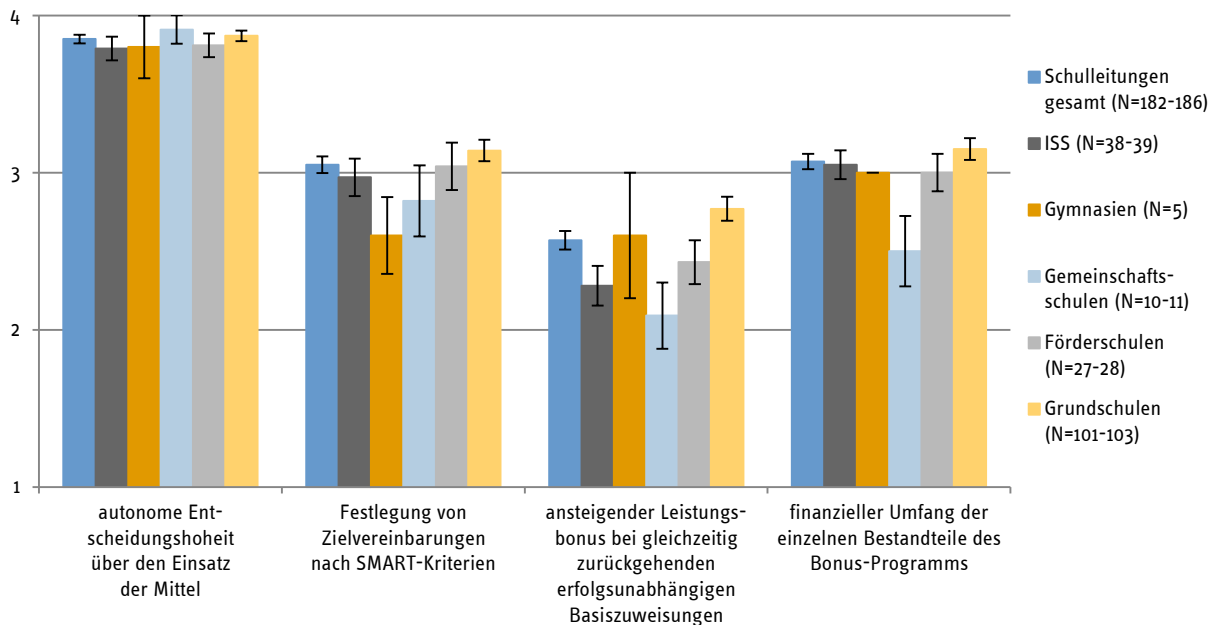
2.3.1.3 Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms

Im Folgenden soll die Bewertung einzelner Aspekte des Bonus-Programms näher beleuchtet werden. Im Vergleich zu den vorigen Befragungen wurde im Fragebogen für die *Schulleiterinnen und Schulleiter* die Beurteilung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms im Rahmen der dritten Erhebungswelle auf vier Aspekte reduziert (vgl. Abb. 9). Bezüglich der im Fragebogen erfragten Aspekte des Bonus-Programms fielen die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter heterogener aus als in der globalen und konzeptionellen Bewertung. Die Bewertung des Aspekts der autonomen Entscheidungshoheit über den Einsatz der Bonus-Mittel fiel durchgehend sehr hoch aus. Die positive Wahrnehmung dieses Programm-Bestandteils wurde auch von den Schulleitungen zweier Grundschulen in den Interviews angemerkt:

„Also, ich finde die Idee grundsätzlich gut, dass Schulen in Eigenverantwortung einen bestimmten Teil an Geld zur Verfügung haben, um, ja, auch im Rahmen ihrer eigenen Verantwortlichkeit, für die Ausgestaltung der pädagogischen Ziele und Inhalte Möglichkeiten zu haben, schnell agieren zu können, schnell Entscheidungen umsetzen zu können und ohne, im Prinzip einen großen bürokratischen Aufwand, die Möglichkeit haben, auch Gelder zu verwalten.“ (Interview_01_Welle 2)

„Also ich war sehr begeistert davon, dass es ein Budget geben soll, das frei verwaltbar ist, so wie es am Anfang kommuniziert wurde.“ (Interview_08_Welle 2)

Hier bestätigt sich somit der Befund der positiven Bewertung der selbstständigen Mittelverwaltung in der Programmkonzeption. Im Vergleich wurden die anderen Aussagen etwas verhaltener bewertet. Die Festlegung der Zielvereinbarungen nach den SMART-Kriterien wurde im Durchschnitt überwiegend als „eher sinnvoll“ beurteilt. Betrachtet man diesbezüglich die Bewertungen getrennt nach den Schulformen, so ist eine vergleichsweise geringere Einschätzung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien zu verzeichnen.



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

Abbildung 9. Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Der Aspekt des erfolgsabhängigen ansteigenden Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehen der erfolgsunabhängiger Basiszuweisung wurde ebenfalls eher zurückhaltend bewertet, wobei die Werte um den theoretischen Skalenmittelwert streuen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen bewerteten diesen Aspekt am positivsten, wohingegen die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen deutlich niedriger ausfielen. Der finanzielle Umfang der einzelnen Bestandteile des Bonus-Programms wiederum wurde im Gesamten als „eher sinnvoll“ bewertet. Hinsichtlich des finanziellen Umfangs fällt im Schulformvergleich auf, dass die Gemeinschaftsschulen hier etwas kritischer bewerteten als die anderen Schulformen.

Die positive Bewertung des finanziellen Umfangs der Förderung durch das Bonus-Programm wurde teilweise auch in den Interviews angesprochen. So äußerten sich diesbezüglich zwei Grundschulleitungen im Interview sehr positiv:

„Ich habe es gehört – da war ich noch Lehrerin – [...] und fand das schön, dass die Schule 100.000 Euro zur Verfügung gestellt kriegt [...]“ (Interview_05_Welle 2)

„Ja, also der erste Gedanke war natürlich: Juhu. Weil das natürlich eine sehr große Summe ist für uns, vor allen Dingen, über die wir relativ frei verfügen können in dem Rahmen.“ (Interview_12_Welle 2)

Die Schulleitungen wurden im Rahmen der dritten Erhebungswelle bezüglich des Aspekts der gleichen Fördersummen unabhängig von der Schulgröße nicht mehr befragt. In einigen Interviews wurden jedoch einige kritische Meinungen deutlich, die mit den Ergebnissen des ersten Zwischenberichts (vgl. Maaz et al., 2016) korrespondieren. So wurde beispielsweise von der Schulleitung einer Förderschule angemerkt:

„Dass jede Schule, die in einer prekären Lage ist, einen Mindestbetrag kriegt, ist in Ordnung, aber wir haben so viele Kinder und, also egal, ob wir über Schulsozialarbeit oder über gesundes Frühstück [sprechen], das ist ja ein Unterschied, ob man [etwas] für 200 Kinder oder für 600 macht.“ (Interview_04_Welle 2)

Die Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule geht ebenfalls auf die unterschiedlichen Bedürfnisse verschieden großer Schulen ein:

„P2: 32 Klassen haben wir inzwischen. Und demzufolge haben wir fast 900 Schüler jetzt.

P1: Ja, 850.

I: Das ist ja beträchtlich.

P2: Ja, und das gleiche [Geld] hat aber auch eine Schule mit 220 Schülern und 12 Klassen. [...]

P1: Ich meine die Stelle, wir kriegen das gleiche Geld wie eine Schule mit 250 Schülern, das muss man hier mal sagen.“ (Interview_10_Welle 2)

Auch der Aspekt der Aufnahme- und Förderschwellen von 50 Prozent bzw. 75 Prozent Imb-Anteil wurde bei den Schulleitungen im Rahmen der schriftlichen dritten Erhebung nicht mehr erfragt. Die Ergebnisse im Rahmen des Zwischenberichts bezüglich der ersten Befragung zeigten diesbezüglich von Seiten der Schulleitungen überwiegend positive Bewertungen (vgl. Maaz et al., 2016). Es finden sich in den Interviews jedoch auch einige kritische Äußerungen bezüglich der Förderschwellen, die auf die schwierige Situation der Schulen hinweist, sobald sie aus verschiedenen Gründen in eine niedrigere Förderkategorie absinken:

„Die andere Geschichte, die natürlich schwierig ist, ist, ich sage mal, ich finde es toll, dass die Brennpunktschulen so gut unterstützt werden. Das ist gar keine Frage. Das finde ich total super. Aber man muss jetzt natürlich sagen, bei uns hat sich jetzt zum Beispiel die Nachfrage verändert, und ich sage mal das ist jetzt zwei Jahre, da werden wir unter diese Grenze an ndH- und Imb-Schüler rutschen, wo wir die 100.000 Euro kriegen. [...] Also, wir sind jetzt noch in der Quote über 80, aber wenn das jetzt im nächsten Jahr so weiter geht, sind wir dann schon nicht mehr drin.“ (Interview_02_Welle 2)

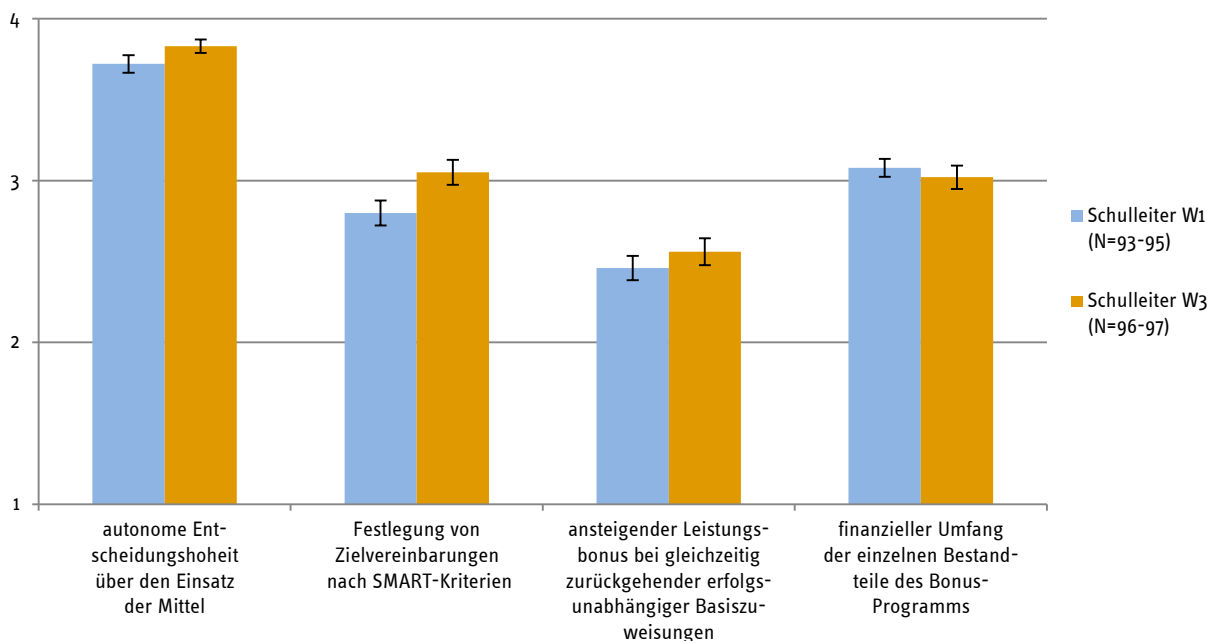
„P2: Und dann hier auf der Ebene, man weist nach, was habe ich getan, man evaluiert ordentlich und liefert Ergebnisse, was man damit gemacht hat. Und dann hat man sozusagen auch wieder erwirkt und be-

wiesen, das muss auch weitergehen, das muss erhalten bleiben, und da fließt wieder Geld rein. Und nicht: Jetzt habt ihr aber 74 Prozent.

P1: Ja, was ist denn das für ein Kriterium? Das ist ja gar nichts, das ist eine rein quantitative Erhebung, das sagt nichts, null. [...]

P2: Es muss irgendwo ein Reglement geben.“ (Interview_10_Welle 2)

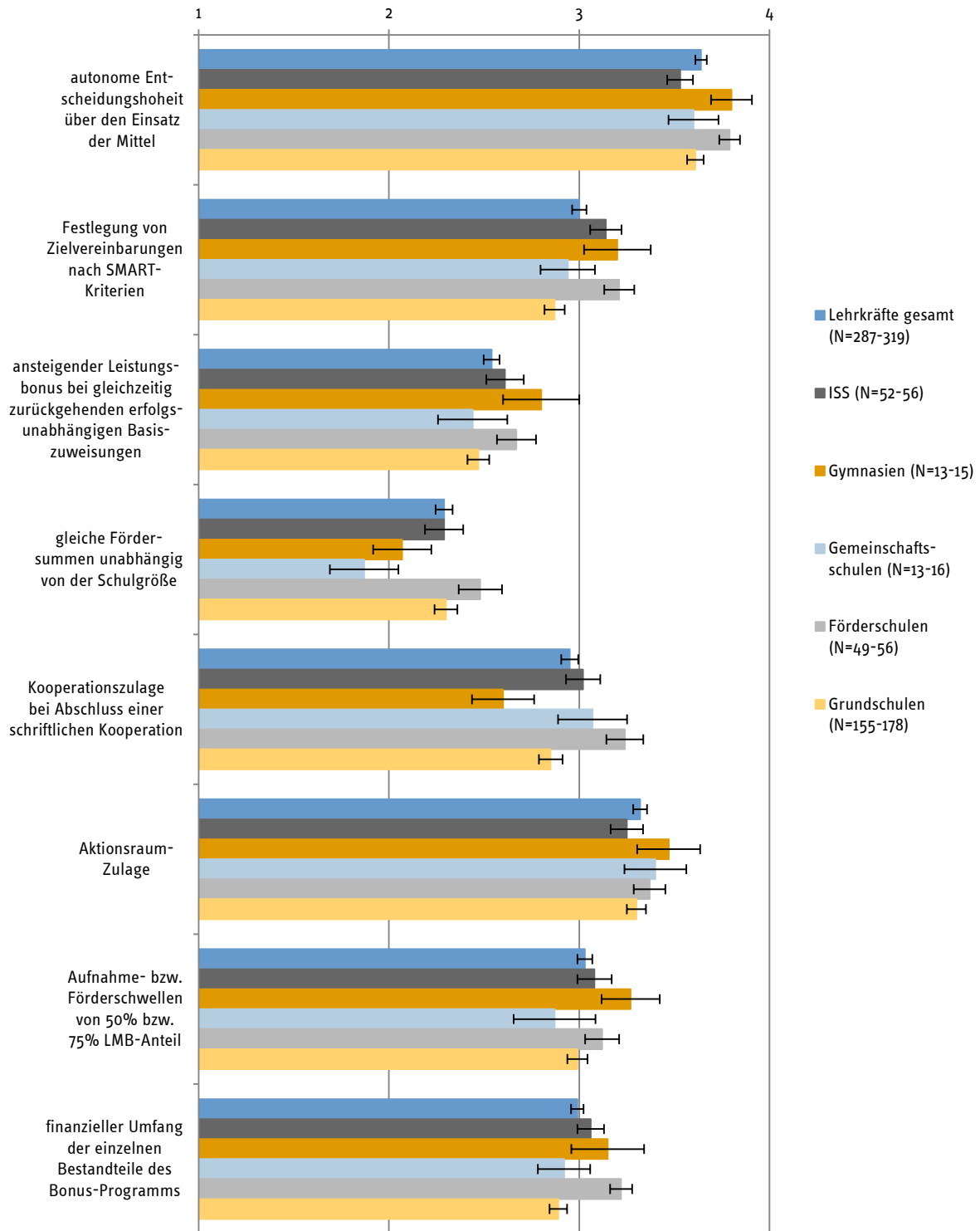
Aus der Vergleichsperspektive der ersten und dritten Erhebungswelle lässt sich feststellen, dass sich die Bewertungen der einzelnen Bestandteile durch die Schulleiterinnen und Schulleiter nur geringfügig verändert haben (vgl. Abb. 10). Lediglich für die Festlegung der Zielvereinbarungen nach den SMART-Kriterien deutet sich eine etwas stärkere Zunahme an. Der Anstieg fällt jedoch statistisch nicht signifikant aus.



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

Abbildung 10. Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die *Lehrkräfte* wurden im Rahmen der Erhebung zum dritten Befragungszeitpunkt um die Bewertung von insgesamt acht Bestandteilen des Bonus-Programms gebeten (vgl. Abb. 11). Bei den befragten Lehrkräften fiel die Einschätzung bezüglich der autonomen Entscheidungshoheit wie schon bei den Schulleiterinnen und Schulleitern durchgehend sehr positiv aus. Auch die Festlegung der Zielvereinbarung nach den SMART-Kriterien sowie der finanzielle Umfang der einzelnen Bestandteile des Bonus-Programms wurden von den Lehrkräften, ähnlich wie von den Schulleiterinnen und Schulleitern, als eher sinnvoll bewertet.



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

Abbildung 11. Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Der ansteigende Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehender Basiszuweisung wurde ebenfalls etwas kritischer beurteilt. Die Bewertungen des Aspekts der gleichen Fördersummen un-

abhängig von der Schulgröße fielen im Vergleich zu den anderen Aspekten am verhaltensten aus. Die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen und der Gymnasien standen dabei diesem Aspekt am skeptischsten gegenüber. Die Meinungen bezüglich der Kooperationszulage fielen bei den Lehrkräften im Gesamten eher positiv aus. Doch auch hier unterschieden sich die Bewertungen zwischen den Schulformen: Während die Lehrkräfte der Förderschulen diesen Aspekt im Vergleich zu den anderen Schulformen am höchsten bewerteten, liegt die Bewertung der Gymnasiallehrkräfte in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes. Die Aktionsraumzulage sowie die Aufnahme- und Förderschwellen von 50 Prozent bzw. 75 Prozent Imb-Anteil wurden ebenfalls überwiegend positiv bewertet.

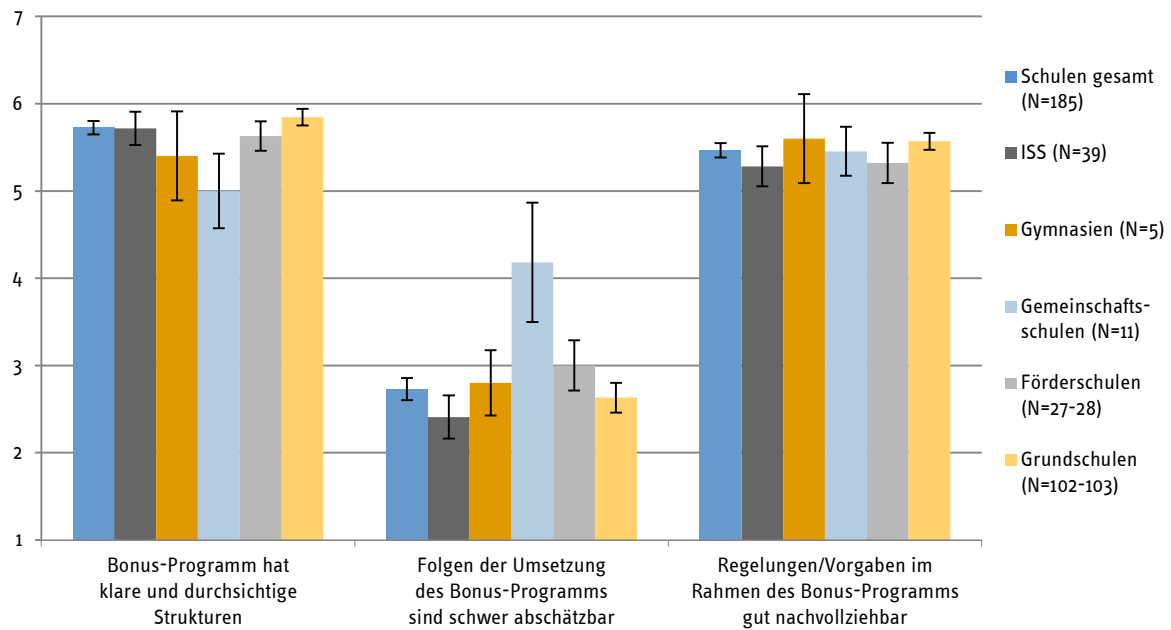
2.3.2 Kohärenzgefühl bezogen auf das Bonus-Programm

Zusätzlich zu der globalen und konzeptionellen Bewertung des Programms wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter danach gefragt, wie kohärent sie das Programm einschätzen. Hierfür werden für die einzelnen Subskalen (Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit) zunächst die Einschätzungen zum Zeitpunkt der dritten Erhebung dargestellt und anschließend die Veränderung der Einschätzungen für zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 berichtet.

Für die Ergebnisdarstellung des Kohärenzgefühls aus Perspektive der Lehrkräfte wurden nur jene Lehrkräfte in die Stichprobe mit eingeschlossen, die angegeben hatten, dass sie direkt an der Umsetzung des Bonus-Programms an ihrer Schule beteiligt und mit den Programmbestandteilen entsprechend gut vertraut sind. Nach dieser Auswahl reduziert sich die Stichprobe der Lehrkräfte auf $N = 68$. Für die Ergebnisdarstellung des Kohärenzgefühls der Lehrkräfte wurden aufgrund der geringen Fallzahlen für die einzelnen Schulformen die Werte für die integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und Gemeinschaftsschulen zusammengefasst und werden als Wert für „weiterführende Schulen“ ausgewiesen.

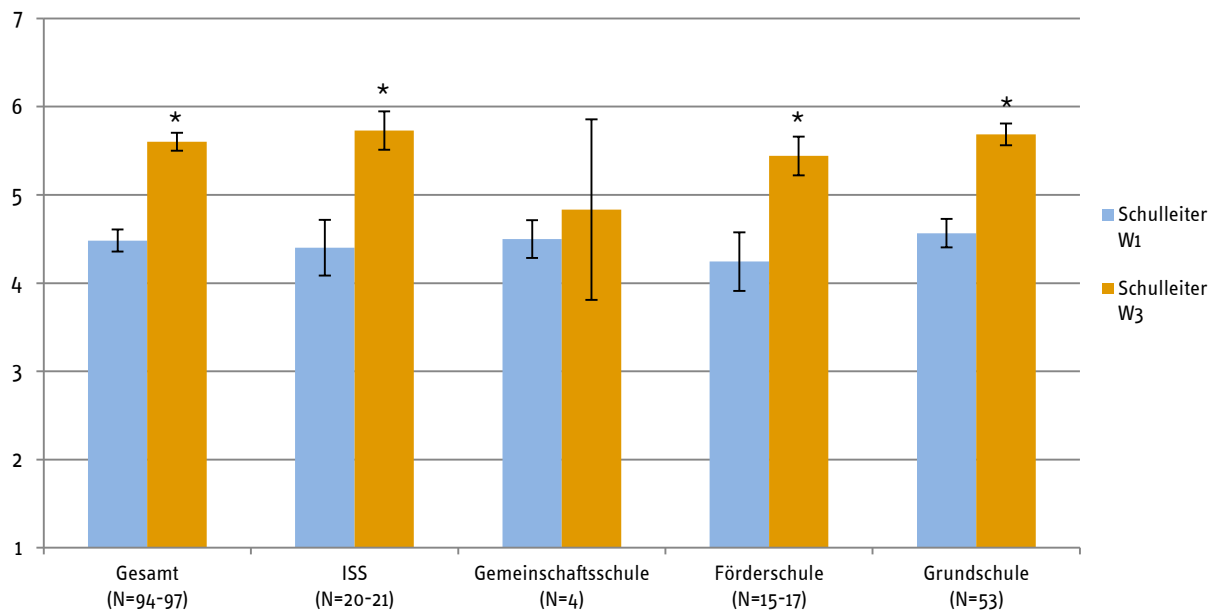
2.3.2.1 Verstehbarkeit des Bonus-Programms

Wie Abbildung 12 entnommen werden kann, wurde die *Verstehbarkeit* des Bonus-Programms durch die Schulleiterinnen und Schulleiter zum dritten Erhebungszeitpunkt insgesamt relativ hoch eingeschätzt. Der Aspekt, dass das Bonus-Programm klare und durchsichtige Strukturen hat, wurde insgesamt eher bis sehr positiv bewertet. Für diesen Aspekt gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen im Vergleich etwas niedrigere Bewertungen ab als ihre Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulformen. Die Aussage, dass die Folgen der Umsetzung des Bonus-Programms nur schwer abschätzbar sind, wurde insgesamt eher verneint. Lediglich für die Gemeinschaftsschulen lag die Einschätzung in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes. Der Aspekt, dass die Regelungen bzw. Vorgaben, die im Rahmen des Bonus-Programms getroffen werden, gut nachvollziehbar sind, wurde hingegen über alle Schulformen hinweg eher positiv bewertet.



Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

Abbildung 12. Verstehbarkeit des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

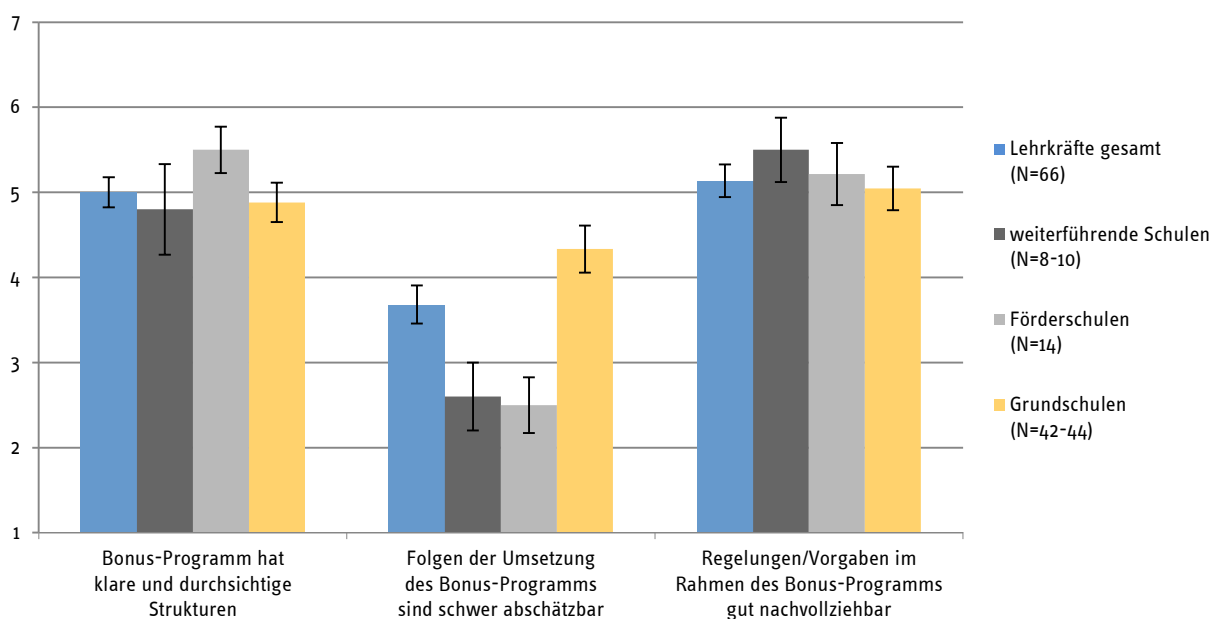


Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 13. Skala Verstehbarkeit des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Vergleicht man die Bewertungen bezüglich der Verstehbarkeit aus der ersten und dritten Erhebung im Schulleiterlängsschnitt (vgl. Abb. 13), zeigt sich, dass auf Skalenebene sowohl für den Mittelwert im Gesamten als auch für die Mittelwerte getrennt nach Schulformen jeweils ein Anstieg in der Bewertung verzeichnet werden kann. Hierbei ist der Anstieg im Gesamten sowie für die Integrierten Sekundarschulen, Förderschulen und Grundschulen statistisch signifikant. Für die seitens der Schulleitungen eingeschätzten Verstehbarkeit des Programms lässt sich also im Zeitverlauf eine deutliche Zunahme konstatieren.

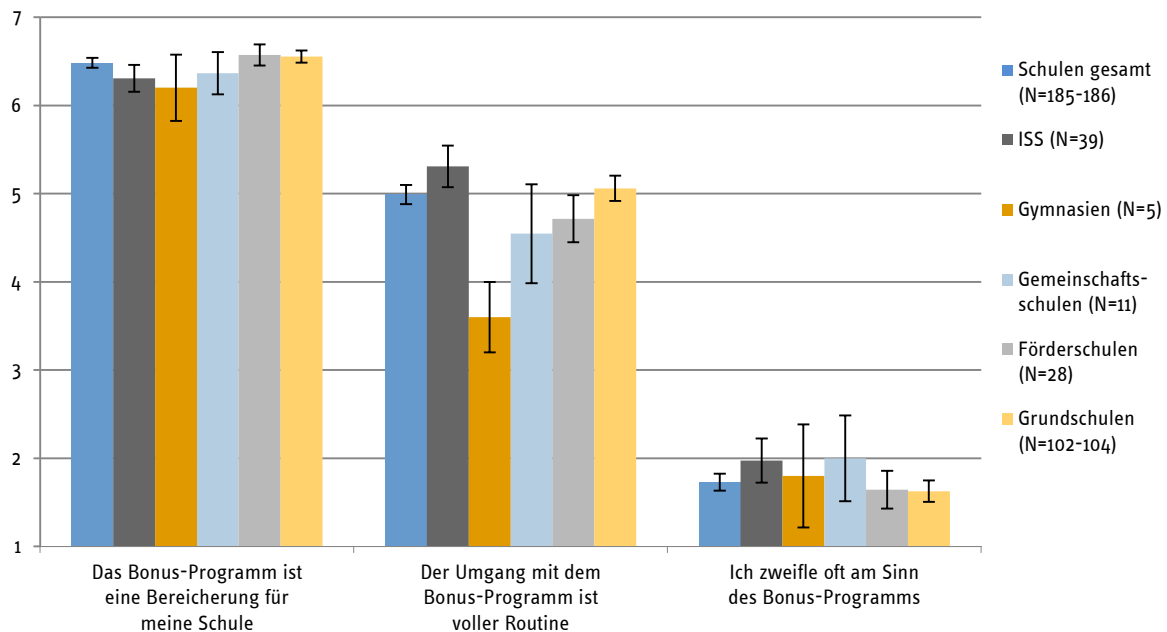
Die Bewertung der Verstehbarkeit durch die *Lehrkräfte* fällt insgesamt betrachtet ebenfalls überwiegend positiv aus (vgl. Abb. 14). Die Aussage, dass das Bonus-Programm klare und durchsichtige Strukturen hat, wurde eher zustimmend bewertet, jedoch etwas verhaltener als von den Schulleiterinnen und Schulleitern. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen und der Grundschulen schätzen diese Aussage ähnlich positiv ein. Die Einschätzung der Kolleginnen und Kollegen der Förderschulen fiel nochmals etwas höher aus. Dass die Folgen der Umsetzung des Bonus-Programms nur schwer abschätzbar sind, wurde eher ablehnend eingeschätzt, wobei im Vergleich der Schulformen heterogene Bewertungen resultieren. Während die weiterführenden Schulen und Förderschulen sehr wenig zustimmten, lag der Wert für die Grundschullehrkräfte etwas über dem Gesamtdurchschnitt. Hier wurden die Folgen des Bonus-Programms also als etwas schwerer abschätzbar eingeschätzt als an den anderen Schulformen. Die Aussage, dass die Regelungen bzw. Vorgaben, die im Rahmen des Bonus-Programms getroffen werden, gut nachvollziehbar sind, wurde über alle Schulformen hinweg positiv bewertet.



Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

Abbildung 14. Verstehbarkeit des Bonus-Programms mit Angaben von Lehrkräften im Schuljahr 2016/17 der weiterführenden Schulen (Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen), Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

2.3.2.2 Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms

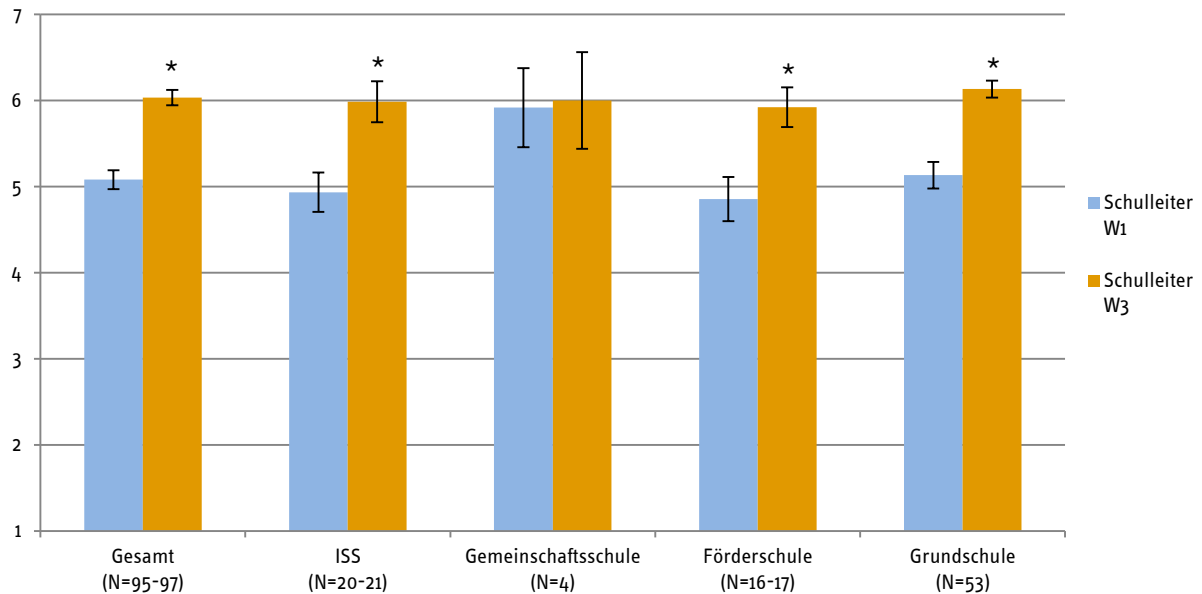


Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

Abbildung 15. Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

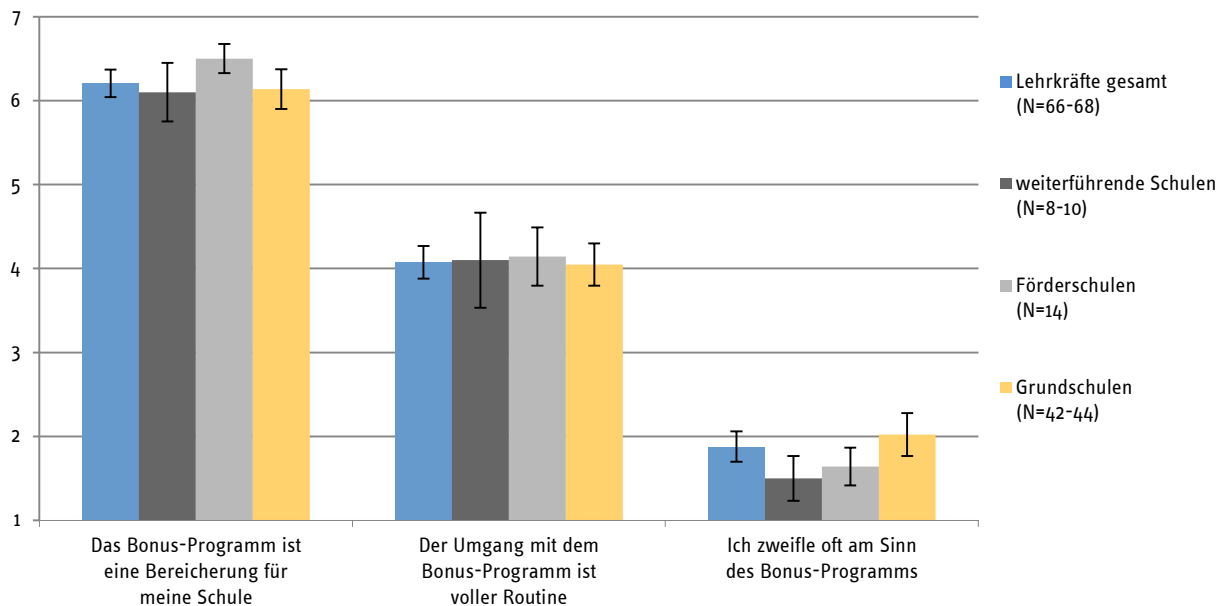
Bezüglich der Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms aus Perspektive der *Schulleitungen* kann insgesamt eine eher positive bis sehr positive Bewertung konstatiert werden (vgl. Abb. 15). Über alle Schulformen hinweg wurde hier angegeben, dass das Bonus-Programm eine Bereicherung für die Schule sei. Analog dazu wurden Zweifel am Sinn des Bonus-Programms durchgehend verneint. Die Mehrheit der Schulleitungen äußert sich zudem dahingehend zustimmend, der Umgang mit dem Bonus-Programm für sie bereits voller Routine ist, lediglich an den Gymnasien liegen die Einschätzungen leicht unter dem Skalenmittelwert.

Aus der zeitlichen Vergleichsperspektive kann für die seitens der Schulleitungen eingeschätzte Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms ebenfalls eine positive Veränderung verzeichnet werden (vgl. Abb. 16). Sowohl für die Gesamtheit der Schulen als auch für die Schulformen der Integrierten Sekundarschulen, Förderschulen und Grundschulen ist jeweils ein signifikanter Anstieg feststellbar.



Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 16. Skala Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)



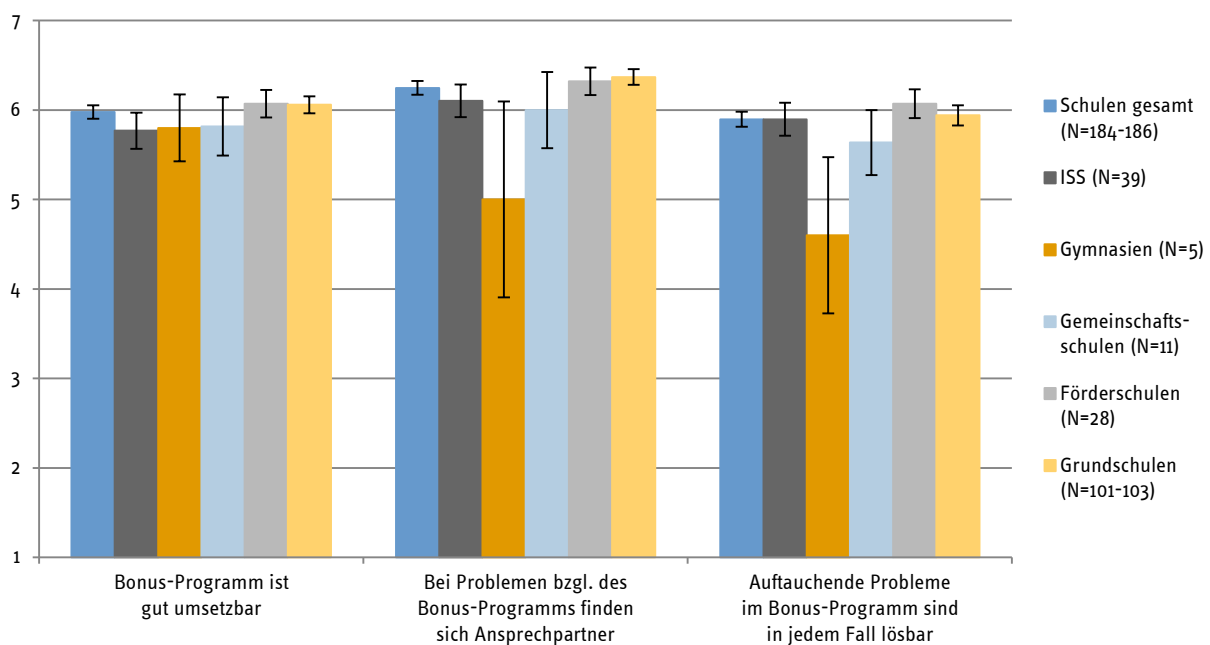
Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

Abbildung 17. Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms mit Angaben von Lehrkräften im Schuljahr 2016/17 der weiterführenden Schulen (Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen), Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Einschätzungen der *Lehrkräfte* bezüglich der verschiedenen Aspekte der Sinnhaftigkeit des Bonus-Programms fielen insgesamt ebenfalls positiv aus (vgl. Abb. 17). Auch aus Perspektive der *Lehrerinnen und Lehrer* wird das Bonus-Programm durchgehend als eine Bereicherung für die Schule wahrgenommen. Die Werte bezüglich der Aussage, dass der Umgang mit dem Bonus-Programm voller Routine ist, liegen im Gegensatz dazu um den theoretischen Skalenmittelwert. Wie auch bereits bei den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden Zweifel in Bezug auf den Sinn des Bonus-Programms von den Lehrkräften verneint.

2.3.2.3 Bewältigbarkeit des Bonus-Programms

Insgesamt wurde das Bonus-Programm aus Sicht der *Schulleiterinnen und Schulleiter* als gut bis sehr gut zu bewältigen eingeschätzt (vgl. Abb. 18).



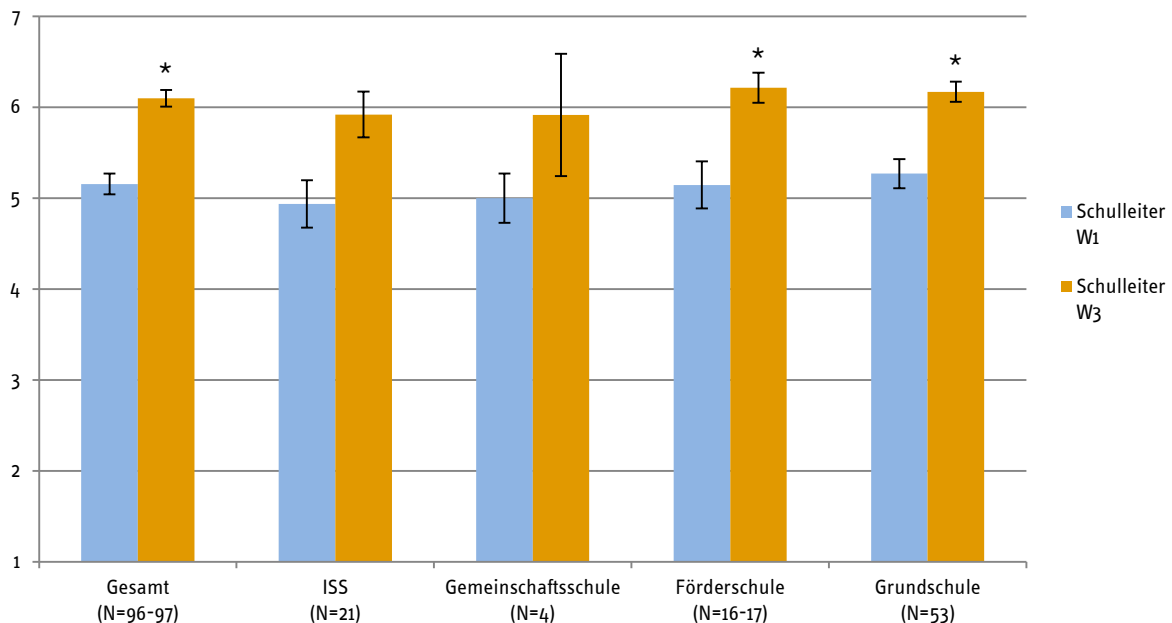
Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

Abbildung 18. Bewältigbarkeit des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Für alle Aussagen hinsichtlich der Bewältigbarkeit des Programms fielen die Bewertungen sehr positiv aus. Die Aussage, dass das Bonus-Programm gut umsetzbar ist, wurde durchgehend zustimmend bis sehr zustimmend bewertet. Auch bezüglich erreichbarer Ansprechpartner im Falle des Auftretens von Problemen im Zuge des Bonus-Programms, die dabei helfen, das Problem zu lösen, fielen die Bewertungen positiv bis sehr positiv aus. Jedoch waren hier die Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien etwas verhaltener, wobei das Ergebnis aufgrund der kleinen Stichprobe der Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter nicht überinterpretiert werden sollte. Ähnliches kann für den Aspekt, dass, wenn ein Problem mit dem Bonus-Programm auftaucht, es in jedem Fall möglich ist, eine Lösung zu finden, konsta-

tiert werden: Während im Gesamten und für die meisten Schulformen die Einschätzungen positiv bis sehr positiv ausfielen, schätzten die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter auch diesen Aspekt vorsichtiger ein.

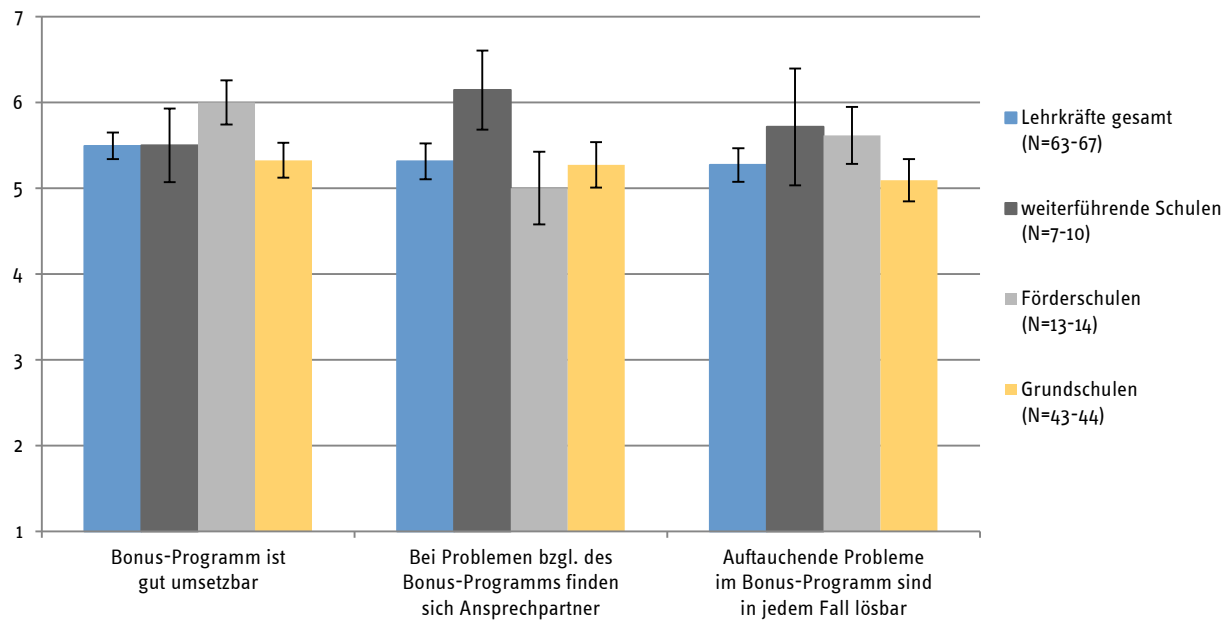
Im Zeitverlauf kann für die Bewältigbarkeit bezüglich des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen ein signifikanter Anstieg festgestellt werden (vgl. Abb. 19). Dies zeigt sich auch auf Ebene der einzelnen Schulformen, wenngleich lediglich für die Förderschulen und Grundschulen eine signifikante Veränderung stattgefunden hat.



Anmerkung. Skalierung 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 7 = *trifft völlig zu*. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 19. Skala Bewältigbarkeit des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Bewertungen der *Lehrkräfte* bezüglich der Bewältigbarkeit fielen für alle drei befragten Aspekte ebenfalls sehr positiv aus (vgl. Abb. 20). Für alle drei Aspekte kann man ähnlich hohe Gesamtmittelwerte konstatieren, wobei die Bewertungen der Grundschullehrkräfte dem Gesamtdurchschnitt immer sehr ähnlich waren. Für die Aussage, dass das Bonus-Programm gut umsetzbar ist, fielen die Werte der Förderschullehrkräfte am höchsten aus. Hingegen gaben die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen bezüglich des Aspekts, dass sich bei Problemen, die das Bonus-Programm betreffen, Ansprechpartner finden lassen, die höchsten Bewertungen ab. Bezüglich der Aussage, dass Probleme bezüglich des Bonus-Programms in jedem Fall lösbar sind, lagen die Einschätzungen der Lehrkräfte sowohl der weiterführenden Schulen als auch der Förderschulen etwas über dem Gesamtmittelwert.



Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft völlig zu.

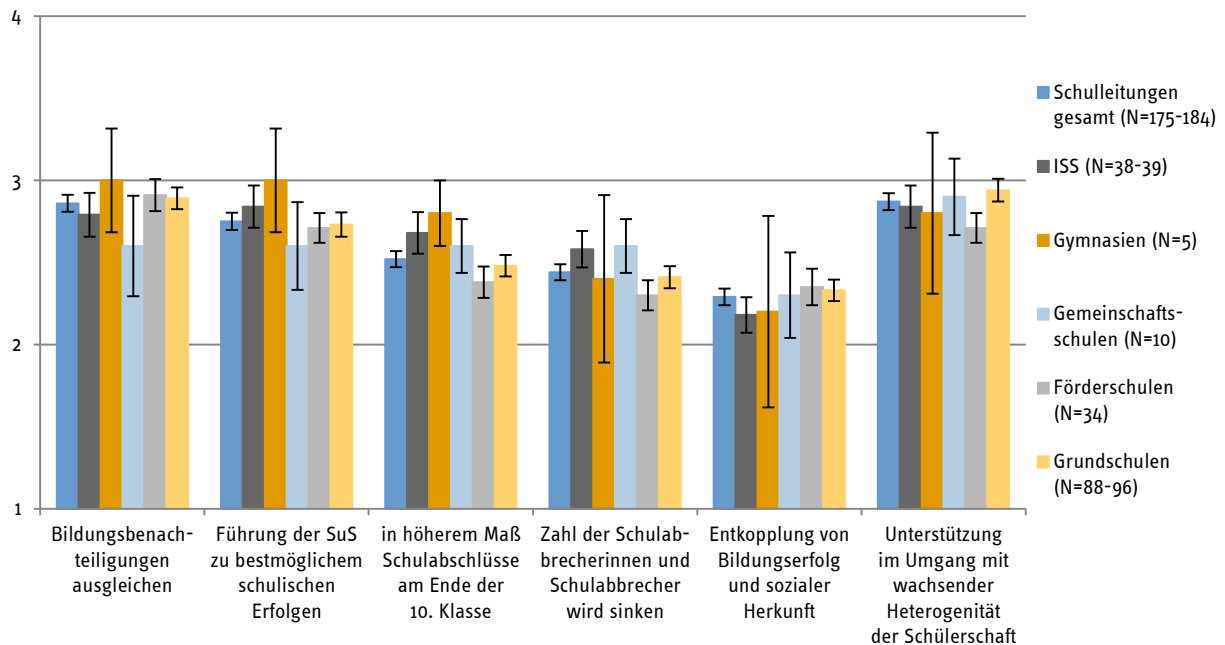
Abbildung 20. Bewältigbarkeit des Bonus-Programms im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der weiterführenden Schulen (Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen), Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

2.3.3 Erwartungen an das Bonus-Programm

Nachdem in den vorigen Abschnitten die Bewertung des Bonus-Programms fokussiert wurde, sollen im Folgenden die *Erwartungen* bezogen auf das Bonus-Programm in den Blick genommen werden. Im Fragebogen der Schulleiterinnen und Schulleiter wurden die Erwartungen im Rahmen der jüngsten Erhebung nicht erneut (bzw. in modifizierter Form unter einer Wirkperspektive, vgl. dazu Kapitel 4) erhoben. Deshalb sollen im Folgenden zunächst die Erwartungen der Schulleitungen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle dargestellt und anschließend im Vergleich die Erwartungen der ersten beiden Erhebungszeitpunkte kontrastiert werden. Im Anschluss werden die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich ihrer Erwartungen an das Bonus-Programm im Rahmen der dritten Erhebungswelle berichtet.

2.3.3.1 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft

Bezüglich der Erwartungen für die Schülerschaft fiel die Einschätzung der *Schulleiterinnen und Schulleiter* zum zweiten Erhebungszeitpunkt eher verhalten aus (vgl. Abb. 21). Die Erwartungshaltungen, dass das Bonus-Programm zu mehr Schulabschlüssen am Ende der 10. Klasse sowie zu einer Verminderung des Anteils der Schulabbrecherinnen und -abbrecher führen könnte, bewegten sich jeweils um den theoretischen Skalenmittelwert.



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

Abbildung 21. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft im Schuljahr 2015/16 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Bezüglich der Erwartung, dass das Programm zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen könnte, lagen die Werte knapp unter dem Skalenmittelwert und somit im Vergleich am niedrigsten. Dies könnte wie bereits im Zwischenbericht erwähnt, auf die sehr weitgehende Formulierung des Items zurückzuführen sein („Das Bonus-Programm wird zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen.“, vgl. Maaz et al., 2016).

Dennoch kann hier aus einem der Interviews mit der Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule ergänzt werden, dass vergleichsweise „kleine“ Verbesserungen möglich zu sein scheinen:

„Und trotzdem sollte es [das Bonus-Programm] auch unbedingt weitergeführt werden, weil das schon, wie beabsichtigt, auch so ein kleiner Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit ist.“ (Interview_02_Welle 2)

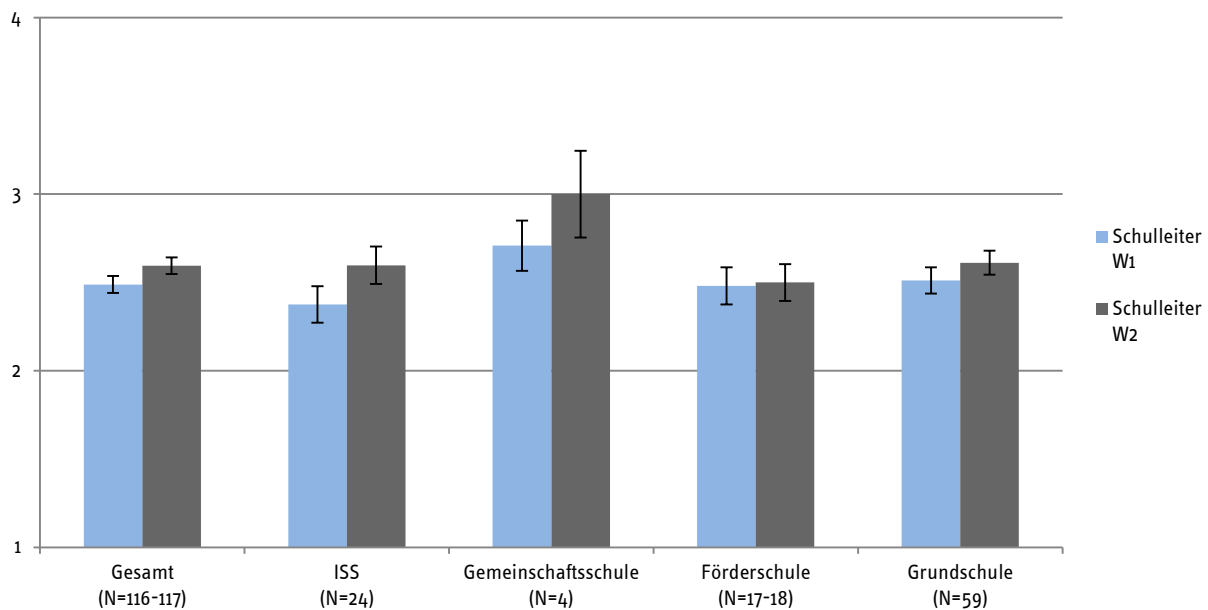
Die insgesamt eher skeptische Erwartungshaltung spiegelt sich auch in folgender Aussage einer Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule wider:

„Ja, also ich denke man darf sich von so einem Bonusprogramm nicht allzu viel erwarten. Also das ist sozusagen ein Additum, was irgendwie [...] noch dazu kommt, was Ihnen bestimmte Möglichkeiten eröffnet, aber so Grundprobleme der Schulentwicklung oder Grundprobleme eines Schulstandortes, die liegen dann eher auf einer ganz anderen Ebene. Also Akzeptanz bei der Elternschaft, Fragen des Schulprofils, des Schulklimas, da kann man vielleicht punktuell was machen, aber so, also ich glaube so, dass so grundsätzlich, sozusagen so grundsätzliche

Dinge, dadurch eher nicht verändert werden können [...].“ (Interview_09_Welle 3)

Hingegen wurden die weiteren Aussagen, dass das Programm dazu beitragen könnte, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, die Schülerinnen und Schüler zu bestmöglichen schulischen Erfolgen zu führen wie auch eine Unterstützung im Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft zu bieten, in der Tendenz etwas optimistischer eingeschätzt.

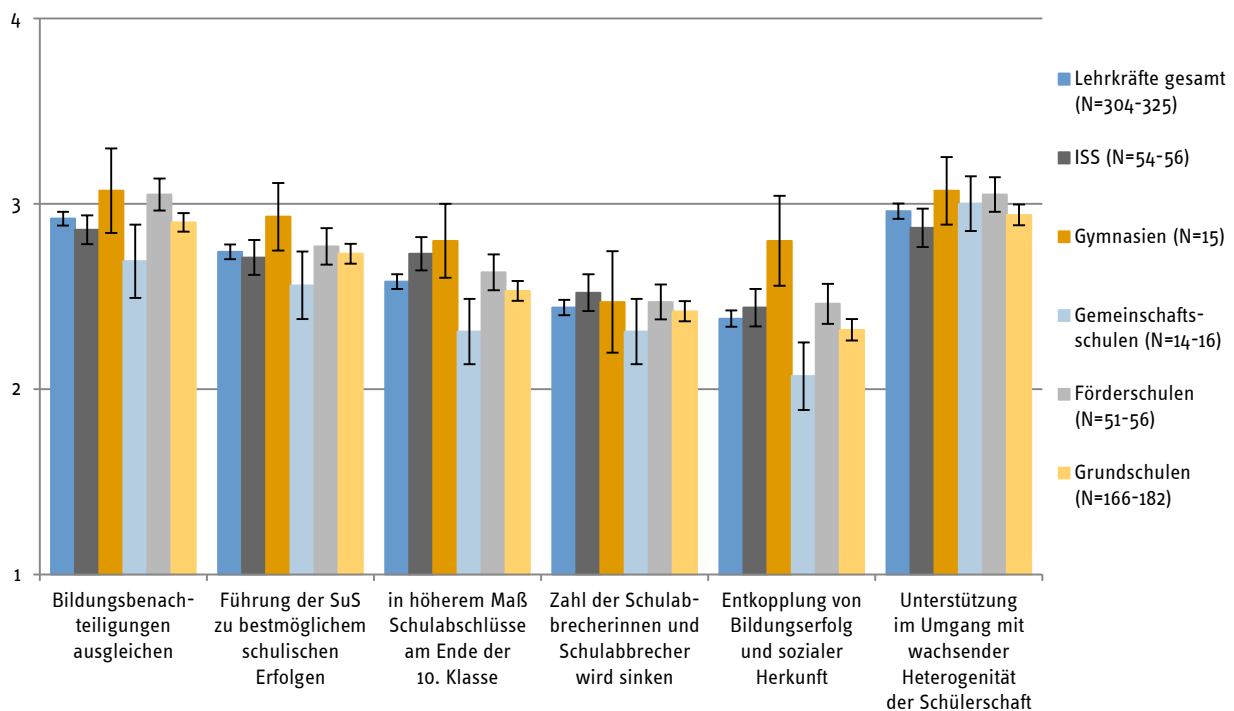
Im Vergleich zur ersten Erhebungswelle sind die Erwartungen der Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Schülerschaft bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu Beginn des Schuljahres 2015/16 zwar tendenziell leicht angestiegen (vgl. Abb. 22). Es waren jedoch keine statistisch signifikanten Veränderungen nachweisbar.



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

Abbildung 22. Skala Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft in den Schuljahren 2013/14 und 2015/16 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Einschätzungen der *Lehrkräfte* bezüglich ihrer Erwartungshaltung bezogen auf die Schülerschaft zum dritten Erhebungszeitpunkt fielen ebenfalls eher überwiegend zurückhaltend aus (vgl. Abb. 23).



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

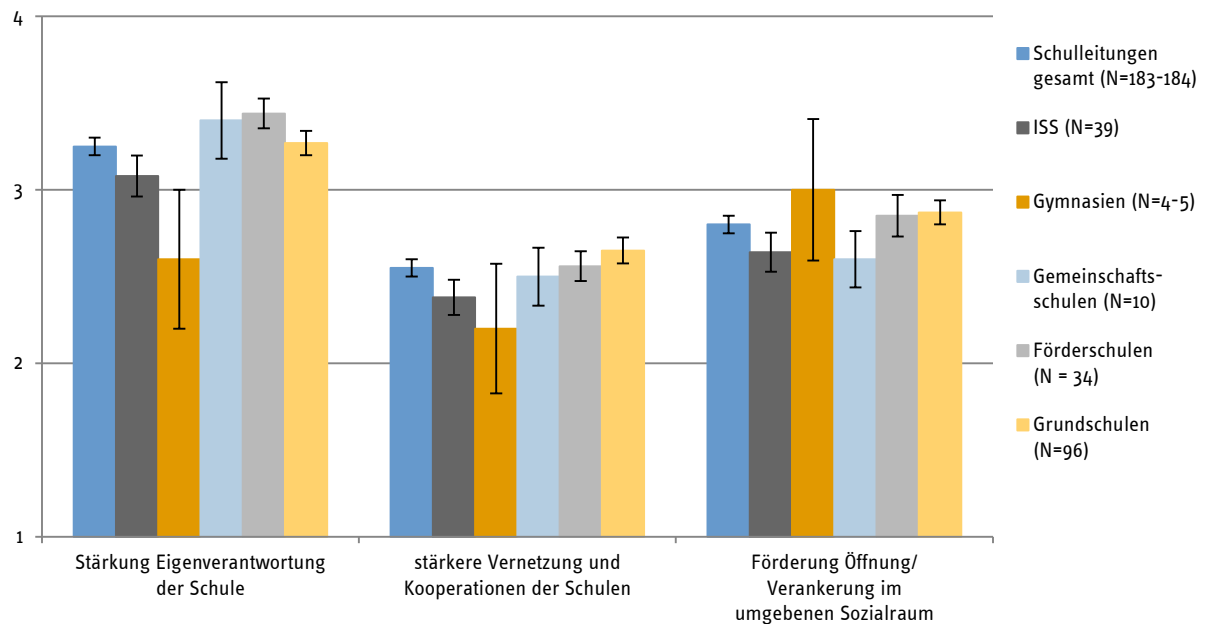
Abbildung 23. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schülerschaft im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer bewegten sich um den theoretischen Skalenmittelwert. Am positivsten wurde die Aussage, dass das Bonus-Programm den Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft unterstützen wird, bewertet. Die Erwartungen zur Führung zu bestmöglichsten schulischen Erfolgen für die Schülerinnen und Schüler durch das Bonus-Programm sowie zur Erhöhung der Schulabschlüsse am Ende der 10. Klasse waren hingegen etwas niedriger. Am verhaltensten waren die Erwartungen bezüglich der Reduzierung der Schulabbruchszahlen sowie der Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Im Vergleich der verschiedenen Schulformen fällt auf, dass die Gemeinschaftsschullehrkräfte für fast alle Aspekte die vorsichtigsten Einschätzungen abgaben, wohingegen die Gymnasiallehrkräfte bezüglich der meisten Aussagen die höchsten Erwartungen hatten.

In der Gesamtbetrachtung der Erwartungshaltungen bezüglich der Schülerschaft kann man erkennen, dass die Lehrkräftebefunde durchaus mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter korrespondieren, auch wenn die Einschätzungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten erfragt wurden.

2.3.3.2 Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule

Abschließend werden nachfolgend die Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule beschrieben. Die *Schulleiterinnen und Schulleiter* der unterschiedlichen Schulformen hatten in der Gesamtbetrachtung zum zweiten Erhebungszeitpunkt recht ähnliche Erwartungen bezogen auf die Schule (vgl. Abb. 24).

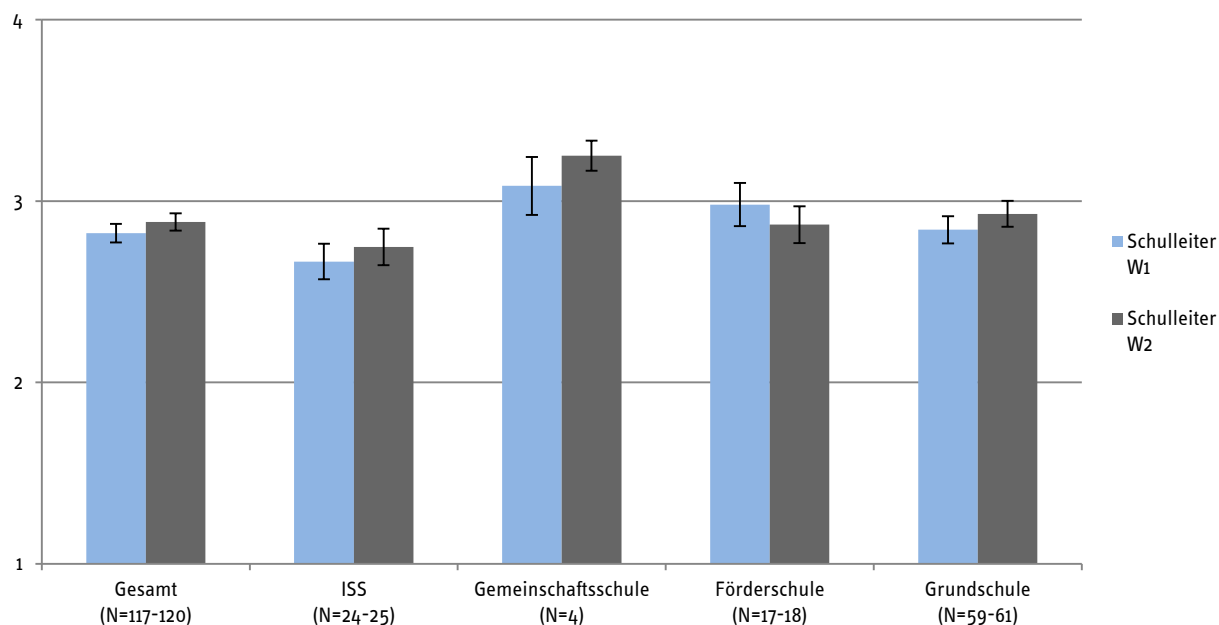


Anmerkung. Skalierung 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 24. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule im Schuljahr 2015/16 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

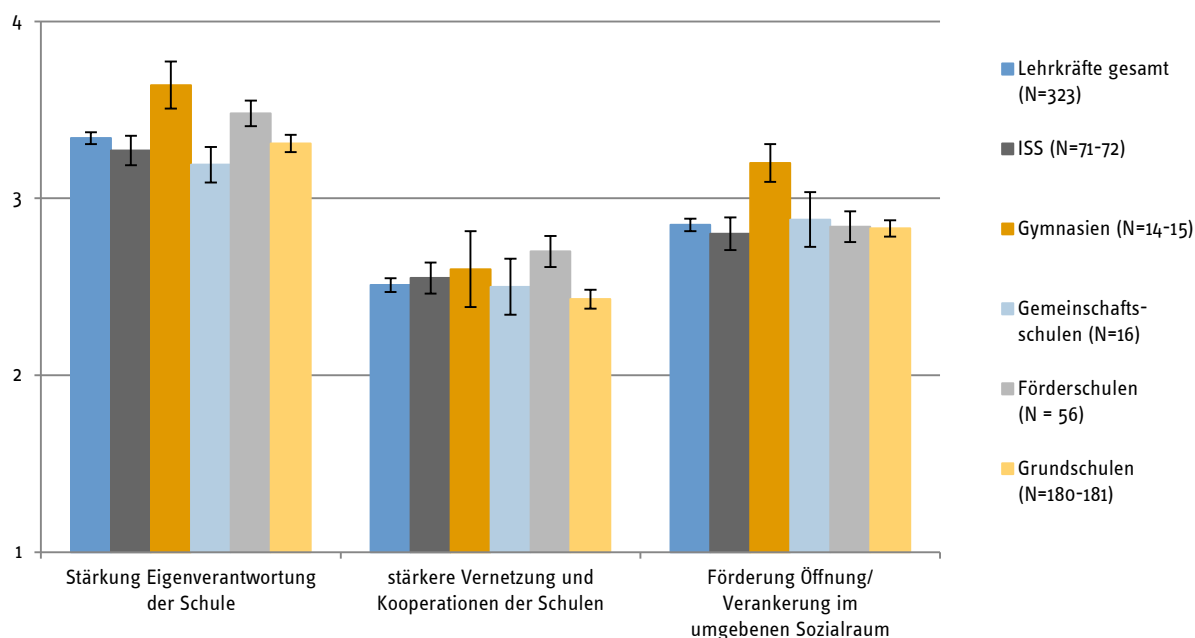
In Bezug auf die Stärkung der Eigenverantwortung der Schule zeigten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter tendenziell optimistisch. Zum Aspekt der stärkeren Vernetzung und Kooperationen der Schulen waren alle Schulleiterinnen und Schulleiter eher zurückhaltend in ihrer Einschätzung. Für beide genannten Aspekte zeigten die Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter etwas geringere Erwartungen, wobei hier nochmals auf die kleine Stichprobe der Gymnasien im Bonus-Programm zu verweisen ist, weshalb diese Ergebnisse nicht überinterpretiert werden sollten. Dass eine Öffnung bzw. Verankerung der Schulen in die/den sie umgebenen Sozialräumen mithilfe des Bonus-Programms stattfinden könnte, wurde von den Schulleitungen wiederum positiver eingeschätzt.

In der Betrachtung im Zeitverlauf lässt sich feststellen, dass sich die Erwartungshaltungen der Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich der Auswirkungen des Bonus-Programms für die Schule zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt kaum verändert haben (vgl. Abb. 25).



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

Abbildung 25. Skala Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule in den Schuljahren 2013/14 und 2015/16 aus Sicht der Schulleitungen getrennt nach Schulformen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)



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

Abbildung 26. Erwartungen an das Bonus-Programm bezogen auf die Schule im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Lehrkräften der Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Einschätzungen der *Lehrkräfte* bezüglich ihrer Erwartungen für die Schule sind Abbildung 26 zu entnehmen. Die höchsten Erwartungen hatten die Lehrkräfte bezüglich der Stärkung der Eigenverantwortung der Schule. Hier waren insbesondere die Gymnasiallehrkräfte optimistisch. Die Erwartungen bezüglich einer stärkeren Vernetzung und Kooperation der Schulen durch das Bonus-Programm hingegen wurden am vorsichtigsten eingeschätzt. Etwas positiver schätzten die Lehrkräfte wiederum die Förderung der Öffnung bzw. Verankerung in den die Schule umgebenden Sozialraum ein. Auch hier waren die Lehrkräfte der Gymnasien am optimistischsten eingestellt.

Auch bezüglich der Erwartungshaltungen für die Schule ist in der Gesamtbetrachtung somit eine weitgehende Entsprechung der Lehrkräftebefunde mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter trotz der unterschiedlichen Messzeitpunkte erkennbar.

2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Bezüglich der globalen und konzeptionellen Bewertung des Bonus-Programms kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte das Bonus-Programm drei Jahre nach dessen Einführung insgesamt überwiegend positiv bewerten. Insbesondere die Aussagen, dass das Bonus-Programm sehr sinnvoll ist und dass es richtig ist, die Bonus-Mittel zur weitgehend freien Verfügung zu stellen, wurden sehr positiv bewertet. Die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter waren für alle Aspekte positiver als die der Lehrkräfte. Im Vergleich zur Ausgangserhebung zu Beginn des Programms konnte für die Schulleitungen im Längsschnitt ein weiterer Anstieg für die globalen als auch für die konzeptionellen Aspekte des Bonus-Programms festgestellt werden.

Im Hinblick auf die Bewertung einzelner Bestandteile des Bonus-Programms durch die Schulleiterinnen und Schulleiter zeigte sich, dass insbesondere die autonome Entscheidungshoheit über den Einsatz der Bonus-Mittel sehr positiv eingeschätzt wurde. Verhaltener hingegen waren die Schulleiterinnen und Schulleiter, wie auch schon zum ersten Erhebungszeitpunkt, dem Aspekt des ansteigenden, erfolgsabhängigen Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehender, erfolgsunabhängiger Basiszuweisung gegenüber. Im Längsschnitt konnte hier für keinen der Aspekte eine signifikante Veränderung in den Einschätzungen verzeichnet werden. Für die Lehrkräfte ergibt sich bezüglich der Bewertung der einzelnen Bestandteile ein ähnliches Bild: Insgesamt wurden die meisten Aspekte eher positiv bewertet. Hier wurde ebenfalls die autonome Entscheidungshoheit über die Mittel sehr positiv eingeschätzt, während der ansteigende Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehender Basiszuweisung eher verhalten bewertet wurde. Dem Aspekt der gleichen Fördersummen, die unabhängig von der jeweiligen Schulgröße vergeben werden, standen die Lehrkräfte eher ablehnend gegenüber, was ebenfalls mit den Ergebnissen der Schulleiterinnen und Schulleiter des Zwischenberichts wie auch mit Aussagen aus den Interviews korrespondierte. Bezüglich dieses Aspekts waren insbesondere die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen zurückhaltender.

Für die drei Aspekte des Kohärenzgefühls konnte insgesamt eine durchweg positive Bewertung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter festgestellt werden. So wird das Bonus-Programm im Gesamten als verständlich, sinnvoll sowie praktikabel wahrgenommen und als Bereicherung für die Schulen angesehen. Im Zeitverlauf konnte für alle drei Aspekte ein signifikanter Anstieg in den Bewertungen verzeichnet werden. Diese Veränderung kann vermutlich auf die bisher gemachten Erfahrungen und damit einhergehende Routine in der Programmumsetzung zurückgeführt werden, insbesondere im Hinblick auf die Verstehbarkeit und Bewältigbarkeit.

Die Erwartungshaltungen der Schulleiterinnen und Schulleiter an die Auswirkungen des Programms zum zweiten Erhebungszeitpunkt (September 2015) waren insgesamt eher verhalten. Am positivsten wurden die Erwartungen an das Bonus-Programm im Hinblick darauf, dass es die Eigenverantwortung der Schulen stärken könnte, bewertet. Am skeptischsten waren die Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber dem Aspekt, dass das Bonus-Programm zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen wird. Bezüglich der Erwartungen der Schulleiterinnen und Schulleiter im Längsschnitt konnte im Verlauf zwar tendenziell eine positivere Erwartungshaltung verzeichnet werden, jedoch fiel der Anstieg nicht statistisch signifikant aus. Die Erwartungen der Lehrkräfte zum dritten Erhebungszeitpunkt sind weitestgehend mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum zweiten Erhebungszeitpunkt vergleichbar.

Zusammengenommen kann dem Bonus-Programm damit eine hohe Akzeptanz bescheinigt werden, die im Programmverlauf in vielen Aspekten nochmals angestiegen ist. Die positive Gesamteinschätzung spiegelt sich auch darin wider, dass zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle im Schuljahr 2015/16 85 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter angaben, dass es ihnen „sehr wichtig“ sei, auch weiterhin am Bonus-Programm teilzunehmen, weiteren 14 Prozent war es „eher wichtig“. Die positive Bewertung kann als wichtige Voraussetzung für die gelingende Umsetzung des Programms angesehen werden.

Kapitel 3

Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein,
Eunji Lee & Kai Maaz

Kapitel 3

Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein, Eunji Lee & Kai Maaz

3.1 Einleitung und Zielsetzung

Mit Blick auf die Anlage des Bonus-Programms (vgl. Kapitel 1) und die damit verbundenen vielfältigen, aber auch voraussetzungsreichen, Möglichkeiten der Schulen, ihren unterschiedlichen Herausforderungen zu begegnen, stellt sich die Frage, wie die Umsetzung eines solchen vielschichtigen Programms an den Schulen erfolgt. Daher soll im vorliegenden Kapitel auf verschiedene Aspekte der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der beteiligten Akteure – Schulleitungen und Lehrkräfte – eingegangen werden. Dies erfolgt anhand vier übergreifender Themen- bzw. Fragenkomplexe.

Da die weitgehend eigenständige Formulierung von Zielen auf Grundlage verbindlich abgeschlossener Zielvereinbarungen eine entscheidende Rolle im Rahmen der Umsetzung des Bonus-Programms spielt (vgl. Kapitel 4 sowie Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013; 2014b, 2014a), soll im ersten Ergebnisabschnitt (vgl. Abschnitt 3.3.1) zunächst auf die seitens der Schulen *angestrebten Verbesserungen*, die mit Hilfe des Bonus-Programms verfolgt werden sollen, eingegangen werden.

Basierend darauf, dass das Bonus-Programm auf eine Stärkung der schulischen Eigenverantwortung abzielt, lässt es sich in den aktuell in Deutschland geführten Schulautonomiediskurs einordnen. Im Kontext dieser Entwicklung stehen vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter vor neuen Aufgaben, u.a. im Hinblick auf eine verstärkte finanzielle (Teil)Autonomie, beispielsweise in Form erhöhter Verfügungsrechte über ein Globalbudget (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016). Diese spielte bereits im Rahmen anderer Programme zur Stärkung der Eigenständigkeit von Schulen eine Rolle, wie z.B. im Berliner „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule (MeS)“ (Avenarius et al., 2006) oder im Kontext des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW (Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008; Feldhoff, 2011). Daher stehen im zweiten Ergebnisabschnitt (vgl. Abschnitt 3.3.2) die *Erfahrungen der Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms* im Fokus. Dabei soll einerseits über selbst eingeschätzte generelle Kenntnisse und Fähigkeiten der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung sowie über spezifische Einschätzungen zur effektiven Verwendung der Mittel im Rahmen des Bonus-Programms berichtet werden. Andererseits soll auf die genutzten Mittel aus dem Bonus-Programm eingegangen werden.

Mit Blick auf (hauptsächlich) internationale Befunde zum Schulleitungshandeln an Schulen in schwierigen Kontexten hat sich gezeigt, dass sich insbesondere ein partizipativer bzw. distributiver Führungsstil, mit dem u.a. ein hohes Maß an Transparenz, Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung sowie das Verteilen von Aufgaben an bestimmte Personen oder Arbeitsgruppen einhergeht, als vorteilhaft erwiesen hat (Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen). Zudem wird darauf verwiesen, dass eine dauerhaft angelegte Unterstützung und Begleitung des schulischen Personals z.B. in Form von Fort- und Weiterbildungen oder in Form des Aufbaus geeigneter Informationssysteme sowie die grundsätzliche Unterstützung seitens der Akteure des lokalen Kontextes, wie beispielsweise der Schulaufsicht, zum Gelingen der Umsetzung einer Reformmaßnahme beitragen (Altrichter & Wiesinger, 2005; Gräsel, 2010). Daher soll im dritten Ergebnisabschnitt (vgl. Abschnitt 3.3.3) näher auf die *Organisation der*

Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen eingegangen werden. Hier soll zunächst dargestellt werden, welche Personen bzw. Personengruppen für die Umsetzung des Programms verantwortlich sind und welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung mit einbezogen werden. Zudem soll auf den Prozess der Zielfindung im Rahmen des Bonus-Programms eingegangen werden sowie darauf, anhand welcher Maßnahmen die Schulen die Erreichung ihrer Ziele überprüfen und welche Auswirkungen aufgrund der in Teilen leistungsabhängigen Mittelzuweisung mit einer unvollständigen Zielerreichung einhergehen. Weiterhin werden die genutzten Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms in den Blick genommen. Schließlich soll auf die Ergebnisse zum Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen sowie zur Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und mit externen Anbietern im Rahmen des Bonus-Programms eingegangen werden.

Da die wahrgenommene Notwendigkeit und Bedeutsamkeit einer Innovation seitens der schulischen Akteure die Chancen für eine gelingende Implementation erhöht (Altrichter & Wiesinger, 2005; Gräsel, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004), soll im vierten Ergebnisabschnitt (vgl. Abschnitt 3.3.4) abschließend dargestellt werden, welche *Bedeutung das Bonus-Programm für die Schulen* hat. Dabei soll zum einen auf den Stellenwert des Programms und den Stand der Entwicklungsvorhaben eingegangen werden. Zum anderen soll dargestellt werden, welchen Einfluss das Bonus-Programm auf das Erleben der Eigenverantwortung der Schulen hat. Abschließend werden die Ergebnisse der vier übergreifenden Themen- bzw. Fragenkomplexe in einer zusammenfassenden Betrachtung diskutiert.

Um ein möglichst umfassendes Bild über die Umsetzung des Programms an den Schulen durch die beteiligten Akteure zu erhalten, werden in der Ergebnisbeschreibung drei unterschiedliche Perspektiven eingenommen: Zum einen wird auf Grundlage der Schulleiterbefragungen der Ausgangserhebung im Juni 2014 (Welle 1, vgl. Abb. 1 im ersten Kapitel) sowie der Erhebung zum dritten Messzeitpunkt im März 2017 (Welle 3, vgl. Abb. 1 im ersten Kapitel) eine längsschnittliche Vergleichsperspektive basierend auf den Angaben derjenigen Schulleiterinnen und Schulleiter eingenommen, die konstant die Leitung der Schulen inne hatten (vgl. Kapitel 1). Zum anderen wird auf Basis der Schulleiterangaben aus der dritten Erhebungswelle – und damit rund drei Jahre nach Einführung des Programms – auf ausgewählte Umsetzungsaspekte eingegangen. Zusätzlich wird die Darstellung der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen durch die Perspektive der Lehrkräfte erweitert, wobei auch hier Daten der dritten Erhebungswelle berichtet werden. Ergänzt werden die Darstellungen um Ausschnitte aus den qualitativen leitfadengestützten Interviews, die im Verlauf der Studie mit ausgewählten Schulleiterinnen und Schulleitern geführt wurden (vgl. Abb. 2 im ersten Kapitel).

3.2 Methode

Instrumente

Zur Erfassung zentraler Aspekte der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen wurden Fragen bzw. Items eingesetzt, die einerseits aus dem Kontext anderer Studien – wie etwa zum Thema eigenverantwortliche Schule oder Ganzttag – stammen. Andererseits wurden diese im Hinblick auf die Spezifika des Programms selbst entwickelt. Nähere Erläuterungen finden sich in den folgenden Darstellungen der eingesetzten Instrumente, wobei diese anhand der weiter oben bereits beschriebenen thematischen Gliederung erfolgen.

Fragen zur Erfassung der angestrebten Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Lehrkräften wurden insgesamt 22 Items zu den *angestrebten Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms* vorgelegt, die zum einen aus der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (Quellenberg, 2009) stammten und zum anderen im Hinblick auf das Bonus-Programm selbst entwickelt wurden. Die Beantwortung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“ (Beispielitem: „Konfliktlösungsstrategien für die Schülerinnen und Schüler vermitteln“).

Fragen zur Erfassung der Erfahrungen der Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms

Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung

Die vorhandenen *Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung* wurden mit insgesamt 6 Items bei den Schulleiterinnen und Schulleitern und mit insgesamt 4 Items bei den Lehrkräften erfragt (Beispielitem: „Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel“), die sich an der Studie „Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ (Avenarius et al., 2006) orientierten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte konnten auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr gut“ angeben, wie sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung einschätzen. Zu beachten ist, dass den Lehrkräften die Items zur Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe für die globale Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung nicht vorgelegt wurden.

Eingeschätzte Fähigkeit zur effektiven Mittelverwendung aus dem Bonus-Programm

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

Genutzte Mittel aus dem Bonus-Programm

Hinsichtlich der *genutzten Mittel aus dem Bonus-Programm* erfolgt, wie bereits im Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung (Maaz, Böse, & Neumann, 2016), eine Betrachtung des Umfangs der bislang tatsächlich verausgabten Mittel im Rahmen der zweiten sowie dritten

Zielvereinbarungsphase des Bonus-Programms auf der Grundlage von Abrechnungsübersichten (Abrechnungsstände Ende 2016 sowie Ende 2017), die von der SenBJF zur Verfügung gestellt wurden. Die Übersichten geben Auskunft über die pro Schule zur Verfügung stehenden Mittel, den Anteil bereits verausgabter Mittel (getrennt nach Sachmitteln und geschlossenen Verträgen) sowie die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms bislang geschlossenen Verträge.

Fragen zur Erfassung der Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Verantwortliche Personen/Personengruppen für das Bonus-Programm

Die Erfassung der Angaben, welche *Personen bzw. Personengruppen für das Bonus-Programm an den Schulen verantwortlich* sind, erfolgte zum einen über Items aus der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ (Avenarius et al., 2006) und zum anderen aus der bereits erwähnten StEG-Studie (vgl. Quellenberg, (2009)). Die Items lagen in einem halboffenen Format vor, sodass die Schulleiterinnen und Schulleiter bezogen auf insgesamt 4 Aspekte (Beispielitems: „ein anderes Mitglied der Schulleitung, und zwar:“, „ein neu gebildetes Gremium, und zwar:“) angeben konnten, wer speziell für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms zuständig ist.

Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung

Der *Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung* wurde mit insgesamt 14 Items zu Welle 1 und 23 Items zu Welle 2 und Welle 3 erfasst, die zum einen aus der StEG-Studie (vgl. Quellenberg, (2009)) stammten und zum anderen im Hinblick auf das Bonus-Programm selbst entwickelt wurden. Dabei konnten die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr stark“ angeben, welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms an ihrer Schule mit einbezogen wurden (Beispielitems: „Schülerwünsche, Schülerinteressen“, „Umsetzung von Schulkonzept/ Schulprogramm/Leitbild“).

Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm

Mit Blick auf den *Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm* wurden sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte im Rahmen der zweiten Erhebungswelle danach gefragt, wie offen und transparent sich der Zielfindungsprozess im Rahmen des Bonus-Programms ihrer Einschätzung nach gestaltet und ob ein weitgehender Konsens über die anvisierten Ziele herrscht. Dabei wurden den Schulleitungen sowie den Lehrkräften insgesamt 9 eigenentwickelte Items vorgelegt (Beispielitem: „An unserer Schule herrscht Klarheit und Transparenz über die mit dem Bonus-Programm verfolgten Ziele.“), deren Beantwortung auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ erfolgte.

Überprüfung Grad der Zielerreichung

Zur Frage, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter den *Grad der Zielerreichung* an ihren Schulen überprüfen, wurden diesen insgesamt 5 eigens für die Evaluation des Bonus-Programms entwickelte Items vorgelegt (Beispielitem: „regelmäßige Gespräche mit den an der Umsetzung des Bonus-Programms Beteiligten“), wobei in einer offenen Antwortkategorie weitere Maßnahmen ergänzt werden konnten.

Auswirkungen unvollständiger Zielerreichung

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden zudem danach gefragt, ob sie schon einmal von der nur anteiligen Auszahlung des im Bonus-Programm vorgesehenen Leistungsbonus betroffen

fen waren und sollten anhand von insgesamt 8 selbst entwickelten Items (Beispielitem: „Die unvollständige Zielerreichung und die dadurch gesunkenen Mittel haben einen negativen Einfluss auf die Motivation der am Bonus-Programm beteiligten Personen“) angeben, welche *Auswirkungen die unvollständige Zielerreichung* an ihren Schulen hat. Die Beantwortung der Items erfolgte dabei auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Genutzte Unterstützungsmaßnahmen

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sollten darüber hinaus angeben, welche *unterstützenden und beratenden Maßnahmen* sie im Zuge des Bonus-Programms nutzen und wurden anhand von insgesamt 6 eigenentwickelten Items (Beispielitems: „Schulung Landeshaltordnung“, „Schulung Zielvereinbarung“) gebeten, anzugeben, ob ihnen die Maßnahmen bekannt waren, sie diese genutzt haben und wie hilfreich (vierstufige Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“) sie diese empfunden haben.

Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm

Zur Frage, inwieweit sich die Schulleiterinnen und Schulleiter im *Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm* befinden, wurden diesen insgesamt 5 Items (Beispielitem: „Wie häufig kam es bis jetzt vor, dass sie sich mit anderen Schulleitungen von Bonus-Schulen zum Erfahrungsaustausch getroffen haben?“) vorgelegt, die sich teilweise an der Studie „QuaSSU - QualitätsSicherung in Schule und Unterricht“ (Ditton, Arnoldt & Bornemann, 2002) orientierten, wobei die Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „nie“ bis 4 = „sehr oft“ erfolgten.

Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm

Im Hinblick auf die Frage, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter die *Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht im Rahmen des Bonus-Programms* grundsätzlich bewerten, wurden insgesamt 7 eigens für die Evaluation des Bonus-Programms entwickelte Items eingesetzt (Beispielitem: „Die Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht im Rahmen des Bonus-Programms erweist sich als sehr hilfreich.“). Deren Beantwortung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Zusammenarbeit mit externen Anbietern im Bonus-Programm

Zudem wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter danach gefragt, wie sie die *Zusammenarbeit mit den externen Anbietern im Bonus-Programm* beschreiben würden. In diesem Zusammenhang wurden ihnen insgesamt 7 eigenentwickelte Items vorgelegt (Beispielitem: „Die Zusammenarbeit mit den externen Anbietern ist von gegenseitigem Vertrauen geprägt.“), wobei diese auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ beantwortet werden sollten.

Fragen zur Erfassung der Bedeutung des Bonus-Programms für die Schulen

Stellenwert des Bonus-Programms

Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden bezüglich des *Stellenwerts des Bonus-Programms* an ihrer Schule insgesamt 8 selbst entwickelte Items (Beispielitem: „Das Bonus-Programm spielt im schulischen Alltag eine große Rolle an unserer Schule.“) vorgelegt, deren Beantwortung auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ erfolgte.

Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm

Zur Frage, wo die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Schule in Bezug auf ihre *Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm* verorten, wurden insgesamt 4 eigens für die Evaluation des Bonus-Programms entwickelte Items (Beispielitem: „Die Erreichung unserer Entwicklungsziele stellt uns vor große Herausforderungen“) eingesetzt. Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“.

Eigenverantwortung der Schulen

Mit Blick auf die Erfassung der Frage, inwiefern die Schulleiterinnen und Schulleiter die Handlungsmöglichkeiten ihrer Schule im Sinne einer eigenverantwortlichen Schule im Rahmen des Bonus-Programms einschätzen, wurden diesen insgesamt 9 Items vorgelegt (Beispielitem: „Durch das Bonus-Programm kann die Schule flexibler ihren spezifischen Rahmenbedingungen gerecht werden.“), die sich einerseits an der MeS-Studie (Avenarius et al., 2006) orientierten und andererseits eigens für die Evaluation des Bonus-Programms entwickelt wurden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter konnten dabei auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“ angeben, wie sie die *Eigenverantwortung der Schulen* im Rahmen des Bonus-Programms einschätzen.

Statistische Analysen

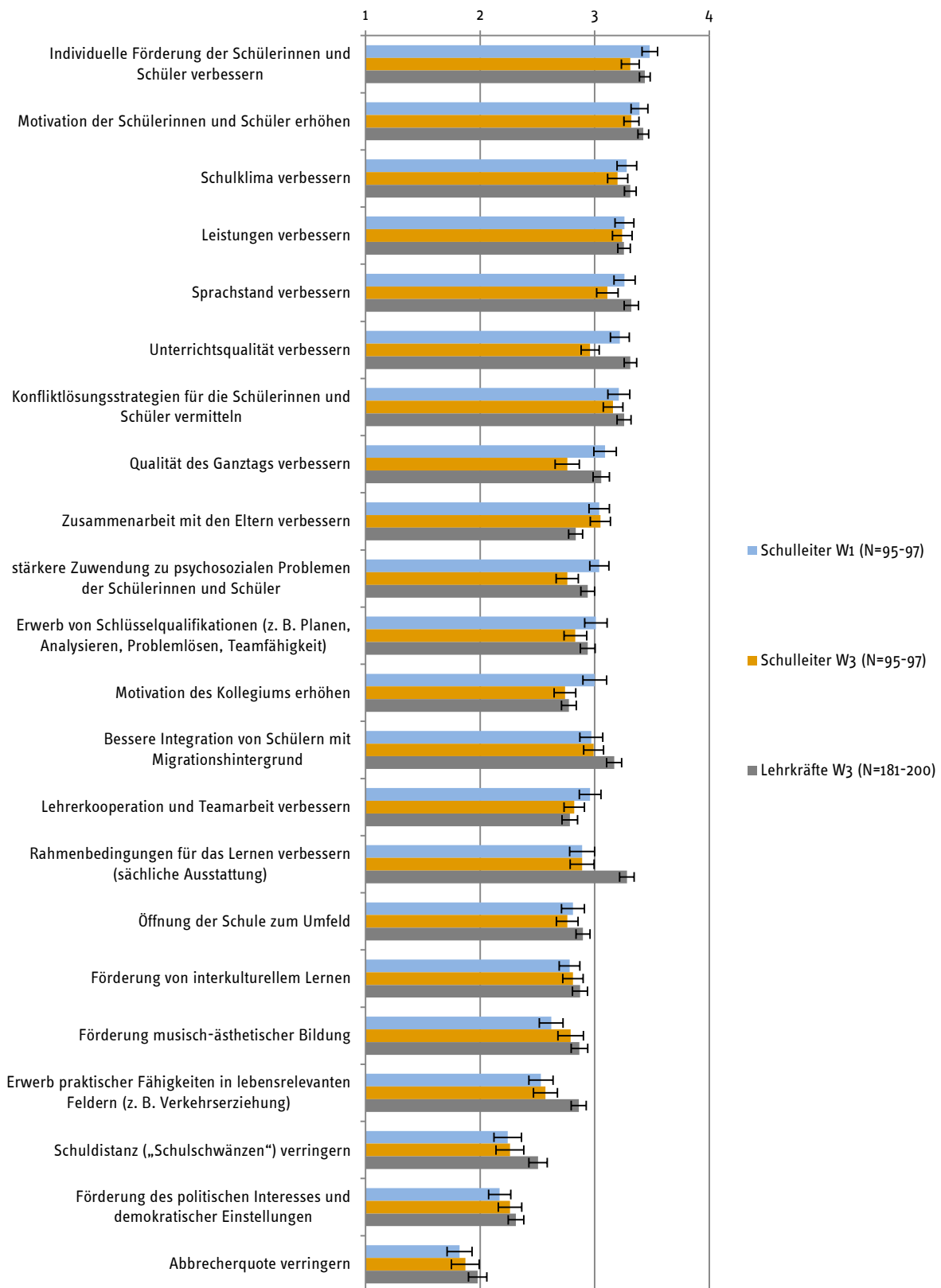
Die Auswertung der Daten erfolgte größtenteils auf der Ebene der einzelnen Items der jeweiligen Fragenkomplexe. Zum Teil wurden Items zu Skalen zusammengefasst. Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm SPSS 23 durchgeführt. Die jeweiligen Fallzahlen verfügbarer Personenangaben werden in den Ergebnisdarstellungen ausgewiesen.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Im Folgenden soll auf die angestrebten Verbesserungen, die mit Hilfe des Bonus-Programms realisiert werden sollen, eingegangen werden (vgl. Abb. 27). Neben den in Kapitel 4 ausführlich dargestellten Zielvorstellungen der Schulen basierend auf den Zielvereinbarungen geben die hier aufgeführten Aspekte einen ersten Überblick über die avisierten Zielbereiche der Schulen im Bonus-Programm. Die Erfassung der Zielvorstellungen in einem geschlossenen Antwortformat bietet den Vorteil eines gemeinsamen Vergleichsrahmens, innerhalb dessen die Schulen verortet werden können. Dabei soll zum einen die Vergleichsperspektive zwischen den Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Ausgangserhebung – und damit kurz nach der Einführung des Programms – sowie zur zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle – rund drei Jahre nach der Einführung des Bonus-Programms – eingenommen werden. Zum anderen soll ergänzend auf die Perspektive der Lehrkräfte eingegangen werden, wobei in der folgenden Darstellung die Befunde derjenigen Lehrerinnen und Lehrer berichtet werden, die angegeben haben, mit den Zielen im Bonus-Programm vertraut zu sein (64 Prozent bzw. $N = 201$ Lehrkräfte).

Um einen vertiefenden Einblick geben zu können, erfolgt zudem eine schulformbezogene Darstellung der angestrebten Verbesserungen thematisch gegliedert bezogen auf die Schülerschaft, die Lehrkräfte, den Unterricht, die Eltern und Ausstattung sowie mit Bezug auf das Schulklima und das Verhältnis Schule – Umwelt.



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

Abbildung 27. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Abbildung 27 gibt einen Überblick über die angestrebten Ziele der Schulen, wobei die Ziele absteigend gemäß ihrer Zustimmung zum ersten Erhebungszeitpunkt angeordnet sind. Mit Blick auf die Ergebnisse zu den konkreten Verbesserungen, die im Rahmen der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen angestrebt werden, lässt sich auf Grundlage des Vergleichs der Schulleiterangaben feststellen, dass zunächst keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten gefunden werden konnten. So streben die Schulen auch drei Jahre nach der Einführung des Bonus-Programms noch ähnliche Verbesserungen an. Dennoch deuten sich in der deskriptiven Betrachtung einige „Verschiebungen“ in den Einschätzungen an, wobei auffällig ist, dass die Zustimmungen im Vergleich zur Ausgangserhebung nahezu durchgehend geringer ausfallen. Dies könnte möglicherweise ein Hinweis darauf sein, dass die Zielstellungen der einzelnen Schulen mittlerweile womöglich etwas spezifischer und fokussierter ausfallen als noch zu Beginn des Programms, was sich dann in der Gesamtbetrachtung aller Schulen in leicht niedrigeren Einschätzungen niederschlägt.

Nach wie vor spielen die Verbesserung der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Erhöhung der Motivation der Schülerschaft, die Verbesserung des Schulklimas sowie der Leistungen eine sehr wichtige Rolle. Auch die Verbesserung des Sprachstands, die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien und die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern werden weiterhin als sehr wichtig empfunden. Wurden die Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie der Qualität des Ganztags in der Ausgangserhebung ebenfalls als sehr wichtige Zielvorhaben benannt, scheinen diese in der dritten Erhebungswelle nun etwas weniger zentrale Aspekte darzustellen.

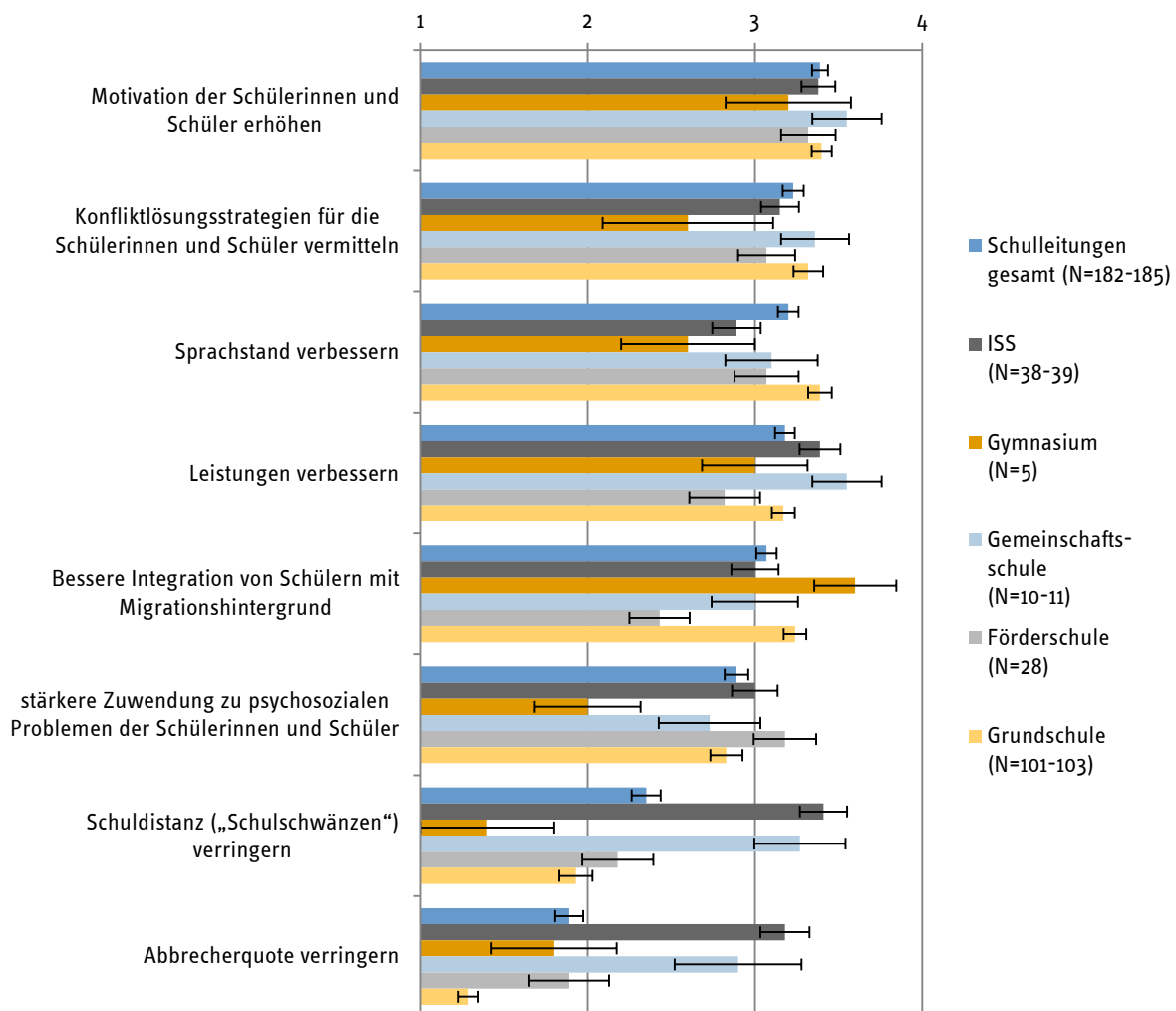
Auch mit Blick auf die stärkere Zuwendung der psychosozialen Probleme der Schülerinnen und Schüler, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die Erhöhung der Motivation des Kollegiums sowie der Verbesserung der Lehrerkooperation und Teamarbeit ist eine solche „Verschiebung“ erkennbar: Während diese Vorhaben in der Ausgangserhebung noch als durchaus wichtige Anliegen benannt wurden, tendierten die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle eher zum theoretischen Skalenmittelwert. Die bessere Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie die Verbesserung von Rahmenbedingungen für das Lernen hingegen bleiben wichtige Vorhaben.

Hinsichtlich der Öffnung der Schule zum Umfeld, der Förderung von sowohl interkulturellem Lernen als auch der musisch-ästhetischen Bildung sowie des Erwerbs praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern fallen die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle ähnlich aus wie zur Ausgangserhebung: Auch diese stellen nach wie vor wichtige Verbesserungsaspekte dar, wenngleich die Einschätzungen zum zentralen Skalenmittelwert hin tendieren. Eher geringe und im Vergleich zur Ausgangserhebung weitgehend ähnliche Verbesserungsbestrebungen äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Reduzierung der Schuldistanz, der Förderung des politischen Interesses und demokratischer Abschlussquoten sowie in Bezug auf die Verringerung der Abbrecherquote, wobei hier auch die unterschiedliche Relevanz der Zielstellungen für die verschiedenen Schulformen zu berücksichtigen ist (siehe dazu die schulformspezifischen Darstellungen weiter unten).

Die Einschätzungen zu den angestrebten Verbesserungen der zur dritten Erhebungswelle befragten Lehrkräfte korrespondieren in weiten Teilen mit den Schulleitereinschätzungen, fallen jedoch in der Tendenz zumeist etwas stärker aus als die Einschätzungen der Schulleitungen. Dies gilt in etwas stärkerem Ausmaß für die Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Lernen sowie den Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern: Diese werden von den befragten Lehrerinnen und Lehrern zentraler eingeschätzt als von den Schulleiterinnen und Schulleitern.

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

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die angestrebten Verbesserungen bezogen auf die Gesamtgruppe der Schulen dargestellt wurden, soll nun unter schulformspezifischer Perspektive auf Verbesserungsbestrebungen in verschiedenen thematischen Bereichen eingegangen werden. Es werden ausschließlich die Einschätzungen der Schulleitungen berücksichtigt. Abbildung 28 weist die Befunde bezüglich der angestrebten Verbesserungen für die Schülerschaft aus.



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

Abbildung 28. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Schülerschaft im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Bei Betrachtung der schülerbezogenen angestrebten Verbesserungen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen beinahe durchgehend – bis auf das Zielvorhaben der besseren Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, das von den Gymnasialschulleitungen am stärksten ange-

strebt wurde – die niedrigsten Zustimmungswerte aufwiesen, wobei an dieser Stelle einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass die Befunde auf der Grundlage von $N = 5$ Schulleitereinschätzungen beruhen und nicht überinterpretiert werden sollten.

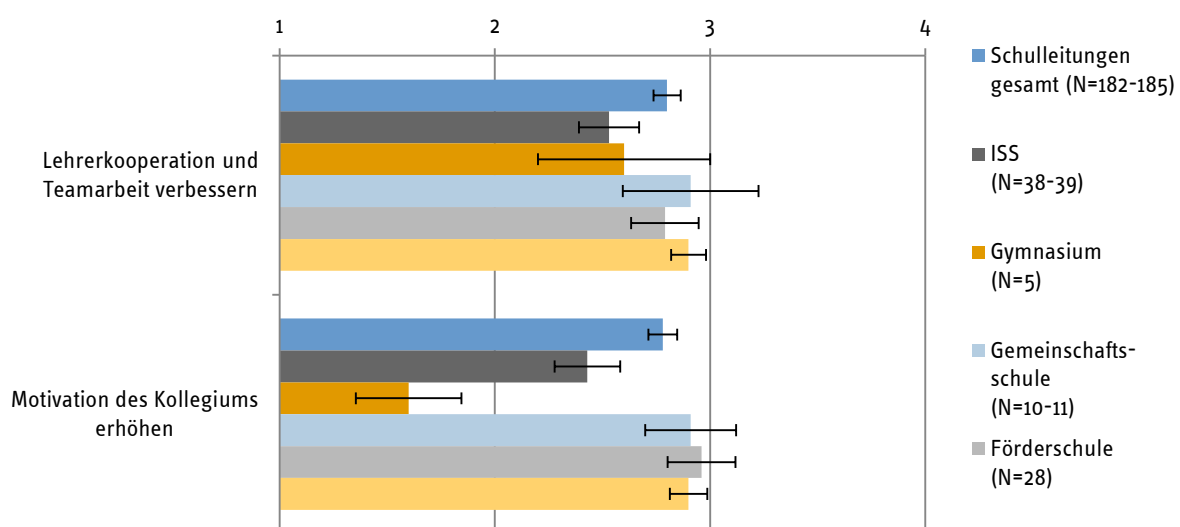
Die Erhöhung der Motivation der Schülerschaft sowie die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien stehen v.a. für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts- sowie Grundschulen vergleichsweise am stärksten im Mittelpunkt. Für die Grundschulen zeichnete sich zudem ab, dass auch die Verbesserung des Sprachstands für sie im Vergleich zu den anderen Schulformen ein wichtiges Zielvorhaben darstellt.

Weiterhin zeigte sich, dass die (allgemeine) Verbesserung der Leistungen sowie der Rückgang der Schuldistanz und der Abbrecherquoten von den Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gemeinschaftsschulen vergleichsweise am stärksten als zentrale Zielvorhaben benannt wurden.

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Lehrkräfte

Hinsichtlich der angestrebten Verbesserungen mit Blick auf die Lehrkräfte (vgl. Abb. 29) zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts-, Förder- und Grundschulen für die Lehrerkooperation und die Teamarbeit stärkere Verbesserungsbestrebungen berichteten als die Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien, die diesen Aspekten geringeres Gewicht beimaßen.

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch für den Aspekt der Erhöhung der Motivation des Kollegiums: Auch hier sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschafts-, Förder- und Grundschulen einen stärkeren Verbesserungsbedarf im Vergleich zu den Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien, wobei insbesondere die Gymnasien hier den geringsten Verbesserungsbedarf konstatierten.



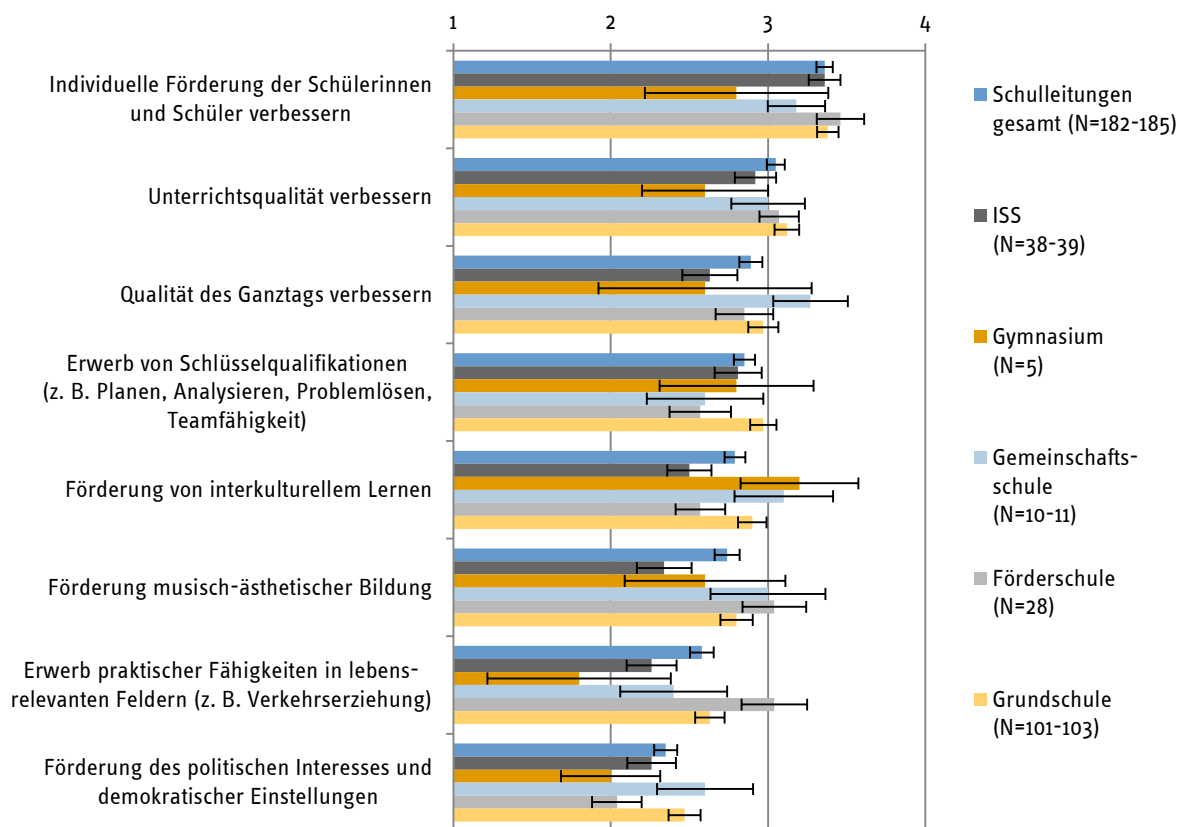
Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 29. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms – Unterricht

Mit Blick auf die angestrebten Verbesserungen hinsichtlich unterrichtsbezogener Aspekte (vgl. Abb. 30) wird deutlich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien sowohl bezogen auf die Verbesserung der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, der Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie des Ganztags – hier gemeinsam mit den Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen – als auch mit Bezug auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern sowie hinsichtlich der Förderung des politischen Interesses und demokratischer Einstellungen – an dieser Stelle gemeinsam mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der Förderschulen – die niedrigsten Ausprägungen zeigten. Hingegen berichteten sie sowie auch die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen größere Verbesserungsbestrebungen hinsichtlich der Förderung von interkulturellem Lernen im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der anderen Schulformen.

Die Verbesserung der Qualität des Ganztags stellte vor allem für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen ein zentrales Zielvorhaben dar. Die verbesserte Förderung der musisch-ästhetischen Bildung stand neben den Gemeinschaftsschulen vor allem für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen im Vordergrund, die zudem den Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern als vergleichsweise stärksten Zielaspekt benannten.

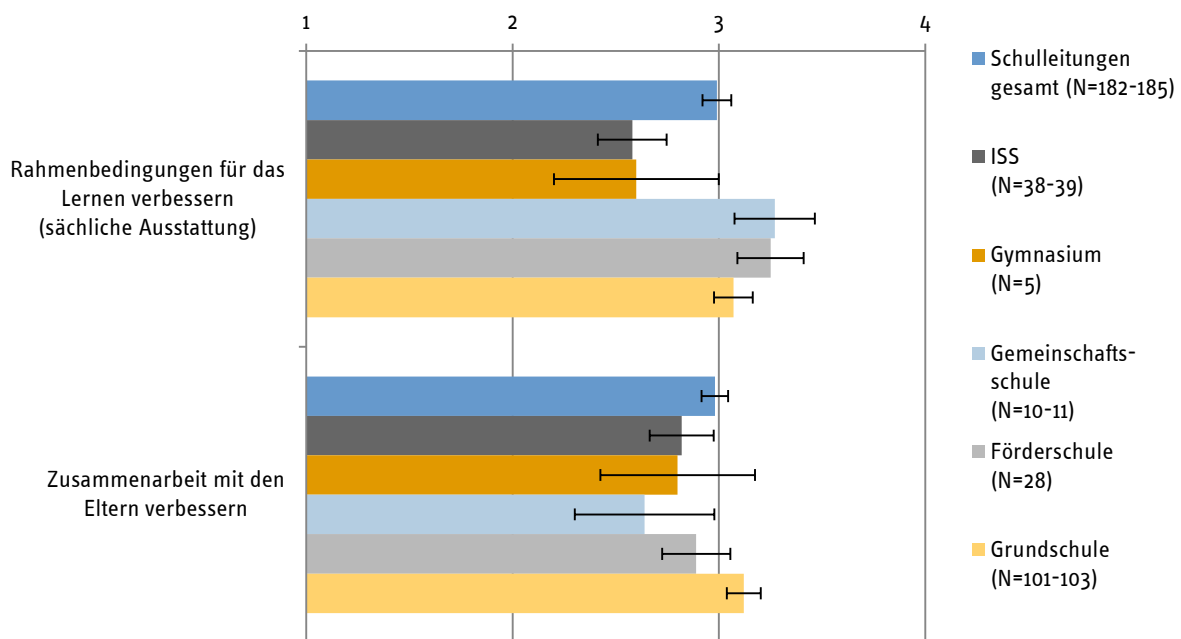


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 30. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf den Unterricht im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

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

Mit Blick auf die angestrebten Verbesserungen bezüglich der Eltern sowie der Ausstattung (vgl. Abb. 31) zeigte sich folgendes Bild: Während die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien den der Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Lernen vergleichsweise weniger Gewicht beimaßen, äußerten hier die Schulleitungen der Gemeinschafts-, Förder- und Grundschulen die vergleichsweise stärksten Verbesserungsbestrebungen. Eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Eltern stand im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen v.a. für die Schulleitungen der Grundschulen im Vordergrund.

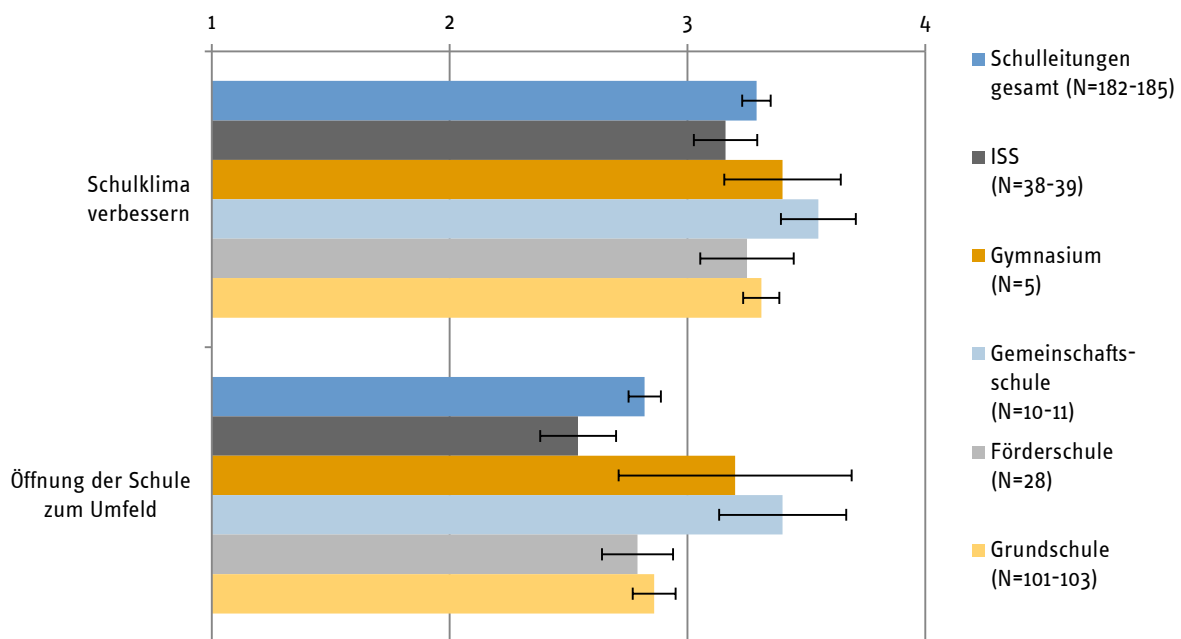


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Abbildung 31. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf die Eltern und Ausstattung im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

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

Abschließend sollen nun die angestrebten Verbesserungen mit Bezug auf das Schulklima und das Verhältnis Schule – Umwelt in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 32). Hinsichtlich einer angestrebten Verbesserung des Schulklimas zeigten sich nur geringe Unterschiede zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der unterschiedlichen Schulformen, wobei hier die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen die vergleichsweise stärksten Ausprägungen zeigten. Bezüglich einer angestrebten Öffnung der Schule zum Umfeld fanden sich auch hier die höchsten Ausprägungen an den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen.



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

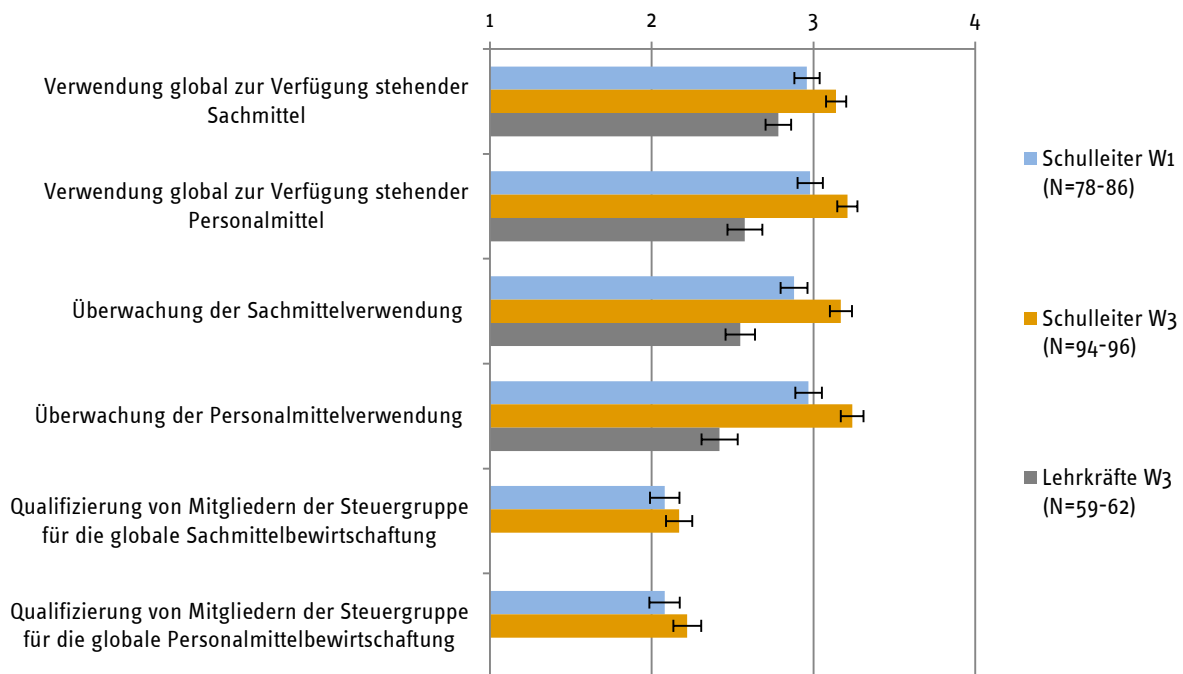
Abbildung 32. Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms bezogen auf das Schulklima und Verhältnis Schule – Umwelt im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

3.3.2 Erfahrungen der Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms

Im Anschluss an die Darstellung und Beschreibung der angestrebten Verbesserungen im Bonus-Programm soll nun auf die Erfahrungen im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Programms eingegangen werden. Dabei werden zunächst die Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung dargestellt. Im Anschluss daran soll beschrieben werden, in welchem Maß sich die Schulleitungen in der Lage sahen, die im Rahmen des Bonus-Programms zur Verfügung stehenden Mittel in effektiver Weise einzusetzen. Abschließend soll auf die im Rahmen der zweiten und dritten Zielvereinbarungsphase genutzten Mittel aus dem Bonus-Programm eingegangen werden.

3.3.2.1 Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung

Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 33) bezieht sich auf die angegebenen generellen Kenntnisse und Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen Sach- und Personalmittelbewirtschaftung. Dabei wird einerseits die Vergleichsperspektive der sowohl zur Ausgangserhebung als auch zur Erhebung zum dritten Messzeitpunkt befragten Schulleiterinnen und Schulleiter dargestellt. Andererseits werden die Ergebnisse für diejenigen Lehrkräfte dargestellt, die angegeben haben, an der Umsetzung des Bonus-Programms an ihrer Schule beteiligt zu sein (21 Prozent bzw. $N = 68$ Lehrkräfte). Dabei ist zu beachten, dass die Items zur Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe den Lehrkräften nicht vorgelegt wurden (vgl. Abschnitt 3.2 Methode).



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

Abbildung 33. Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlicher Mittelbewirtschaftung in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Bezogen auf den Vergleich der Schulleitereinschätzungen zur Ausgangserhebung und zur dritten Erhebungswelle ließen sich zwar keine statistisch bedeutsamen Veränderungen im Zeitverlauf ausmachen. Dennoch zeigte sich auf deskriptiver Ebene, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Verwendung und Überwachung der (global) zur Verfügung stehenden Sach- und Personalmittel zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle durchgehend höher einschätzten. Auch in Bezug auf die Qualifizierung von Mitgliedern der Steuergruppe hinsichtlich der globalen Sach- und Personalmittelbewirtschaftung war ein leichter Anstieg in den Fähigkeitseinschätzungen zu verzeichnen, wenngleich die Selbsteinschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter in diesen Bereichen nach wie vor eher gering ausgeprägt waren.

Festzustellen ist zudem, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt in recht hohem Ausmaß an Fort- und Weiterbildungen zur Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung teilgenommen haben, wobei mit rund 88 Prozent Weiterbildungen zur Sachmittelbewirtschaftung häufiger besucht wurden als zur Personalmittelbewirtschaftung. Hier belief sich die Teilnahme auf rund 73 Prozent (ohne Abbildung).

Auf die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung wurde auch in den Interviews Bezug genommen. So ging beispielsweise die Schulleitung einer Grundschule darauf ein, dass die eigenverantwortliche Mittelbewirtschaftung für sie nicht unbedingt ein Novum darstellte und daher auch der Umgang mit den Bonus-Mitteln von Beginn an eher weniger Probleme bereitete.

„Ja, also man ist ja als Schule auch sonst im Prinzip in der Verwaltungspflicht, weil man ja, auch wenn man das Geld nicht selber ausgibt in dem Sinne, ja trotzdem diese Zahlen auf dem Konto hat und dann ja trotzdem auch entsprechend verteilt. Und insofern ist diese Aufgabe ja keine Neue.“ (Interview_01_Welle 2)

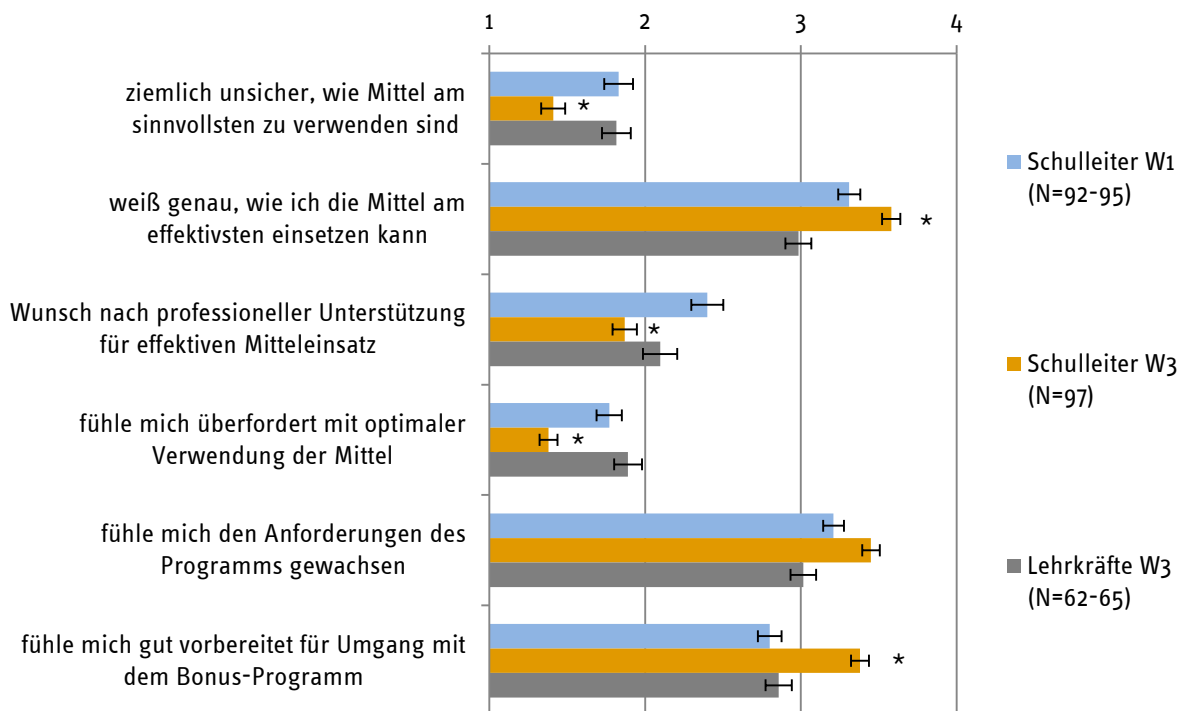
„Also, ich muss sagen, es lief eigentlich relativ schnell an und relativ gut an. Wir haben uns dann, muss ich gestehen, wir haben uns halt eingefuchst und haben dann gemerkt: Okay. Das ist so und so abrechenbar.“ (Interview_01_Welle 2)

Bezüglich der Einschätzungen der an der Umsetzung des Bonus-Programms direkt beteiligten Lehrkräfte zeigte sich, dass diese ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleiter – wenig überraschend – deutlich geringer einschätzten. Dabei schätzten sich die Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Verwendung global zur Verfügung stehender Sachmittel noch am kompetentesten ein, wohingegen ihre übrigen Selbsteinschätzungen zum theoretischen Skalenmittelwert hin tendierten.

3.3.2.2 Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes

Weiterhin wurden sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte danach gefragt, wie gut sie sich in der Lage sahen, die Mittel aus dem Bonus-Programm möglichst effektiv für ihre Schule einzusetzen und ob sie sich den mit dem Bonus-Programm verbundenen Anforderungen gewachsen fühlten. Auch hier wurden einerseits die Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter aus der Ausgangserhebung sowie der Erhebung zum dritten Messzeitpunkt vergleichend gegenüber gestellt. Andererseits wurden – ebenso wie in Teilabschnitt 3.3.2.1 – die Angaben

derjenigen Lehrkräfte dargestellt, die angegeben hatten, direkt an der Umsetzung des Bonus-Programms beteiligt zu sein (21 Prozent bzw. $N = 68$ Lehrkräfte).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 34. Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf die Ergebnisse bezüglich der Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes (vgl. Abb. 34) lässt sich zunächst hinsichtlich des Vergleichs der Schulleitergruppen feststellen, dass diese in der dritten Erhebungswelle durchgehend höhere Zustimmungswerte aufwiesen als in der Ausgangserhebung, wobei sich die Vergleiche zum Großteil auch statistisch absichern ließen.

So gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter in der dritten Erhebungswelle und damit rund drei Jahre nach Einführung des Bonus-Programms an, (noch) weniger unsicher in der sinnvollen Mittelverwendung zu sein als in der Ausgangserhebung ca. zweieinhalb Jahre zuvor. Auch äußerten sie sich zustimmender bezüglich des Aspekts, genau zu wissen wie die Mittel am effektivsten eingesetzt werden können. Der Wunsch nach professioneller Unterstützung für den effektiven Mitteleinsatz, den die Schulleiterinnen und Schulleiter zur Ausgangserhebung noch mit der Tendenz zum theoretischen Skalenmittelwert hin einschätzten, ist nun deutlich geringer ausgeprägt. Auch gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter zur dritten Erhebungswelle an, sich (noch) weniger überfordert hinsichtlich der optimalen Mittelverwendung zu fühlen. Auch fühlen sie sich den Anforderungen des Programms gewachsener und insgesamt (noch) besser vorbereitet auf den Umgang mit dem Bonus-Programm.

Auch in den Interviews spiegelte sich wider, dass die Mittel aus dem Bonus-Programm mittlerweile ein fester Bestandteil an den Schulen geworden sind und vielfältig eingesetzt wer-

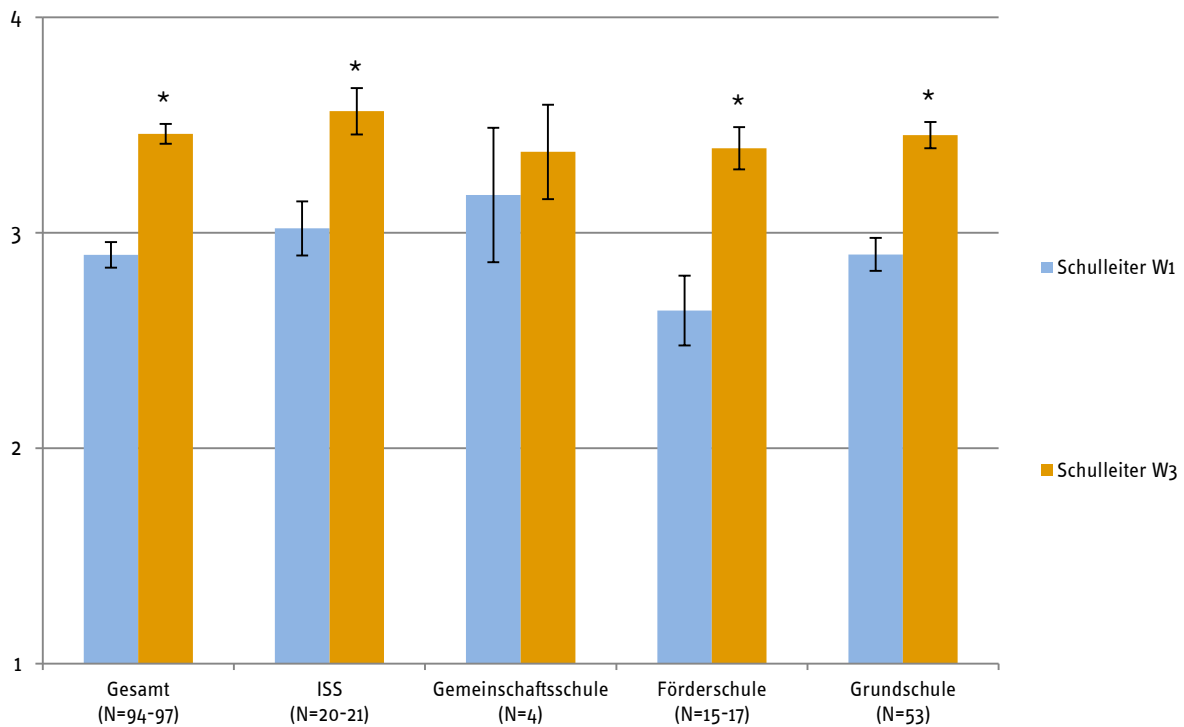
den. So äußerte beispielsweise die Schulleitung einer Grundschule, dass die Bonus-Mittel „inzwischen völlig angekommen sind“ und wie präsent diese zur Umsetzung verschiedener Vorhaben und Projekte in der Zwischenzeit an der Schule geworden sind, sodass bestimmte Vorhaben nun auch „zunehmend stringent mit den Bonus-Mitteln verfolgt werden“ können.

„Ja, durch die Zuhilfenahme dieser Mittel können wir mehrere Projekte etablieren, schuljahresbegleitend, die in unsere[m] Alltag inzwischen völlig angekommen sind. Die wir sonst nicht durchführen könnten. Seien es unterrichtsbegleitende Präventionsprojekte, Verhaltensprojekte so was wie ein Therapiehund, der uns in der Schule begleitet. Sei es Aufstockung der Schulsozialarbeit, die dadurch an Arbeit enorm gewonnen hat. Sei es aber auch die Anschaffung von Sachmitteln, die uns bestimmte Projekte einfach besser durchführen lässt. Bühnentechnik für unsere Theater-AGs, um solche Dinge zu machen.“ (Interview_08_Welle 2)

„Und das haben wir zunehmend stringent mit den Bonus-Mitteln verfolgt. Und das teilte sich so auf, ich würde sagen, zwei Drittel Personalkosten, ein Drittel Sachmittel, die wir eingesetzt haben ungefähr. Und, ja, die Sachen, die Sachmittel, die wir angeschafft haben, haben wir. Deswegen war so der erste Gedanke am Anfang, wir kaufen ganz viel und das haben wir dann wenn das Programm zu Ende ist, dann haben wir die Sachen trotzdem.“ (Interview_02_Welle 3)

Mit Blick auf die Selbsteinschätzungen bezüglich der effektiven Mittelverwendung der an der Umsetzung des Bonus-Programms direkt beteiligten Lehrkräfte lässt sich feststellen, dass diese zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle zwar insgesamt auf einem niedrigeren Niveau liegen als die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Gleichwohl bewegen sich die Einschätzungen in Teilen auf einem ähnlich hohen Niveau, wie es für die Schulleitungen bereits zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung wenige Monate nach dem Start des Programms beobachtet werden konnte. Die insgesamt etwas niedrigeren Einschätzungen der Lehrkräfte zur effektiven Mittelverwendung korrespondieren auch mit den Befunden zu den niedriger selbst eingeschätzten generellen Kenntnissen und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung (vgl. Teilabschnitt 3.3.2.1).

Hinsichtlich des Schulformvergleichs auf Skalenebene – wobei an dieser Stelle aufgrund einer sehr geringen Stichprobengröße ($N = 2$) auf eine gesonderte Betrachtung der Gymnasialschulleitungen verzichtet wird – zur Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes durch die Schulleitungen ($\alpha_{\text{Welle 1}} = .81$; $\alpha_{\text{Welle 3}} = .83$) zeigte sich bezüglich des Vergleichs der Ausgangserhebung sowie der Erhebung zum dritten Messzeitpunkt folgendes Bild (vgl. Abb. 35): Insgesamt ließen sich Zuwächse in allen Gruppen identifizieren, wobei sich für die Gesamtgruppe ein signifikanter Anstieg in der Einschätzung der effektiven Mittelverwendung zeigte. Mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen ließen sich zudem für die Integrierten Sekundarschulen, die Förderschulen sowie die Grundschulen statistisch bedeutsame Unterschiede ausmachen. Insgesamt kann somit konstatiert werden, dass sich die Schulen dem effektiven Mitteleinsatz ca. drei Jahre nach Einführung des Programms durchaus gewachsen fühlen.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 35. Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes (auf Skalenebene) in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

3.3.2.3 Genutzte Mittel aus dem Bonus-Programm

Im Anschluss an die Darstellung der Kenntnisse und Fähigkeiten der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung sowie der Einschätzung des effektiven Mitteleinsatzes soll im Folgenden eine Betrachtung des Umfangs der verausgabten Mittel im Rahmen der zweiten (Ende 2016) sowie der dritten (Ende 2017) Förderperiode erfolgen. Dabei wird auf von der Senatsverwaltung (SenBJF) zur Verfügung gestellte Abrechnungsübersichten (Abrechnungsstände Ende 2016 bzw. Ende 2017) zurückgegriffen. Die Übersichten geben Auskunft über die pro Schule zur Verfügung stehenden Mittel, den Anteil bereits verausgabter Mittel (getrennt nach Sachmitteln und geschlossenen Verträgen) sowie die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms bislang geschlossenen Verträge. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über zur Verfügung stehenden und verausgabten Mittel und geschlossenen Verträge für die zweite und dritte Förderperiode gegeben werden.

Zur Verfügung stehende und verausgabte Mittel der zweiten Förderperiode

Tabelle 3 weist die für die einzelnen Schulen zur Verfügung stehenden Mittel aus der zweiten Zielvereinbarungsphase bzw. Förderperiode (Ende 2016) des Bonus-Programms aus. Die Gesamtzahl der Schulen beläuft sich auf $N = 251$, da wie bereits in Kapitel 1 dargelegt, im Verlauf des Programms weitere Schulen in das Bonus-Programm mit aufgenommen wurden. Wie Tabelle 3 entnommen werden kann, betrug der Förderbetrag für die meisten Schulen entweder 50.000,00 EUR ($N = 74$), 62.500 EUR ($N = 51$) oder 100.000,00 EUR ($N = 59$). Betrachtet man die ausgewiesenen Prozentangaben, ist zu erkennen, dass 42,2 Prozent der Schulen über einen Betrag von rund 21.000 EUR bis 50.000 EUR verfügen konnten, rund 23 Prozent der Schulen über einen Betrag von über 50.000 EUR bis einschließlich 62.500 EUR und rund 34 Prozent über einen Betrag von über 62.500 EUR, wobei 23,5 Prozent der Schulen die maximale Fördersumme von 100.000 EUR erhielten. Damit beläuft sich der Gesamtwert der zur Verfügung gestellten Mittel für die zweite Förderperiode (Ende 2016) auf **16.613.294,00EUR**.

Tabelle 4 liefert einen Überblick über die bis zum Abrechnungszeitpunkt (Ende 2016) im Rahmen der zweiten Förderperiode verausgabten Mittel. Es zeigte sich, dass knapp die Hälfte ($N = 111$) der Schulen die Mittel zum Abrechnungszeitpunkt zu über 99 Prozent und damit quasi vollständig ausgeschöpft hatte. Weitere $N = 92$ (bzw. 36,7 Prozent) der Schulen bewegten sich im Bereich zwischen 90 und 99 Prozent der Mittelausgabe. Bei rund 80 Prozent der Schulen ist entsprechend eine sehr hohe Ausschöpfungsquote von über 90 Prozent der zur Verfügung gestellten Mittel zu konstatieren. $N = 28$ (bzw. 11,2 Prozent) Schulen hatten zum Abrechnungszeitpunkt zwischen 80 und 90 Prozent verausgabt. Für 8 Prozent der Schulen ($N = 20$ Schulen) lag die Ausschöpfungsquote unter 80 Prozent. Über alle Schulen hinweg betrug die mittlere Ausschöpfungsquote von 93,3 Prozent.

Tabelle 3. Zur Verfügung stehende Mittel aus dem Bonus-Programm für die zweite Förderperiode

Zur Verfügung stehende Bonus-Mittel 2016	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
20.833,00	7	2,8	2,8
26.042,00	5	2,0	4,8
29.078,00	1	0,4	5,2
30.208,00	1	0,4	5,6
37.500,00	4	1,6	7,2
39.583,00	8	3,2	10,4
40.000,00	2	0,8	11,2
44.792,00	1	0,4	11,6
46.500,00	1	0,4	12,0
48.250,00	1	0,4	12,4
49.479,00	1	0,4	12,7
50.000,00	74	29,5	42,2
50.240,00	1	0,4	42,6
52.083,00	1	0,4	43,0
52.500,00	1	0,4	43,4
57.250,00	1	0,4	43,8
57.292,00	1	0,4	44,2
59.000,00	1	0,4	44,6
60.750,00	1	0,4	45,0
62.500,00	51	20,3	65,3
68.771,00	1	0,4	65,7
70.833,00	4	1,6	67,3
76.063,00	1	0,4	67,7
76.979,00	1	0,4	68,1
78.125,00	3	1,2	69,3
79.167,00	2	0,8	70,1
82.188,00	1	0,4	70,5
84.375,00	7	2,8	73,3
90.000,00	1	0,4	73,7
92.500,00	1	0,4	74,1
97.500,00	5	2,0	76,1
100.000,00	59	23,5	99,6
125.000,00	1	0,4	100,0
16.613.294,00	251	100,0	

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2016.

Tabelle 4. Anteil verausgabter Mittel aus dem Bonus-Programm für die zweite Förderperiode

Anteil verausgabter Mittel 2016	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
59 bis 70%	17	6,8	6,8
70,01 bis 80%	3	1,2	8,0
80,01 bis 90%	28	11,2	19,1
90,01 bis 99%	92	36,7	55,8
über 99%	111	44,2	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2016.

Um die Art des Mitteleinsatzes genauer beschreiben zu können, wurden in der Abrechnungsübersicht auch die für Sachmittel und im Rahmen von Vertragsschließungen verausgabten Mittel ausgewiesen, die zusammen jeweils den Gesamtbetrag der verausgabten Mittel ergeben. In Tabelle 5 finden sich die Anteile der verausgabten Sachmittel an den Gesamtausgaben. Hier zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Schulen ($N = 122$) maximal 10 Prozent ihrer insgesamt verausgabten Mittel für Sachmittel verwendeten. Rund 30 Prozent der Schulen ($N = 78$) verausgabten 10 bis 30 Prozent der Mittel für Sachmittel. Lediglich 7 Prozent ($N = 18$ Schulen) gaben über 50 Prozent der ihnen zur zweiten Zielperiode zur Verfügung stehenden Mittel für Sachmittel aus.

Im Kontrast dazu stehen die Ausgaben im Rahmen von Vertragsabschlüssen. Hier zeigte sich, dass im Mittel rund 82 Prozent der Mittel für Vertragsabschlüsse verausgabt wurden, wohingegen der Anteil für Sachmittel bei 17,2 Prozent lag. Ein Überblick über die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms geschlossenen Verträge findet sich in Tabelle 6.

Tabelle 5. Anteil verausgabter Sachmittel an den insgesamt verausgabten Mitteln aus dem Bonus-Programm für die zweite Förderperiode

Anteil Sachmittel an verausgabten Mitteln 2016	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10%	122	47,3	48,6
10,01 bis 20%	45	17,4	66,5
20,01 bis 30%	33	12,8	79,7
30,01 bis 40%	25	9,7	89,6
40,01 bis 50%	8	3,1	92,8
über 50%	18	7,0	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2016.

Tabelle 6. Anzahl geschlossener Verträge im Rahmen des Bonus-Programms für die zweite Förderperiode

Anzahl geschlossener Verträge 2016	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10	151	60,2	60,2
11 bis 20	50	19,9	80,1
21 bis 30	27	10,8	90,8
31 bis 40	18	7,2	98,0
über 40	5	2,0	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2016.

Zur Verfügung stehende und verausgabte Mittel der dritten Förderperiode

Ähnlich wie im vorherigen Abschnitt den zur Verfügung stehenden und verausgabten Mittel der dritten Förderperiode bzw. Zielvereinbarungsphase (Ende 2017) sind in Tabelle 7 nun die für die dritte Förderperiode zur Verfügung stehenden Mittel ausgewiesen. Die Gesamtzahl der Schulen beläuft sich hier auf $N = 248$. Wie in Tabelle 7 dargestellt, betrug der Förderbetrag für die Mehrheit der Schulen ähnlich wie zur zweiten Förderperiode entweder 50.000 EUR ($N = 76$), 62.500 EUR ($N = 55$) oder 100.000 EUR ($N = 61$). Mit Blick auf die ausgewiesenen Prozentangaben, ist zu erkennen, dass 42,7 Prozent der Schulen über einen Betrag von rund 20.000 EUR bis einschließlich 50.000 EUR verfügen konnten und rund 24 Prozent der Schulen über einen Betrag von über 50.000 EUR bis einschließlich 62.500 EUR. Die maximale Fördersumme von 100.000 EUR erhielten 24,6 Prozent der Schulen. Damit beläuft sich die Gesamtsumme der zur dritten Zielvereinbarungsphase (Ende 2017) zur Verfügung gestellten Mittel auf **16.514.665,00 EUR**.

In Tabelle 8 wird ein Überblick über die bis zum Abrechnungszeitpunkt (Ende 2017) im Rahmen der dritten Zielvereinbarungsphase verausgabten Mittel gegeben. Hier zeigte sich, dass etwas weniger als die Hälfte ($N = 106$) der Schulen die Mittel zum Abrechnungszeitpunkt zu über 99 Prozent ausgeschöpft hatte. Weitere $N = 96$ (bzw. 38,7 Prozent) der Schulen bewegten sich im Bereich zwischen 90 und 99 Prozent der Mittelausgabe, wobei hier ebenfalls wie zur zweiten Förderperiode zu konstatieren ist, dass bei rund 80 Prozent der Schulen eine sehr hohe Ausschöpfungsquote von über 90 Prozent der zur Verfügung gestellten Mittel zu verzeichnen ist. Weiterhin hatten $N = 27$ (bzw. 10,9 Prozent) der Schulen zwischen 80 und 90 Prozent der Mittel zum Abrechnungszeitpunkt verausgabt. Für rund 8 Prozent der Schulen ($N = 19$ Schulen) lag die Ausschöpfungsquote unter 80 Prozent. Über alle Schulen hinweg betrachtet resultierte eine mittlere Ausschöpfungsquote von 94,6 Prozent.

Tabelle 7. Zur Verfügung stehende Mittel aus dem Bonus-Programm für die dritte Förderperiode

Zur Verfügung stehende Bonus-Mittel 2017	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
20.208,33	2	0,8	0,8
20.833,00	5	2,0	2,8
28.125,00	1	0,4	3,2
34.000,00	1	0,4	3,6
35.750,00	1	0,4	4,0
37.500,00	2	0,8	4,8
39.583,33	3	1,2	6,0
40.000,00	1	0,4	6,5
42.708,33	1	0,4	6,9
46.000,00	2	0,8	7,7
47.895,83	1	0,4	8,1
47.916,67	1	0,4	8,5
48.000,00	6	2,4	10,9
49.479,17	3	1,2	12,1
50.000,00	76	30,6	42,7
52.500,00	1	0,4	43,1
60.500,00	3	1,2	44,4
62.500,00	55	22,2	66,5
68.208,33	1	0,4	66,9
70.833,33	3	1,2	68,1
78.125,00	4	1,6	69,8
79.166,67	7	2,8	72,6
81.500,00	1	0,4	73,0
84.375,00	3	1,2	74,2
96.500,00	2	0,8	75,0
100.000,00	61	24,6	99,6
125.000,00	1	0,4	100,0
16.514.665,00	248	100,0	

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2017.

Tabelle 8. Anteil verausgabter Mittel aus dem Bonus-Programm für die dritte Förderperiode

Anteil verausgabter Mittel 2017	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
59 bis 70%	8	3,2	3,2
70,01 bis 80%	11	4,4	7,7
80,01 bis 90%	27	10,9	18,5
90,01 bis 99%	96	38,7	57,3
über 99%	106	42,7	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2017.

Analog zu den Darstellungen zur zweiten Förderperiode finden sich in Tabelle 9 die Anteile der verausgabten Sachmittel an den Gesamtausgaben. Hier zeigt sich, dass knapp über die Hälfte der Schulen ($N = 127$) maximal 10 Prozent ihrer insgesamt verausgabten Mittel für Sachmittel verwendeten. Rund 38 Prozent der Schulen ($N = 93$) verausgabten 10 bis 40 Prozent der Mittel für Sachmittel. Wiederum 8 Prozent ($N = 20$ Schulen) gaben über 50 Prozent der ihnen zur zweiten Zielperiode zur Verfügung stehenden Mittel für Sachmittel aus.

Ebenso wie in den Darstellungen zur zweiten Zielvereinbarungsphase wurden auch in der dritten Förderperiode mit (im Mittel über alle Schulen hinweg) rund 84 Prozent der Mittel für Vertragsabschlüsse verausgabt. Der Anteil für Sachmittel lag bei 16,5 Prozent. Die Anzahl der im Rahmen des Bonus-Programms geschlossenen Verträge findet sich in Tabelle 10.

Tabelle 9. Anteil verausgabter Sachmittel an den insgesamt verausgabten Mitteln aus dem Bonus-Programm für die dritte Förderperiode

Anteil Sachmittel an verausgab- ten Mitteln 2017	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10%	127	51,2	51,2
10,01 bis 20%	49	19,8	71,0
20,01 bis 30%	29	11,7	82,7
30,01 bis 40%	15	6,0	88,7
40,01 bis 50%	8	3,2	91,9
über 50%	20	8,1	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2017.

Tabelle 10. Anzahl geschlossener Verträge im Rahmen des Bonus-Programms für die dritte Förderperiode

Anzahl geschlossener Verträge 2017	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	kumulative Prozente
0 bis 10	147	59,3	59,3
11 bis 20	63	25,4	84,7
21 bis 30	21	8,5	93,1
31 bis 40	12	4,8	98,0
über 40	5	2,0	100,0

Anmerkung. Quelle: Abrechnungsübersicht SenBJF, Ende 2017.

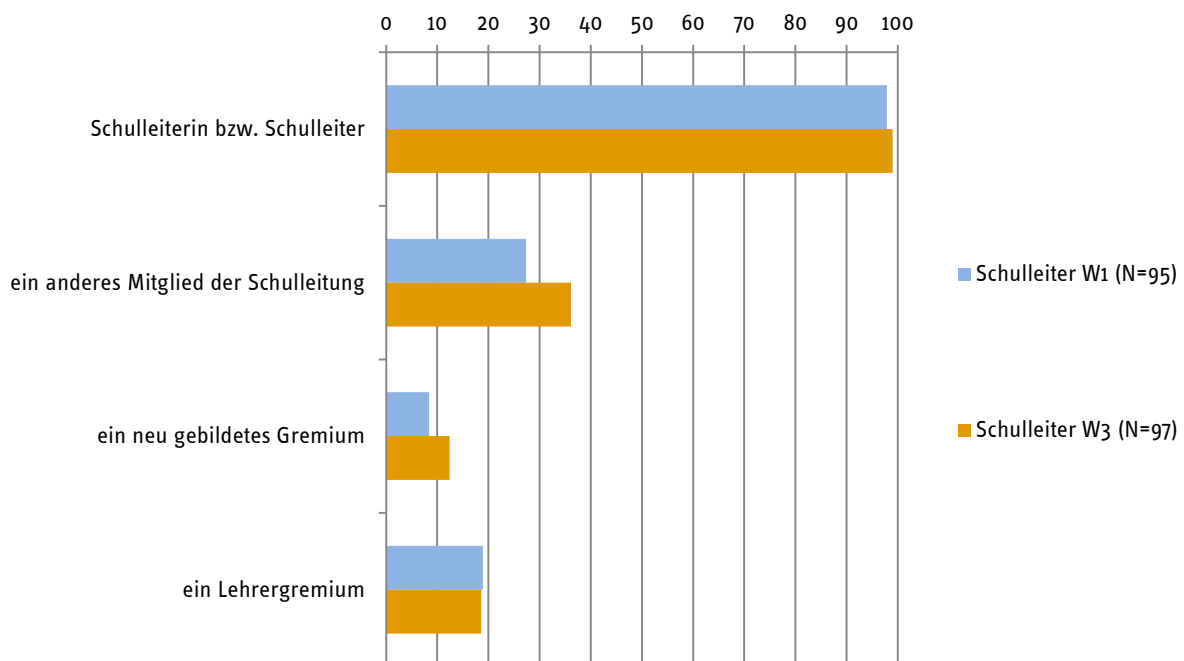
Mit Blick auch auf die Befunde zur Mittelverausgabung in der ersten Zielvereinbarungsphase (vgl. Maaz, Böse & Neumann, 2016) lässt sich insgesamt festhalten, dass für die Ausschöpfung der Bonus-Mittel eine große Stabilität auf durchaus hohem Niveau zu verzeichnen ist.

3.3.3 Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Mit Blick auf die Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den einzelnen Schulen soll im Folgenden zunächst darauf eingegangen werden, welche Personen bzw. Personengruppen für die Organisation des Programms verantwortlich sind. Anschließend wird beleuchtet, welche Belange in den Entscheidungsprozess hinsichtlich der Mittelverwendung eingeflossen sind. Im nächsten Schritt wird einerseits dargestellt, wie der Prozess der Zielfindung an den Schulen eingeschätzt wurde und welche Maßnahmen zum Zweck der Überprüfung der Zielerreichung ergriffen wurden. Andererseits wird darauf eingegangen, wie sich eine unvollständige Zielerreichung auf die Arbeit der Schulen auswirkt. Nachdem die durch die Schulleiterinnen und Schulleiter genutzten Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms dargestellt wurden, soll abschließend betrachtet werden, wie sich der Austausch der Schulleitungen bezüglich des Programms gestaltet und wie die Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht sowie den externen Anbietern im Kontext der Umsetzung des Bonus-Programms eingeschätzt wird.

3.3.3.1 Verantwortliche Personen bzw. Personengruppen für das Bonus-Programm

Die Erfassung der für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms an den Schulen zuständigen Personen bzw. Personengruppen erfolgte über vier vorgegebene Antwortkategorien, die – mit Ausnahme der Antwortkategorie „Schulleiterin bzw. Schulleiter“ – jeweils durch zusätzliche offene Angaben konkretisiert werden konnten. Hierbei war es möglich, Mehrfachnennungen vorzunehmen. Die Frage zu diesen Angaben wurde den Schulleiterinnen und Schulleitern jeweils zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung sowie zum dritten Erhebungszeitpunkt vorgelegt.



Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich.

Abbildung 36. Verantwortliche Personen/Personengruppen für das Bonus-Programm in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen (in %)

Betrachtet man die Schulleiterbefunde zu den für die Organisation und Koordination verantwortlichen Personen und Personengruppen für das Bonus-Programm (vgl. Abb. 36) vergleichend bezüglich der Ausgangserhebung und der Erhebung zum dritten Messzeitpunkt, so ließ sich zunächst feststellen, dass mit rund 98 Prozent zu Welle 1 und rund 99 Prozent zu Welle 3 die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst nach wie vor die Hauptverantwortlichen für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms sind, was vor dem Hintergrund der programmseitig formal vorgesehenen Hauptverantwortlichkeit der Schulleitungen wenig überraschend ist.

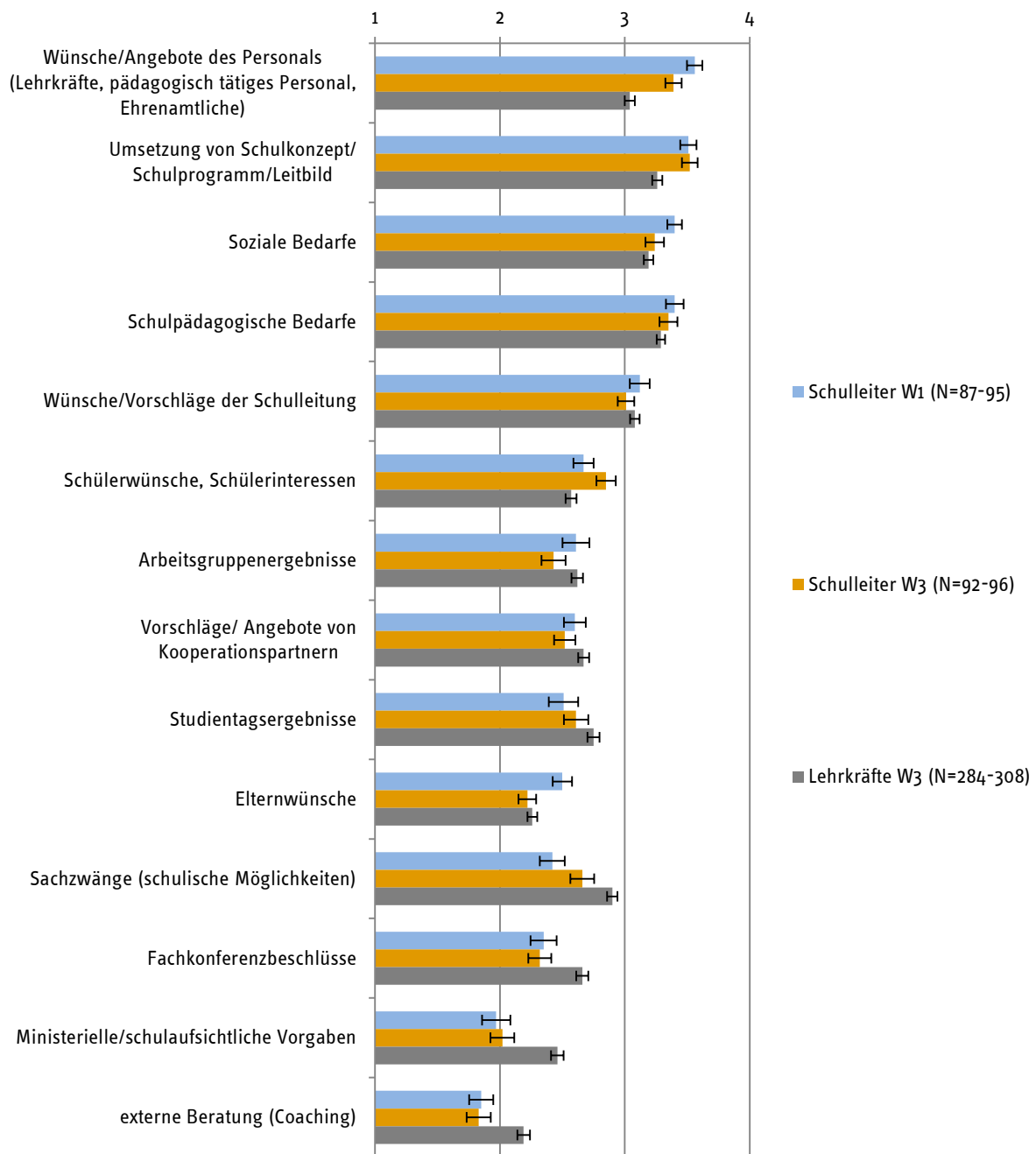
Dennoch ließen sich im Vergleich zur Ausgangserhebung einige kleinere Veränderungen in den (Mit-)Verantwortlichkeiten feststellen: Gaben rund 27 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter zu Welle 1 an, ein anderes Mitglied der Schulleitung sei (mit-)verantwortlich für die Organisation des Bonus-Programms an der eigenen Schule, so waren es zu Welle 3 nun rund 36 Prozent. Auch mit Blick auf die Bildung eines neuen Gremiums für die Organisation des Bonus-Programms ließ sich ein leichter Anstieg von rund 8 Prozent zu Welle 1 auf rund 12 Prozent zu Welle 3 verzeichnen.

Betrachtet man die Befunde mit Blick auf diejenigen Schulen, an denen ausschließlich die Schulleiterinnen und Schulleiter für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms an den Schulen zuständig waren, so beliefen sich diese zu Welle 1 auf 58 Prozent und zu Welle 3 auf 46 Prozent (ohne Abbildung).

3.3.3.2 Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Aspekte in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung im Rahmen des Bonus-Programms an den einzelnen Schulen einbezogen wurden. Dabei soll zunächst wieder auf die Angaben derjenigen Schulleiterinnen und Schulleiter eingegangen werden, die sowohl an der Ausgangserhebung als auch an der dritten Erhebungswelle teilgenommen haben. Im Gegensatz zur bisherigen Darstellung der Lehrkräfteangaben, wurde diese Fragestellung allen an der Befragung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern vorgelegt.

In einem zweiten Schritt soll zudem noch einmal auf Entscheidungsaspekte eingegangen werden, die ab der zweiten Erhebungswelle zusätzlich erfragt wurden sind. Dabei werden die Schulleitereinschätzungen für den zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt berichtet.



Anmerkung. Skalierung: 1 = gar nicht, 2 = eher wenig, 3 = eher stark, 4 = sehr stark.

Abbildung 37. Entscheidungsgrundlagen über die Mittelverwendung in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf die Aspekte, die in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung einbezogen wurden (vgl. Abb. 37), konnte zunächst hinsichtlich der Befunde für die Schulleiterinnen und Schulleiter festgehalten werden, dass sich das Bild im Vergleich zur Ausgangserhebung kaum verändert hat. Auch ließen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Angaben der Schulleitungen zur Ausgangserhebung und zur dritten Erhebungswelle finden. Nach wie vor werden sowohl Wünsche bzw. Angebote des Personals – wenn auch im Vergleich zur ersten Welle tendenziell etwas weniger relevant – als auch die Umsetzung des Schulprogramms, soziale und schulpädagogische Bedarfe sowie Wünsche bzw. Vorschläge der Schulleitung als sehr wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Verwendung der Bonus-Mittel benannt.

Die Wünsche und Interessen der Schülerinnen und Schüler, Arbeitsgruppen- sowie Studenttagsergebnisse, die Vorschläge von Kooperationspartnern, Sachzwänge als auch die Wünsche der Eltern werden zwar auch als wichtige Aspekte benannt, fließen aber eher weniger in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung ein. Im Hinblick auf den Vergleich der Schulleiterangaben von Welle 1 und Welle 3 ließ sich bezüglich der Schülerwünsche und -interessen sowie der Sachzwänge feststellen, dass diese tendenziell eher relevanter geworden sind, wohingegen die Arbeitsgruppenergebnisse nun eher weniger Berücksichtigung finden.

Vergleichsweise selten beziehen die Schulleiterinnen und Schulleiter weiterhin Fachkonferenzbeschlüsse, ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben oder externe Beratungsangebote z.B. in Form eines Coachings in den Entscheidungsprozess mit ein.

Die Interviews gaben an dieser Stelle noch einmal einen vertiefenden Einblick in den Prozess der Entscheidungsfindung über die Verwendung der Mittel aus dem Bonus-Programm und zeigten auch, wie das Kollegium in den Prozess eingebunden wurde. So beschrieb die Schulleitung einer Grundschule, dass zwar zunächst das Schulprogramm die ausschlaggebende Entscheidungsgrundlage ist, die Kolleginnen und Kollegen aber durchaus dazu angehalten wurden, eigene Vorschläge einzubringen.

„I: Ganz kurze Zwischenfrage zu diesen vier Säulen, die Sie jetzt angesprochen haben, so, das sind Dinge, die Sie quasi in ihrem Schulprogramm so fest verankert haben und die//

P: Okay. Genau. Also, das sind genau schon die Inhalte, die da auch schwerpunktmäßig sind und die mir auch, also muss ich sagen, persönlich sehr wichtig sind. Ja. Genau. Und dann haben wir ja im Prinzip in diesen Säulen geschaut: Okay. Was ist wie mit welche[m] Bedarf zu füllen? Wie wollen wir vorgehen? Dann haben wir im Prinzip jede einzelne Säule so ein Stück weit durchgeplant, kalkuliert, überlegt, was wollen wir machen? Und haben das dann auch dem Kollegium vorgestellt und hatten dann aber, um auch letztendlich, ja, der Individualität noch ein bisschen Raum auch zu lassen, gesagt, dass Projekte, die halt von Klassen als sinnvoll und wichtig erachtet werden können, über das Bonus-Programm auch realisierbar sind, dass da Anträge im Prinzip an uns laufen können [...]“ (Interview_01_Welle 2)

Die Schulleitung einer Förderschule führte aus, dass zwar die Schulleitung die grundlegende Idee einbringt, das Kollegium aber zur Partizipation angehalten wird.

„[...] also die Schulleitung bringt die Ideen, und dann die Kollegen, also die Grundidee, und die Kollegen bringen die eine oder andere Sache

ein. Also die technische Ausstattung, das kam aus dem Kollegium.“ (Interview_04_Welle 3)

Die Schulleitung sowie die stellvertretende Schulleitung einer Grundschule beschrieben hingegen einen – innerhalb der Steuergruppe der Schule bzw. des Teams – relativ offenen Prozess der Ideenfindung

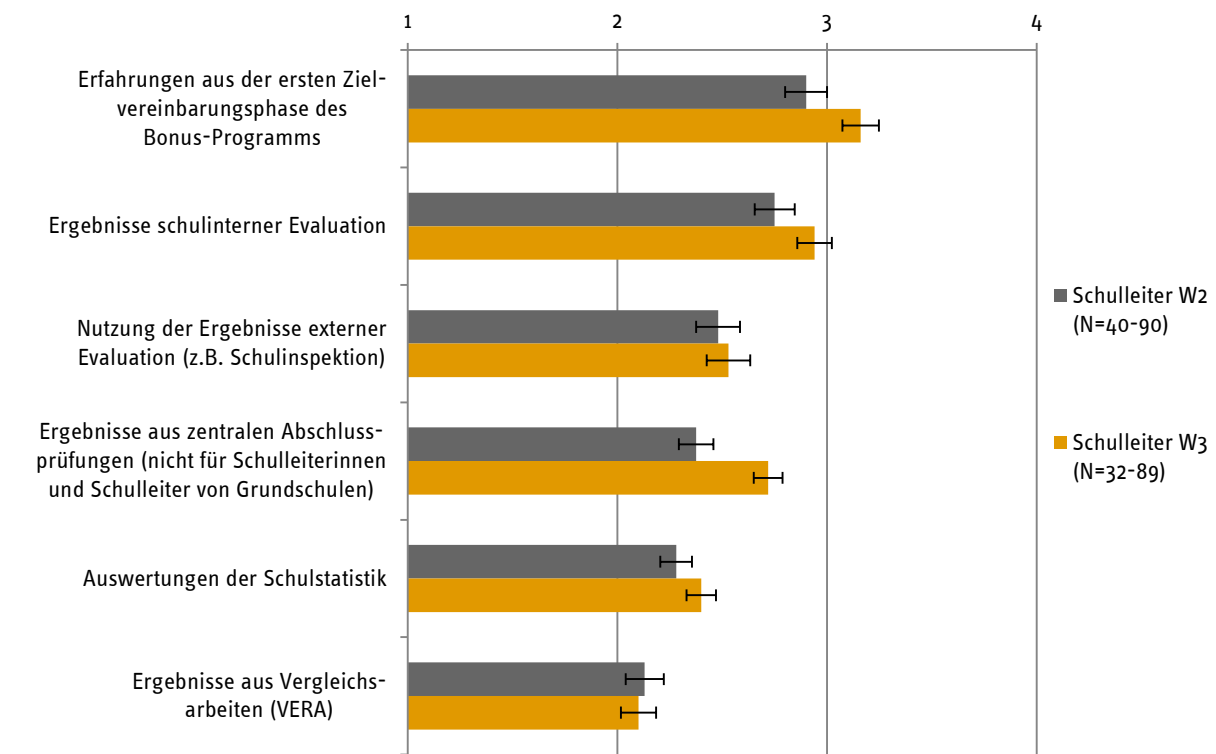
„Weil wir montags halt auch immer so eine konkrete Steuerrunde [haben], da sind aus allen Stufen Kräfte da, aus dem OGB [der offenen Ganztagsbetreuung], der Schulstation, wo wir sowas natürlich besprechen, vorbesprechen. Was habt ihr für Ideen?“ (Interview_12_Welle 2)

„Ich sitze hier, wir überlegen im Team was wir, wie wir das Programm nutzen wollen. Ich sage: ‚Oh, dazu fallen mir schon einige Zielformulierungen ein‘.“ (Interview_02_Welle 3)

In Anbetracht dieser Befunde ist der Blick auf die Angaben der Lehrkräfte interessant: Hier sind es vor allem schulpädagogische und soziale Bedarfe, die Umsetzung des Schulprogramms sowie Wünsche und Vorschläge der Schulleitung, die als relevante Entscheidungsgrundlagen für die Verwendung der Mittel aus dem Bonus-Programm benannt wurden. Auch spielen nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer die Wünsche und Angebote des Personals eine wichtige Rolle im Entscheidungsprozess, werden aber erst an fünfter Stelle benannt. Studenttagsergebnisse, Sachzwänge, ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben sowie externe Beratung (beispielsweise in Form von Coaching) schätzten sie im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleiter zwar etwas bedeutsamer, aber insgesamt auch als eher weniger relevante Entscheidungsgrundlagen für die Mittelverwendung ein.

Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung – zusätzliche Aspekte

Mit Blick auf die relevanten Entscheidungsgrundlagen über die Mittelverwendung wurden ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt am Ende des Schuljahres 2015/16 zusätzliche Aspekte mit aufgenommen, die vor allem die Nutzung datengestützter Entscheidungsprozesse thematisieren. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.



Anmerkung. Skalierung: 1 = gar nicht, 2 = eher wenig, 3 = eher stark, 4 = sehr stark.

Abbildung 38. Entscheidungsgrundlagen über die Mittelverwendung (zusätzliche Aspekte) in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Betrachtet man die Befunde zu den zusätzlichen Aspekten bezüglich des Entscheidungsprozesses über die Mittelverwendung (vgl. Abb. 38), so lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl die Erfahrungen aus der ersten Zielvereinbarungsphase als auch die Ergebnisse schulinterner Evaluation durchaus wichtige Entscheidungsgrundlagen bilden. Deren Relevanz wurde zum dritten Messzeitpunkt nochmals stärker zustimmend eingeschätzt, wobei sich jedoch keine signifikanten Unterschiede finden ließen. Verortet man diese Aspekte in der weiter oben aufgeführten Darstellung zu den Entscheidungsgrundlagen über die Mittelverwendung (vgl. Abb. 37), so lässt sich aber auch feststellen, dass diese eher im „Mittelfeld“ der Entscheidungsaspekte im Anschluss an die Wünsche bzw. Vorschläge der Schulleitung angesiedelt sind.

Ebenso wie die oben genannten Wünsche der Eltern (vgl. Abb. 37), wird auch die Nutzung der Ergebnisse externer Evaluation zwar als ein wichtiger Aspekt benannt. Jedoch fließt dieser eher weniger in den Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung mit ein.

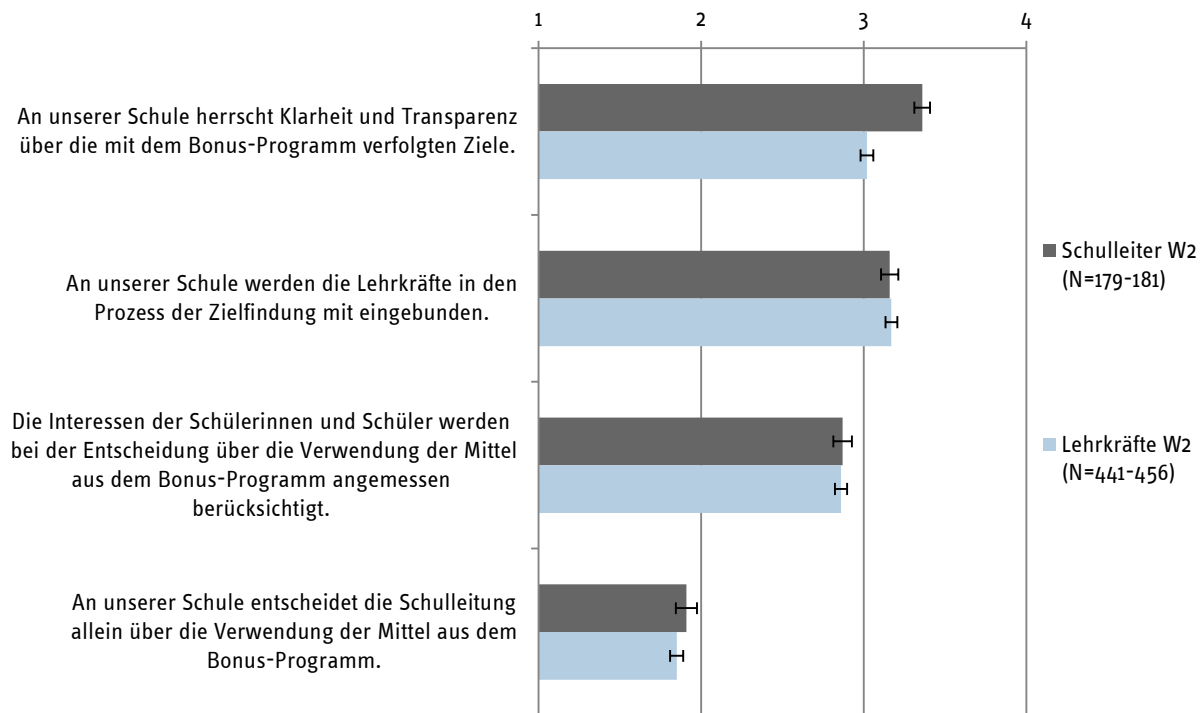
Für die Ergebnisse aus zentralen Abschlussprüfungen ließ sich ein stärkerer Einbezug zum dritten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zum zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen, wenngleich dieser Anstieg statistisch nicht bedeutsam war. Mit Blick auf die oben dargestellten Entscheidungsaspekte (vgl. Abb. 37) lässt sich dieser im „unteren Mittelfeld“ einordnen.

Sowohl die Auswertungen der Schulstatistik als auch die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten (VERA) werden ebenso wie Fachkonferenzbeschlüsse, ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben oder externe Beratungsangebote (vgl. Abb. 37) vergleichsweise selten in den Entscheidungsprozess mit einbezogen.

3.3.3.3 Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm

Im Folgenden soll nun näher auf den Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm eingegangen werden. Dabei wurden sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte zur zweiten Erhebungswelle am Ende des Schuljahres 2015/16 danach gefragt, wie offen und transparent (vgl. Abb. 39) bzw. konsensorientiert (vgl. Abb. 40) sie diesen Prozess einschätzen.

Offenheit und Transparenz im Zielfindungsprozess

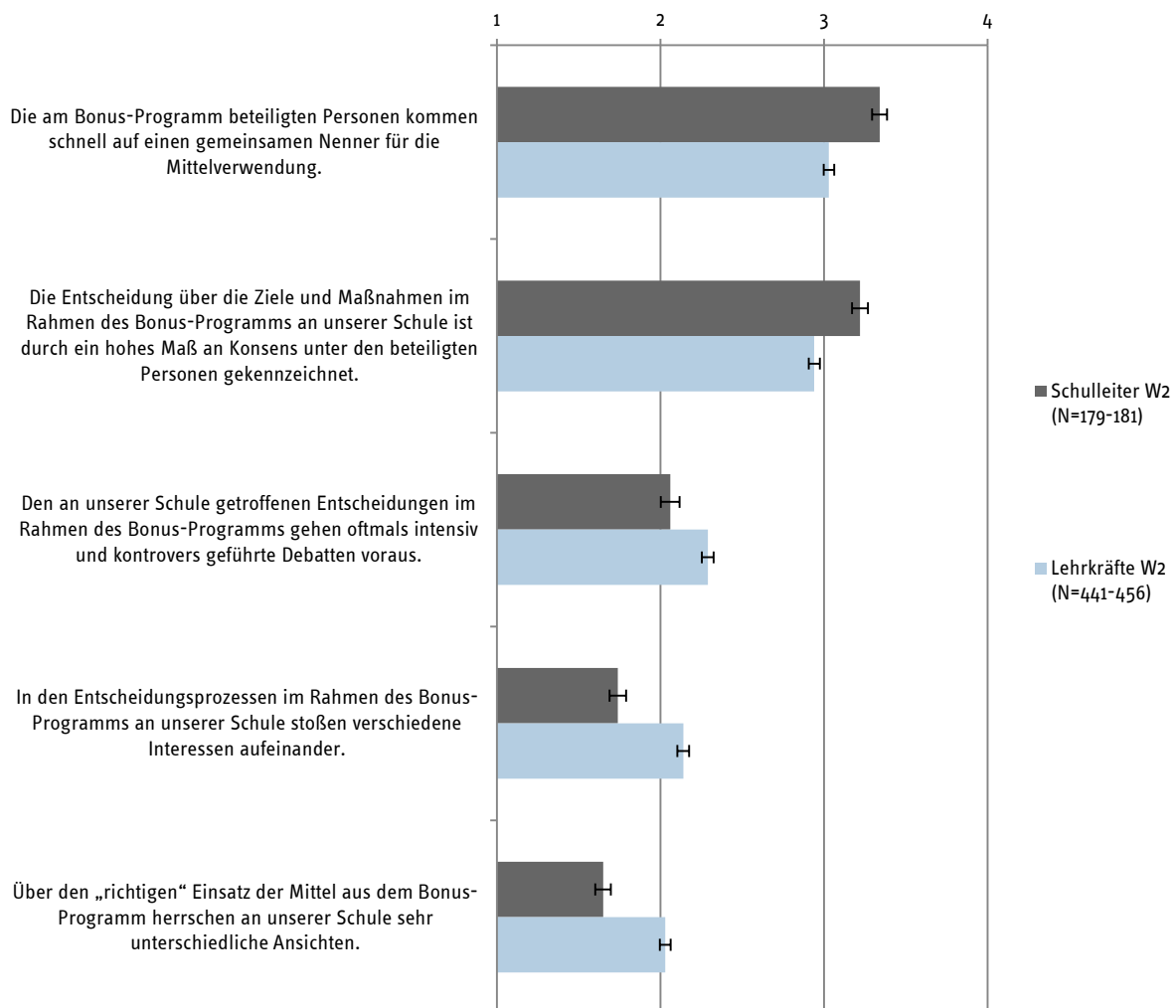


Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 39. Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm im Hinblick auf die Offenheit und Transparenz im Zielfindungsprozess im Schuljahr 2015/16 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf die Befunde zum Zielfindungsprozess im Bonus-Programm hinsichtlich der Offenheit und Transparenz dieses Prozesses (vgl. Abb. 39) kann zunächst festgehalten werden, dass nach Einschätzung der Schulleitungen und Lehrkräfte insgesamt eine eher große Klarheit und Transparenz über die mit dem Bonus-Programm verfolgten Ziele herrscht, wobei die Schulleiterinnen und Schulleiter diesen Aspekt stärker zustimmend bewerteten als die Lehrkräfte. Bezüglich der Einschätzung, dass auch die Lehrkräfte in den Prozess der Zielfindung mit eingebunden wurden, äußerten sich sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte zustimmend. Etwas geringer – aber immer noch im zustimmenden Bereich – fielen hingegen die Einschätzungen bezüglich des Aspekts aus, dass auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Deutlich abgelehnt – sowohl im Hinblick auf die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte – wurde der Aspekt, dass die Schulleitung allein über die Verwendung der Mittel aus dem Bonus-Programm entscheidet.

Konsens im Zielfindungsprozess



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

Abbildung 40. Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm im Hinblick auf den Konsens im Zielfindungsprozess im Schuljahr 2015/16 aus Sicht der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Betrachtet man die Befunde zum Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm im Hinblick auf den Konsens im Zielfindungsprozess (vgl. Abb. 40), zeigte sich insgesamt, dass über den Prozess der Zielfindung an den Schulen weitgehender Konsens besteht. So gaben sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte einerseits an, dass die beteiligten Personen schnell auf einen „gemeinsamen Nenner“ für die Mittelverwendung kommen. Andererseits fanden sich zustimmende Einschätzungen hinsichtlich des Aspekts, dass die Entscheidung über die Ziele und Maßnahmen durch ein hohes Maß an Konsens unter den beteiligten Personen gekennzeichnet ist, wobei beide Aspekte von den Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften stärker zustimmend eingeschätzt wurden. Eher weniger zustimmende bzw. ablehnende Einschätzungen – wenngleich die „Zustimmungen“ bei den Lehrkräften im Vergleich zu den Schulleitungen höher ausfielen – fanden sich bezüglich der Aspekte, dass den getroffenen Entscheidungen kontrovers geführte Debatten vorausgingen, in den Entscheidungsprozessen ver-

schiedene Interessen aufeinander stießen sowie unterschiedliche Ansichten über den „richtigen“ Einsatz der Bonus-Mittel herrschten.

3.3.3.4 Überprüfung Grad der Zielerreichung

Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 41) liefert einen Überblick über die Maßnahmen, anhand derer der Grad der Zielerreichung im Rahmen des Bonus-Programms überprüft werden soll. Dabei erfolgt die Ergebnisdarstellung basierend auf den Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter zum dritten Messzeitpunkt. Um einen vertiefenden Einblick geben zu können, erfolgt zudem eine schulformbezogene Darstellung.

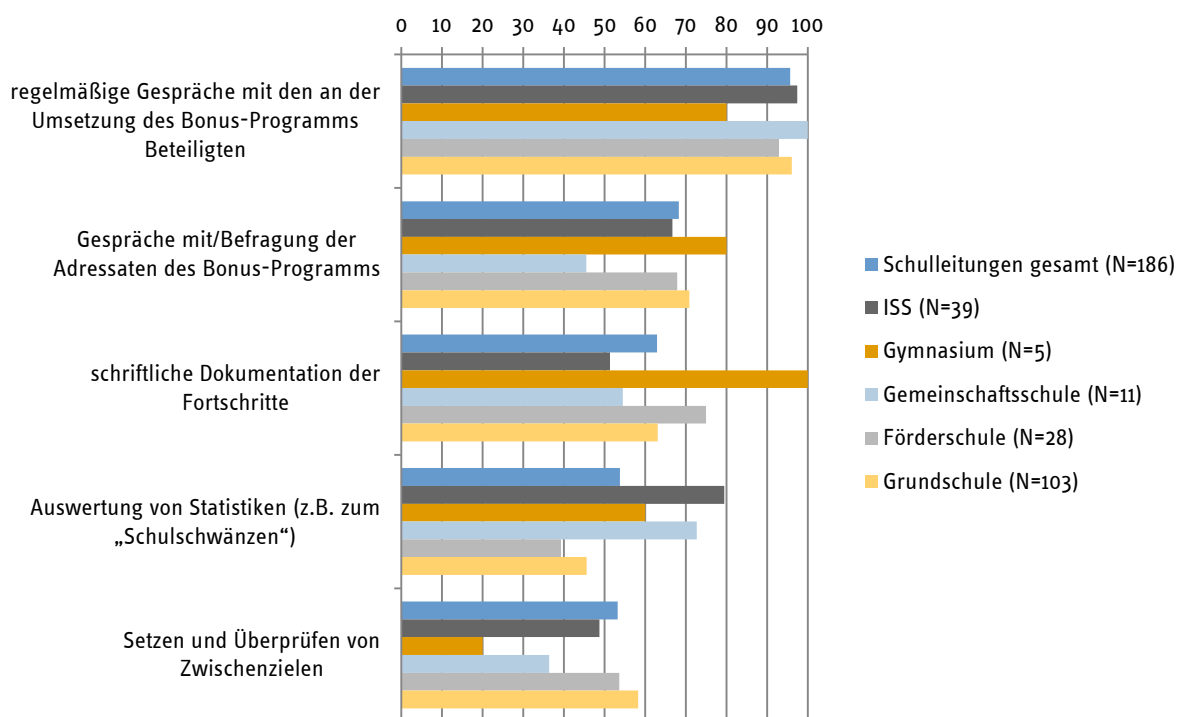


Abbildung 41. Überprüfung des Grads der Zielerreichung im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (in %)

Betrachtet man die Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich der unterschiedlichen Maßnahmen, anhand derer sie den Grad der Zielerreichung überprüfen, so ist zunächst über alle Schulen hinweg festzustellen, dass regelmäßige Gespräche mit den an der Umsetzung des Bonus-Programms Beteiligten mit Abstand am häufigsten genannt werden. Auch Gespräche bzw. Befragungen der Adressaten des Bonus-Programms sowie eine schriftliche Dokumentation der Ergebnisse finden vergleichsweise häufig statt. Eher in geringerem Maße genutzte Maßnahmen stellen die Auswertung von Statistiken sowie das Setzen und Überprüfen von Zwischenzielen dar.

Auch in den mit den Schulleiterinnen und Schulleitern geführten Interviews sind diese darauf eingegangen, wie sie den Erfolg ihrer im Rahmen des Bonus-Programms gesetzten Ziele überprüfen. So geht die Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule auf die Problematik

relativ hoher Abbrecherquoten an der Schule ein und möchte diese im Hinblick auf die im Rahmen des Bonus-Programms nun neu eingeführten Maßnahmen überprüfen.

„[...] Wir sind bei den Zahlen, die Abschlüsse erreichen, sind wir gar nicht so schlecht [...] im Vergleich mit Schulen ähnlicher Struktur. Aber wir haben einen bestimmten Prozentsatz derer, die keinen Abschluss erreichen. Und der blieb, ja, ich nehme ja nur die zwei Jahre, in denen ISS jetzt gewertet wird, die anderen Vergleichszahlen können wir nicht heranziehen. Und da ist dieser Prozentsatz sehr gleich geblieben. Und jetzt sind wir gespannt, ob, wenn wir jetzt mit diesen pädagogischen [Maßnahmen] kommen, die hatten wir vorher ja nicht im Angebot, ob wir es nicht schaffen, da irgendeine Bewegung reinzukriegen [...]“ (Interview_03_Welle 2)

Die Schulleitung einer Grundschule beschreibt zudem die Zielsetzung im Rahmen des Bonus-Programms und geht darauf ein, diese so formuliert und umgesetzt zu haben, dass die avisierten Maßnahmen überprüfbar sind.

„P: Die ja, also, sagen wir mal so, man sollte sich ja auch bei der Formulierung der Ziele überlegen, ob die Ziele überhaupt erreichbar und überschaubar sind. I: Genau. P: Und wir haben die schon so formuliert, dass sie auch überprüfbar sind. Also, wir haben auch sichtbare Ziele formuliert. I: Ja. P: Und, also ich sage mal so, es ist jetzt ein Raum geschaffen, in dem eine Sprachwerkstatt ist. I: Ja. P: Es ist eine Lernwerkstatt geschaffen. Die Kollegen haben Fortbildung zum offenen Lernen realisiert und umgesetzt. Also, es ist sichtbar. Es sind Verträge geschlossen, es werden Projekte durchgeführt und insofern haben wir da an der Stelle abprüfbar die Vorhaben in die Realität umgesetzt.“ (Interview_01_Welle 2)

Mit Blick auf die Angaben getrennt nach den unterschiedlichen Schulformen zeigte sich ein etwas differenzierteres Bild: So nutzten die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien mit Abstand am wenigsten regelmäßige Gespräche mit den an der Umsetzung des Programms Beteiligten sowie das Setzen und Überprüfen von Zwischenzielen zum Zweck der Zielüberprüfung. Dafür führten sie häufiger als die übrigen Schulleiterinnen und Schulleiter Gespräche mit den Adressaten des Bonus-Programms. Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen den Gymnasialschulleitungen und den Schulleitungen der anderen Schulformen mit Blick auf die schriftliche Dokumentation der Fortschritte: Dies ist die an den Gymnasien am häufigsten genannte Maßnahme. Gleichwohl gilt zu berücksichtigen, dass die Angaben für die Gymnasien lediglich auf fünf Schulen beruhen und die Befunde daher nicht überinterpretiert werden sollten.

Zudem zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den Schulleiterinnen Schulleitern der übrigen Schulformen Gespräche mit den Adressaten des Programms am wenigsten nutzten, um den Grad der Zielerreichung zu überprüfen. Eine schriftliche Dokumentation der Fortschritte wurde sowohl von den Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen als auch der Integrierten Sekundarschulen im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen am wenigsten genutzt. Dafür nutzten die Schulleiterinnen und Schulleiter dieser beiden Schulformen vergleichsweise häufiger die Auswertung von Statistiken zur Überprüfung der Zielerreichung, wobei diese Maßnahme von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Förder- und Grundschulen im Vergleich am wenigsten genutzt wurde.

3.3.3.5 Auswirkungen unvollständiger Zielerreichung

Im Rahmen des Bonus-Programms wird denjenigen Schulen, die ihre Ziele nach einer abgelaufenen Förderperiode nicht vollständig erreicht haben, der leistungsabhängige Anteil der Bonus-Mittel (Leistungsbonus, vgl. Kapitel 1) nur anteilig ausgezahlt. Aus diesem Grund wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter in der dritten Erhebungswelle danach gefragt, ob es bereits vorkam, dass sie von einer solchen anteiligen Auszahlung des Leistungsbonus betroffen waren. Insgesamt gaben hier 9 Prozent und damit 16 der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an, von dieser betroffen gewesen zu sein (ohne Abbildung). Diese Schulleiterinnen und Schulleiter wurden im nächsten Schritt darum gebeten, anzugeben, welche Auswirkungen das gesunkene Budget für die Arbeit an ihren Schulen hatte. Auch wenn es sich um eine vergleichsweise kleine Gruppe handelte, soll im Folgenden aus Gründen einer möglichst umfassenden Darstellung der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen dennoch darauf eingegangen werden, welche Konsequenzen die anteilige Auszahlung nach Einschätzung der Schulleitungen an den Schulen hatte.

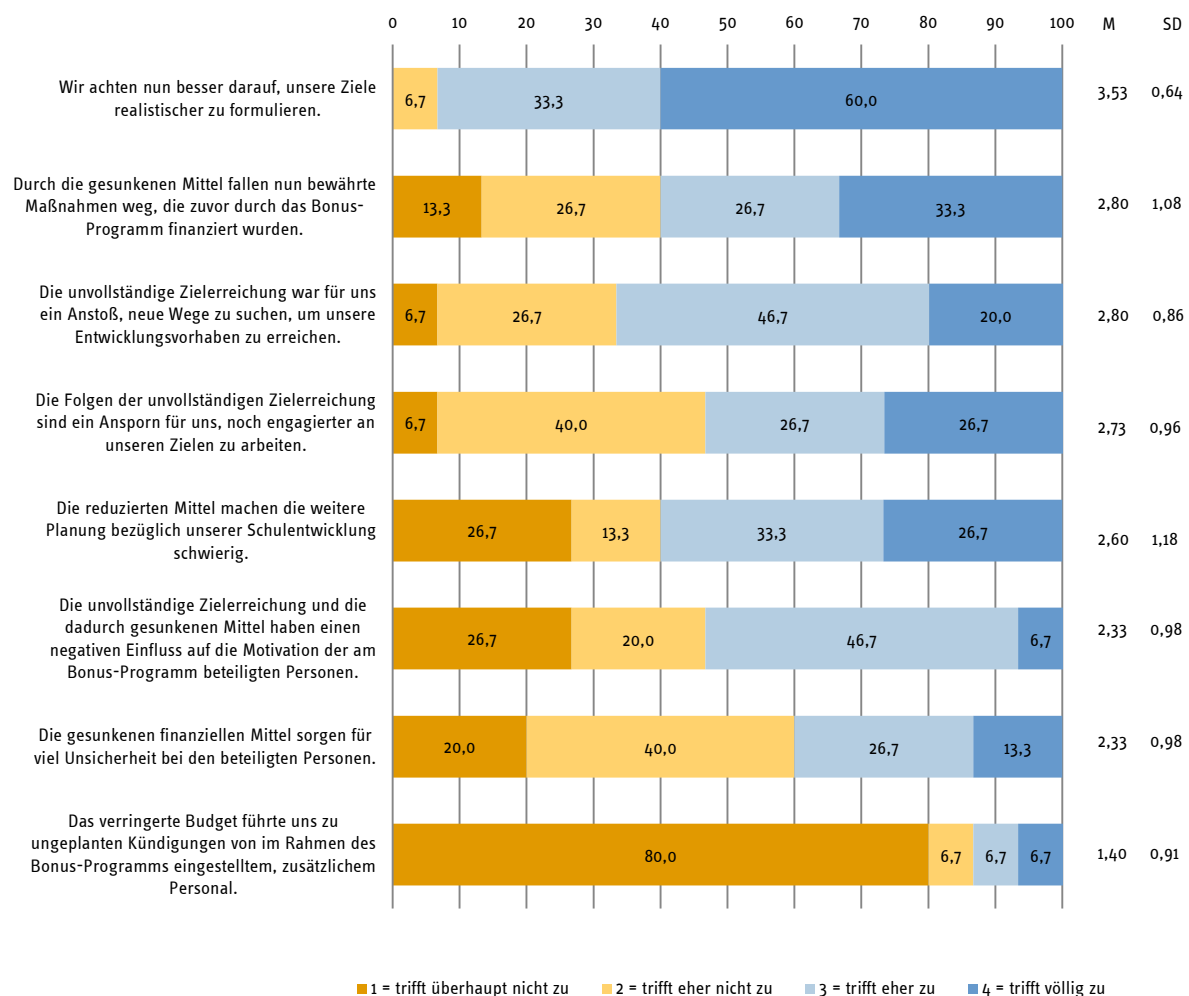


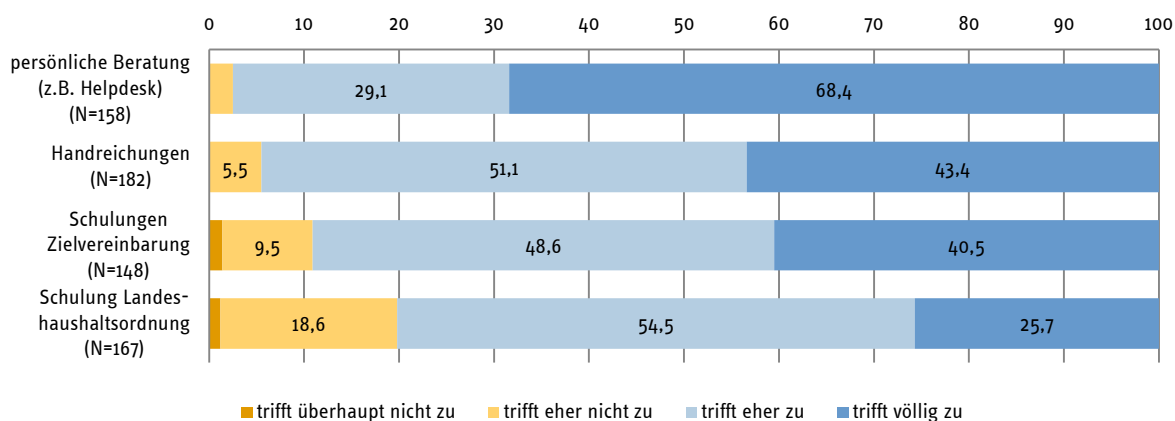
Abbildung 42. Auswirkungen des gesunkenen Budgets an der Schule im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern (in %)

Hinsichtlich der Befunde bezüglich der Auswirkungen eines gesunkenen Budgets (vgl. Abb. 42) ließ sich feststellen, dass dies hauptsächlich zum Anlass dazu genutzt wurde, die Ziele künftig realistischer zu formulieren, wobei sich über 90 Prozent der Angaben im eher bis völlig zustimmenden Bereich befanden (vgl. Abb. 42). Auch führte die Erfahrung einer anteiligen Auszahlung des Leistungsbonus sowohl dazu, neue Wege zum Erreichen der Entwicklungsvorhaben zu suchen als auch dazu, noch engagierter an den eigenen Zielen zu arbeiten. Neben diesen eher inhaltlichen Feststellungen bezüglich der Zielformulierungen wurden aber auch Auswirkungen benannt, welche die Gestaltung des Schulalltags beeinflussen: So gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass durch die gesunkenen Mittel nun bewährte Maßnahmen wegfallen (60 Prozent im eher bzw. vollkommen zustimmenden Bereich, vgl. Abb. 42), die zuvor durch das Bonus-Programm finanziert wurden. Auch führen die reduzierten Mittel zum Teil zu Schwierigkeiten hinsichtlich der weiteren Planung bezüglich der Schulentwicklung.

Darüber hinaus gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass die unvollständige Zielerreichung aber weder dazu führt, dass die am Bonus-Programm beteiligten Personen nun weniger motiviert seien noch dass der Umstand eines gesunkenen Budgets für viel Unsicherheit bei den beteiligten Personen Sorge. Auch führte das verringerte Budget nur sehr selten – 80 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter verneinten dies vollkommen (vgl. Abb. 42) – zu ungeplanten Kündigungen von im Rahmen des Bonus-Programms eingestelltem, zusätzlichem Personal.

3.3.3.6 Genutzte Unterstützungsmaßnahmen

Im Rahmen der dritten Erhebungswelle wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter zudem danach gefragt, welche Unterstützungsmaßnahmen, die seitens der Senatsverwaltung angeboten bzw. zur Verfügung gestellt worden sind, von ihnen wahrgenommen wurden. Dabei gaben zunächst weit über 90 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass ihnen die Maßnahmen bekannt waren (ohne Abbildung). Diese haben dann auch rund 90 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter genutzt (ohne Abbildung). Die folgende Abbildung (Abb. 43) gibt nun einen Überblick darüber, wie hilfreich die Schulleiterinnen und Schulleiter die Maßnahmen einschätzten.



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

Abbildung 43. Genutzte Unterstützungsmaßnahmen im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern (in %)

Mit Blick auf die von der Senatsverwaltung angebotenen Maßnahmen kann insgesamt festgestellt werden, dass diese als sehr gewinnbringend eingeschätzt wurden. Dabei wurde die persönliche Beratung in Form der Einrichtung eines sogenannten *Helpdesks* als besonders nützlich eingeschätzt. Aber auch die Handreichungen und die Schulungen zu den Zielvereinbarungen wurden als sehr vorteilhaft wahrgenommen. Die Schulungen zur Landeshaushaltordnung wurden im Vergleich zu den übrigen Maßnahmen etwas verhaltener eingeschätzt, wenngleich rund 80 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter angaben, diese Maßnahme als *eher* bzw. *sehr* hilfreich empfunden zu haben.

Diese Zufriedenheit spiegelte sich auch deutlich in den Interviews wider und so führte beispielsweise die Schulleitung einer Förderschule aus, wie hilfreich die telefonische Beratung der Senatsverwaltung empfunden wurde.

„Ich muss mal sagen, die Unterstützungsmaßnahmen, die man über die Senatsverwaltung, sprich Frau X und Frau Y erhält, sind hervorragend. Die kann man anrufen, die kann man fragen, die haben immer, haben immer auch Antworten, die rufen auch zurück. Wenn das überall so wäre, würde hier vieles viel besser funktionieren.“ (Interview_08_Welle 3)

Auch stellvertretende Schulleitung einer anderen Förderschule hat sich durch die Senatsverwaltung gut unterstützt und beraten gefühlt.

„Wir wurden ja ganz gut angeleitet, es gibt ja immer diese Fortbildungen. Und wenn man dort anruft, die sind so nett. Ich war letztes Jahr, war meine Chefin das ganze Halbjahr nicht da und ich habe das allein gemacht, hatte von ‚Tuten und Blasen‘ keine Ahnung, und ich musste wirklich nur einmal kurz mein Telefon nehmen und hatte alle Informationen, die ich brauchte, und wurde auch eingeladen, hinzukommen, wenn ich ein Problem habe. Das läuft gut, ja.“ (Interview_06_Welle 2)

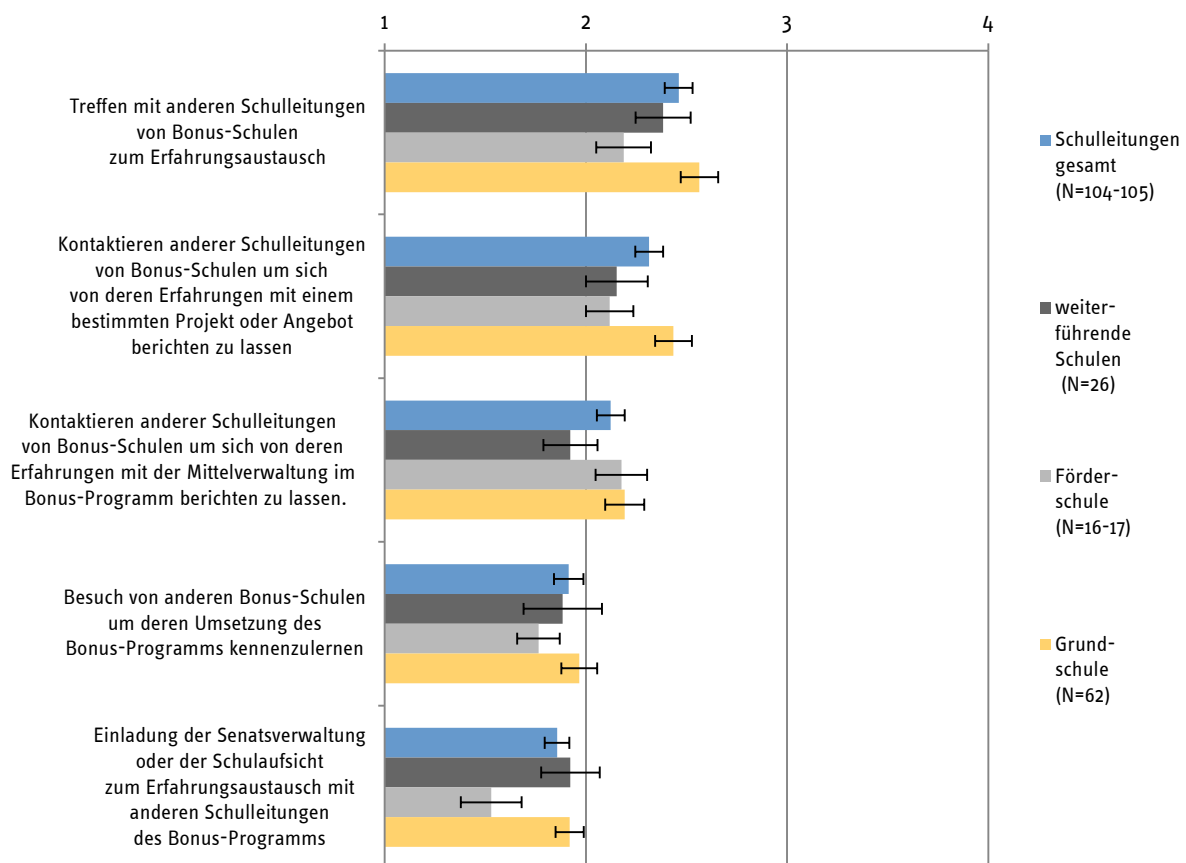
Die Schulleitung und Verwaltungsleitung einer Integrierten Sekundarschule gingen hingegen darauf ein, dass sie sich eine stärkere inhaltliche Beratung – gerade in Bezug auf die Zusammenarbeit mit externen Trägern – in den Workshops gewünscht hätten.

„P2: Ja und die Workshops an sich. Also da gab es ja noch einen zum Thema Vergaberecht, da war ich auch [da]bei, weil [...] Aber es war jetzt auch nicht neu für mich so. Aber was ja wichtig für mich gewesen wäre, was ist halt, wenn wir mit einem Träger zusammenarbeiten. Worauf muss man da achten? [...] Muss ich da eine Auswahl dokumentieren? Warum habe ich mich jetzt [für diesen und jenen Träger] entschieden und nicht für einen anderen? Wie ist es da mit diesen Personalgeschichten? Wie gehe ich damit um, wenn ich jemanden hole und nicht nur: Ich gebe die 60.000 Euro für Anschaffungen aus. Weil darüber, fand ich ja, hat sich das bisher immer [sehr konzentriert]// Ja, und nicht so auf die Sache mit, wie gehen wir damit um, wenn wir jemanden einstellen, der hier halt vor Ort ist? Also das hat bisher ein bisschen gefehlt, dass da ein bisschen mehr Input kam daraufhin. Ja. Haben wir bisher auch nicht wirklich viel// Also wir haben es da versucht mal in so einem kleinen Gespräch bei dem letzten Treffen anzubringen, aber da

kam dann nur: Ja, Sie machen das schon. Und dann standen wir wieder da. Und [ich] denke, gut, dann machen wir das halt so weiter, bis es uns dann irgendwie, irgendwann auf die Füße fällt.“ (Interview_11_Welle 2)

3.3.3.7 Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm

Im Folgenden sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Quantität des Austauschs mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm aus der Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle dargestellt werden. Dabei wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter zunächst gefragt, ob sie sich überhaupt im Austausch mit anderen Schulen oder Schulleitungen, die ebenfalls am Bonus-Programm teilnehmen, befinden, wobei dies insgesamt 57 Prozent bejahten (ohne Abbildung). Im Umkehrschluss findet also an über 40 Prozent der Schulen kein Austausch mit anderen Schulen über Vorgehensweisen und Erfahrungen im Zuge des Bonus-Programms statt. Um einen vertiefenden Einblick zu erhalten, werden auch hier schulformspezifische Unterschiede dargestellt, wobei die Integrierten Sekundarschulen, die Gymnasien und die Gemeinschaftsschulen aufgrund geringer Gruppengrößen zur Kategorie *weiterführende Schulen* zusammengefasst wurden.



Anmerkung. Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Abbildung 44. Quantität des Austauschs mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die weiterführenden Schulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf die Ergebnisse zur Quantität des Austauschs mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm (vgl. Abb. 44) konnte zunächst insgesamt festgestellt werden, dass Möglichkeiten des Austauschs bislang kaum genutzt werden; der überwiegende Teil der Antworten befindet sich im Bereich der Antwortkategorien *selten* oder *nie*.

Dabei finden Treffen mit anderen Schulleitungen von Bonus-Schulen zum Erfahrungsaustausch zwar selten aber vergleichsweise noch am häufigsten statt. Auch selten, aber dennoch im Vergleich etwas häufiger, kontaktieren die Schulleiterinnen und Schulleiter andere Schulleitungen von Bonus-Schulen, um sich von deren Erfahrungen mit einem bestimmten Projekt oder Angeboten oder den Erfahrungen mit der Mittelverwaltung im Bonus-Programm berichten zu lassen. Der Besuch anderer Bonus-Schulen, um deren Umsetzung des Bonus-Programms kennenzulernen sowie die Einladung der Senatsverwaltung oder Schulaufsicht zum Erfahrungsaustausch finden so gut wie nie statt.

Dennoch beschrieben einige Schulleiterinnen und Schulleiter in den Interviews unterschiedliche Formen des Austauschs. So ging die Schulleitung einer Grundschule auf die Vernetzung mit einer Integrierten Sekundarschule im Einzugsbereich ein.

„Also die // X-Schule [...], da waren wir gestern, das ist eine ISS mit halt Förderschwerpunkt. Die X-Schule ist unsere ISS [...], die ist auch im Bonus-Programm, die sich jetzt quasi Richtung Lernwerkstätten auch bei uns informiert hat. Viele unserer Schüler gehen dahin und insofern ist da auch ein Austausch da, [...] der ist über kurze Wege, ja.“ (Interview_12_Welle 3)

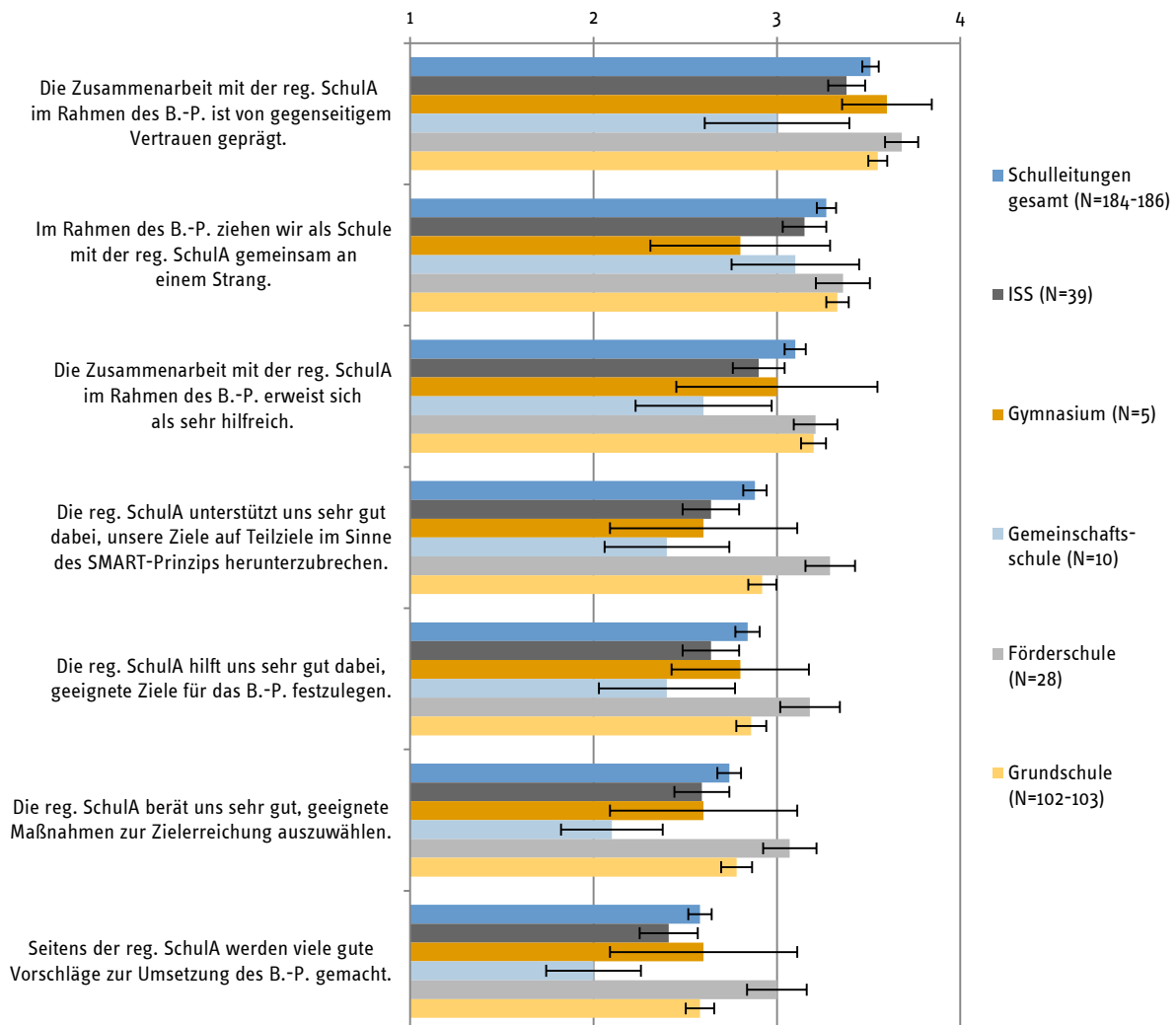
Die Schulleitung einer Gemeinschaftsschule beschrieb die gezielte Vernetzung von Schulen im Bezirk und den Austausch im Rahmen des Bonus-Programms.

„Und dass wir uns da schon so im Sprengel vernetzt haben und dann gibt es nochmal so die andere Ebene, die passiert eher persönlich. Die Grundschulen so hier im Dreh X-Bezirk, das geht über die drei noch hinaus, dass wir da im Kontakt sind und so ein Austausch ist, was macht Ihr mit dem Bonus-Programm, was habt Ihr für ein Programm? Das schon, ja, das passiert auch. Oder ganz einfache Fragen, sei es jetzt, Anschaffung von irgendeinem Material oder Eltern oder, oder, oder, sowas.“ (Interview_07_Welle 3)

Mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen etwas häufiger angaben, sich mit anderen Schulleitungen von Bonus-Schulen zum Erfahrungsaustausch zu treffen bzw. andere Schulleitungen von Bonus-Schulen zu kontaktieren, um sich von deren Erfahrungen mit einem bestimmten Projekt oder Angebot berichten zu lassen. Zudem konnte mit Blick auf den Austausch der Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Erfahrungen mit dem Bonus-Programm festgestellt werden, dass die Schulleitungen der Förderschulen fast durchgängig die niedrigsten Werte aufwiesen.

3.3.3.8 Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt der Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Rahmen des Bonus-Programms in den Blick genommen wurde, soll nun auf die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Kontext des Bonus-Programms eingegangen werden. Dabei werden auch hier wieder die Ergebnisse für die Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle sowohl im Gesamten als auch getrennt nach Schulform betrachtet.



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

Abbildung 45. Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht (Schula) im Bonus-Programm im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Betrachtet man die Befunde für die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm insgesamt (vgl. Abb. 45), so fällt zunächst auf, dass diese grundsätzlich positiv bewertet wird. So gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass die Zusammenarbeit von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist, man im Rahmen des Bonus-Programms „an einem Strang ziehe“ sowie, dass sich diese Zusammenarbeit insgesamt als sehr hilfreich erweist. Et-

was weniger stark, aber dennoch zustimmend, äußerten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug darauf, dass die Schulaufsicht unterstützend dabei berät, die Ziele auf Teilziele im Sinne des SMART-Prinzips herunterzubrechen, generell geeignete Ziele festzulegen sowie geeignete Maßnahmen zur Zielerreichung auszuwählen. In ihrer Einschätzung bezüglich des Aspekts, dass seitens der regionalen Schulaufsicht gute Vorschläge zur Umsetzung des Bonus-Programms gemacht werden, tendierten die Schulleiterinnen und Schulleiter zum theoretischen Skalenmittelwert, wobei diese Einschätzungen durchaus dahingehend interpretiert werden könnten, dass die Schulen im Rahmen des Bonus-Programms dazu angehalten sind, ihre Ziele aufgrund der drängendsten einzelschulischen Probleme weitgehend frei und eigenverantwortlich festzusetzen und die regionale Schulaufsicht in diesem Zusammenhang eine eher beratende bzw. begleitende Funktion einnimmt.

Diese Rolle der Schulaufsicht wird auch in einem Großteil der Interviews so beschrieben. So führte die stellvertretende Schulleitung einer Förderschule beispielsweise aus, dass die Zusammenarbeit insgesamt sehr gut läuft und die Schulaufsicht zudem interessiert an der Arbeit der Schule ist.

„I: Genau, wie empfinden Sie da so diese Zusammenarbeit oder auch die Unterstützung?

P: Toll. Ja, wir arbeiten total gut zusammen. Also auch interessiert. [...] [A]lso man hat auch Zeit, über die Schule, ja, die Entwicklung noch mal zu sprechen. Das ist noch mal eine andere Geschichte. Sich da eine Stunde Zeit zu nehmen und zu gucken, hier, das ist uns wichtig. Also da zeigt sich dann ja auch die Richtung. Und dafür geben wir unser ganzes Geld aus. Und das ist uns auch wichtig[...]. Also ja, finde ich angenehm.“ (Interview_06_Welle 2)

Die Schulleitung eines Gymnasiums beschreibt die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht hingegen als einen notwendigen bürokratischen „Akt“.

„Ich sage mal, es ist eigentlich [...] eher ein bürokratisch, technokratischer Vorgang. [...] Ja. Das heißt, es ist eben vorgeschrieben, dass die Zielvereinbarung formuliert werden muss, dass sie mit der Schulaufsicht besprochen wird, ob sie so in Ordnung ist, ob sie eben zielführend ist, ob sie tatsächlich den Zielen des Bonus-Programmes entspricht. Darüber unterhält man sich [...] Das ist dann eigentlich// [...] Ist ein formaler Akt. Natürlich interessiert sich die Schulaufsicht dafür: [...] Was ist passiert? Sind die Mittel auch tatsächlich benutzt worden? Sind sie ausgegeben worden? Dann: Welche Wirkung haben sie in der Schule erzielt? Genau ähnliche Fragen, wie Sie stellen. Ja, wi[e] [...] seid ihr damit umgegangen? Wie habt ihr das gemacht? Und wie habt ihr den Prozess geklärt? Und wie stuft ihr es ein? Ist es ein erfolgreiches Programm aus eurer Sicht? Oder ist es halt bloß wie der ‚Tropfen auf den heißen Stein‘? Ist eben so ein ähnliches Gespräch, wie ich mit Ihnen führe.“ (Interview_09_Welle 2)

Dass seitens der Schulaufsicht auch teilweise Hinweise gegeben werden und die Zusammenarbeit sehr konstruktiv verläuft, beschrieb die Schulleitung einer Grundschule.

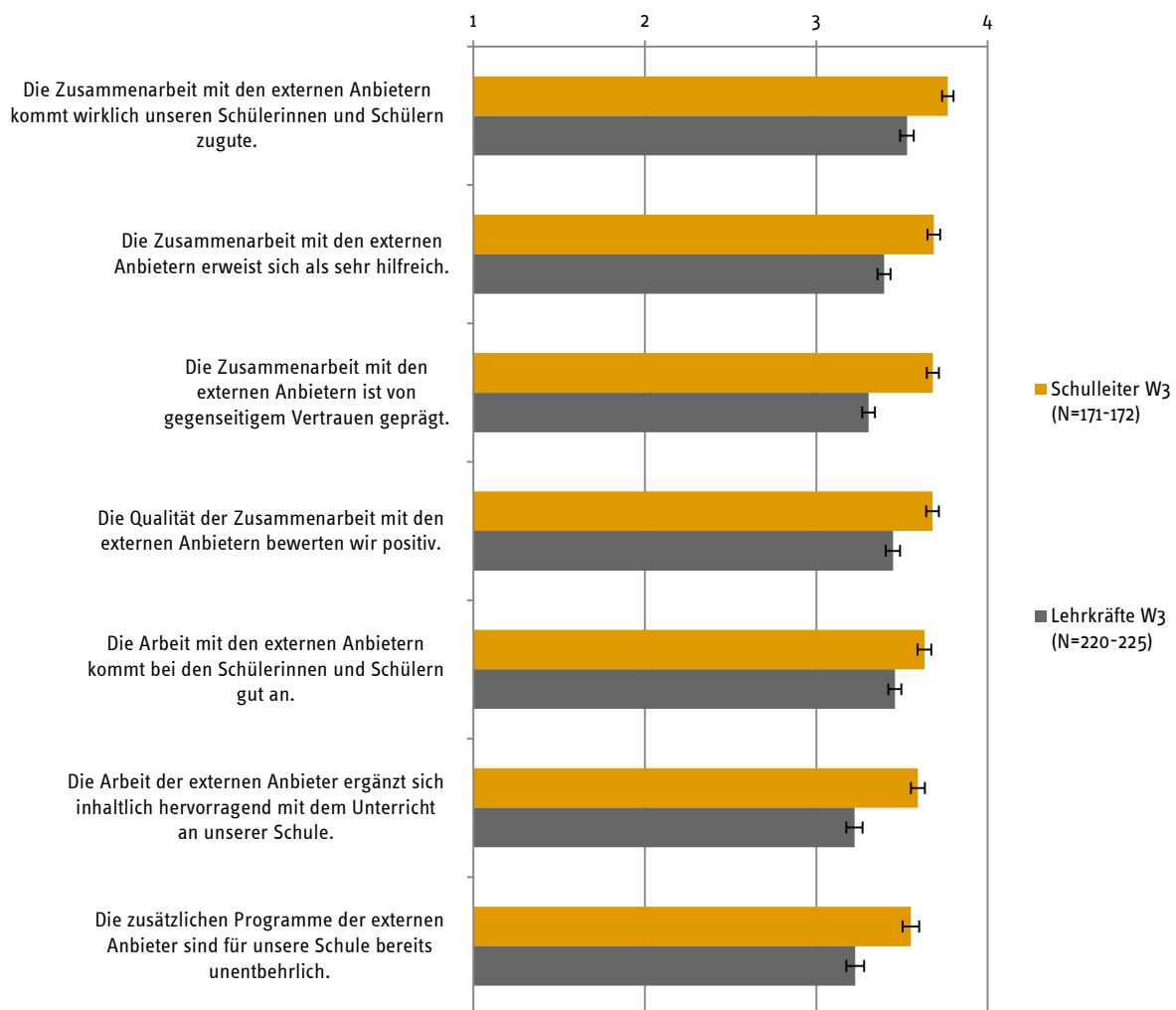
„Das ist überhaupt gar kein Problem. Also es ist auf wirklich// in einem ganz fachlich, sachlichen Niveau wird das besprochen und Tipps gegeben, oder gesagt: So ist gut. Oder: Nein, da müssen wir noch ein bisschen was umformulieren. So, aber inhaltlich// uns redet auch keiner rein. Wir kommen ja auch nicht auf die Idee, wir müssen jetzt die Schule pink streichen oder so mit dem Geld. Ist ja Quatsch. Also ich glaube, wir sind so, ja, das kann man schon sagen, ich glaube, wir sind normal. Dass wir da jetzt nicht noch dran// also nicht gelenkt werden müssten im Sinne von, das sind ja völlig verschrobene Ideen, das geht gar nicht.“ (Interview_12_Welle 2)

Hinsichtlich der Einschätzung der Zusammenarbeit für die einzelnen Schulformen zeigte sich folgendes Bild: Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen zeigten sich bezüglich der Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht im Rahmen des Bonus-Programms beinahe durchgehend skeptischer als die Schulleitungen der übrigen Schulformen, wohingegen die Schulleitungen der Förderschulen die Zusammenarbeit hinsichtlich nahezu aller Aspekte im Vergleich zu den anderen Schulformen am positivsten bewerteten.

3.3.3.9 Zusammenarbeit mit externen Anbietern im Bonus-Programm

Im Anschluss an die Darstellung der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm, soll nun im Folgenden auf die Einschätzung der Kooperation mit den externen Anbietern im Rahmen des Bonus-Programms (vgl. Abb. 46) – sowohl aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter als auch der Lehrkräfte – eingegangen werden. Dabei werden die Ergebnisse jeweils für diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter (93 Prozent bzw. $N = 172$) bzw. Lehrkräfte (80 Prozent bzw. $N = 223$) ausgewiesen, die angegeben haben, dass an ihrer Schule Angebote oder Projekte von externen Anbietern durch die Mittel des Bonus-Programms finanziert wurden.

Insgesamt zeigte sich, dass die Zusammenarbeit mit den externen Anbietern im Bonus-Programm durchgehend (sehr) positiv bewertet wurde (vgl. Abb. 46), wobei die Schulleiterinnen und Schulleiter diese insgesamt positiver einschätzten als Lehrerinnen und Lehrer, wenn gleich sich deren Einschätzungen ebenfalls klar im zustimmenden Bereich bewegten.



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

Abbildung 46. Zusammenarbeit mit externen Anbietern im Bonus-Programm im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Lehrkräften (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

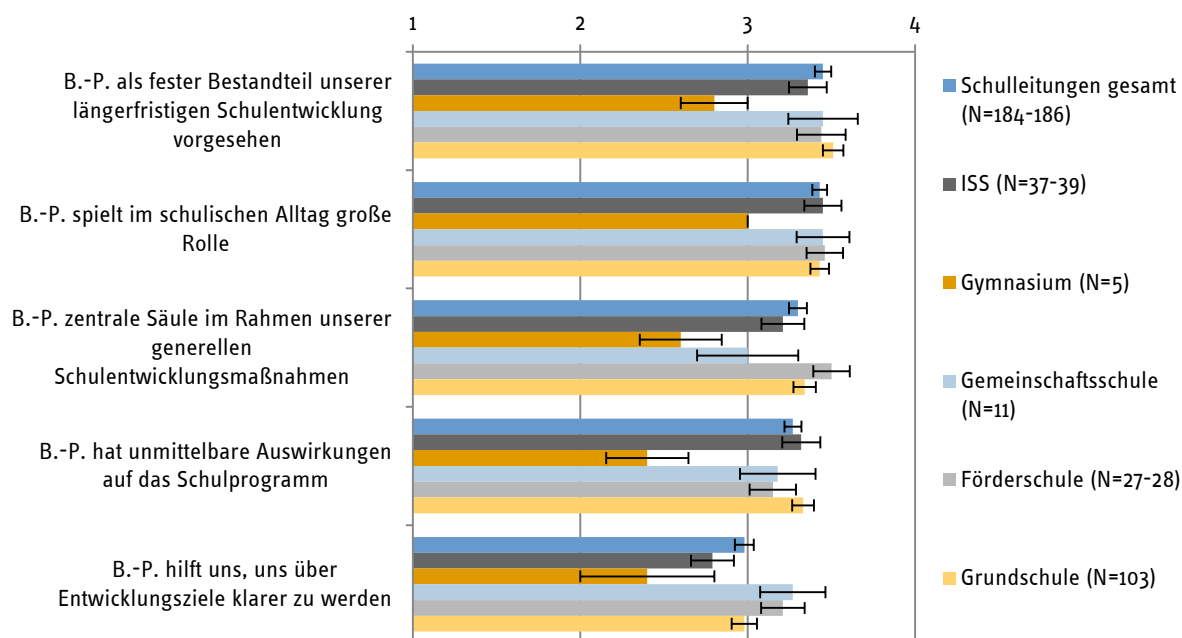
3.3.4 Bedeutung des Bonus-Programms für die Schulen

Abschließend soll nun darauf eingegangen werden, welche Bedeutung das Bonus-Programm an den Schulen hat. Dabei wird zunächst dargestellt, welchen Stellenwert das Programm an den Schulen insgesamt hat. Einerseits wird hierbei die Bedeutung des Programms hinsichtlich der Schulentwicklung thematisiert, andererseits soll beschrieben werden, wie transparent das Programm für die beteiligten Akteure ist. Im Anschluss steht die Einschätzung der Entwicklungsvorhaben im Rahmen des Bonus-Programms im Vordergrund, die einen wesentlichen Bestandteil der durch die Schulen aufzustellenden Zielvereinbarungen darstellen (vgl. Kapitel 4). Schließlich soll dargestellt werden, welche Bedeutung das Bonus-Programm für das Erleben der Eigenverantwortung der Schulen hat.

3.3.4.1 Stellenwert des Bonus-Programms

Im Folgenden sollen die Ergebnisse hinsichtlich des Stellenwerts des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle dargestellt werden, wobei auch hier wieder eine schulformspezifische Betrachtung erfolgt. Dabei wird zum einen die Bedeutung des Programms für die Schulentwicklung beschrieben (vgl. Abb. 47). Zum anderen wird auf die Transparenz des Programms für die beteiligten Akteure eingegangen (vgl. Abb. 48).

Bedeutung des Bonus-Programms für die Schulentwicklung



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

Abbildung 47. Stellenwert des Bonus-Programms im Hinblick auf den schulischen Alltag sowie die Schulentwicklung im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Mit Blick auf den Stellenwert des Bonus-Programms hinsichtlich des schulischen Alltags sowie der Schulentwicklung (vgl. Abb. 47) kann zunächst festgehalten werden, dass das Programm insgesamt einen sehr hohen Stellenwert an den Schulen hat. Dabei gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass das Programm als ein fester Bestandteil der längerfristigen Schulentwicklung vorgesehen ist, das Programm im schulischen Alltag insgesamt eine große Rolle spielt, eine zentrale Säule im Rahmen der generellen Schulentwicklungsmaßnahmen darstellt sowie unmittelbare Auswirkungen auf das Schulprogramm hat. Etwas weniger zustimmend – aber dennoch auf einem durchaus hohen Niveau – äußerten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich des Aspekts, dass das Programm ihnen dabei helfe, sich über die Entwicklungsziele klarer zu werden.

Die Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule beschrieb dabei im Interview, inwiefern das Bonus-Programm dazu beiträgt, an vorhandene Schulentwicklungsmaßnahmen anzuknüpfen.

„[...]Also, wir haben einen Gesamtentwicklungsplan ja für die Schule und das Bonus-Programm trägt aber dazu bei, dass wir unsere Wege, ich sage mal, unsere Ziele schneller erreichen können. So würde ich es mal ausdrücken. I: Also, bietet es so ein bisschen, auch das Programm, sozusagen die Möglichkeit, an vorhandene Schulentwicklungsmaßnahmen anzuknüpfen. P: Genau.“ (Interview_02_Welle 2)

Die Schulleitung einer Grundschule führte hingegen aus, dass die an ihrer Schule etablierten Maßnahmen noch gänzlich neu waren und es sich bei einer längerfristigen Fortführung des Programms durchaus lohnen würde, diese Maßnahmen im Schulprogramm zu verankern.

„Die Verknüpfung ergibt sich jetzt erst. [...] Also die Dinge, die wir angestoßen haben, sind wirklich alle neu. Und wenn man darauf hoffen darf, dass das Bonus-Programm sich längerfristig fortsetzt, dann macht es auch Sinn, diese Dinge im Schulprogramm zu etablieren.“ (Interview_08_Welle 2)

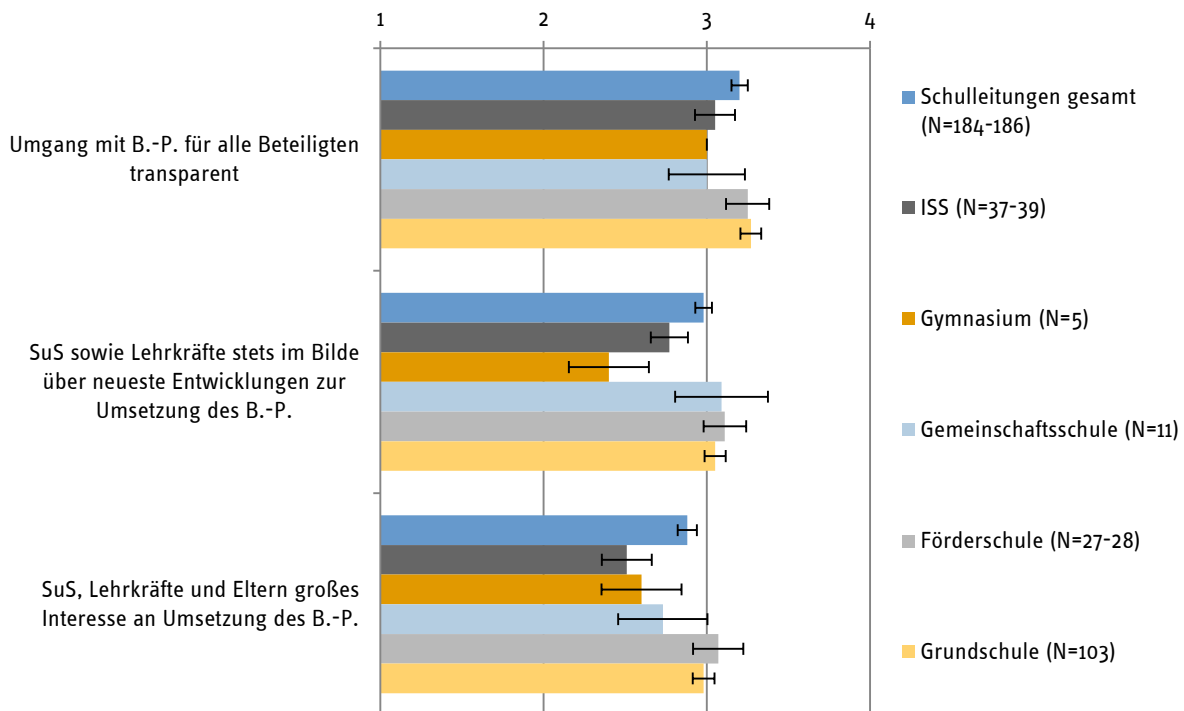
Des Weiteren geht diese Schulleitung im Verlauf des Interviews auf die Sichtbarkeit des Bonus-Programms an der Schule bzw. im Schulalltag ein.

„I: Und wie wird dieses Programm hier so im Kollegium aufgenommen oder wahrgenommen? Oder wie präsent ist es unter den Lehrkräften an der Schule?

P1: Sehr, also auf den Konferenzen und Besprechungen wird von unserer Seite oder von den beteiligten Personen immer wieder der Ist-Stand mitgeteilt und es gibt immer wieder Anregung und Rückmeldung [...] und wirklich auch immer wieder Ideen, noch etwas Weiteres zu installieren und das wird dann auch umgesetzt.“ (Interview_08_Welle 2)

Mit Blick auf die schulformspezifischen Vergleiche stechen vor allem die Befunde für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien hervor: Im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen messen diese dem Programm insgesamt die wenigste Bedeutung für die Arbeit an der eigenen Schule und hinsichtlich der Schulentwicklung bei, wobei auch hier wieder einschränkend darauf zu verweisen ist, dass es sich um die Einschätzung von lediglich fünf Schulleitungen handelt.

Transparenz bezüglich des Bonus-Programms für die beteiligten Akteure



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

Abbildung 48. Transparenz des Bonus-Programms für die beteiligten Akteure im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Bezüglich der Ergebnisse zur Transparenz des Bonus-Programms für die beteiligten Akteure (Abb. 48) ließ sich feststellen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter dem Aspekt, der Umgang mit Bonus-Programm sei für alle Beteiligten transparent, insgesamt am meisten zugestimmt haben. Ebenfalls eher hohe Zustimmungswerte erhielten die Aussagen, dass sowohl die Schülerschaft als auch die Lehrkräfte stets im Bilde über neueste Entwicklungen zur Umsetzung des Bonus-Programms sind sowie, dass die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern großes Interesse an der Umsetzung des Bonus-Programms zeigen.

Die Schulleitung einer Förderschule führte zur Transparenz des Programms an der Schule aus, dass das Kollegium im Rahmen der Gesamtkonferenz sowohl über die Projekte und Maßnahmen, die über das Bonus-Programm finanziert werden, informiert werden als auch Auskunft über noch zur Verfügung stehende Mittel erhält:

„Auf der ersten Gesamtkonferenz sage ich immer an: So und so viel könnt ihr ausgeben. Also [...] für Projekte, et cetera. Also ein Teil geht auch noch so für Schülerprojekte weg, und, ja, na klar, ich rechne schon in der Schulkonferenz und in der Gesamtkonferenz den Kollegen vor, was wir wofür ausgeben. Und da sind dann freie Beträge und das wissen die auch [...].“ (Interview_04_Welle 3)

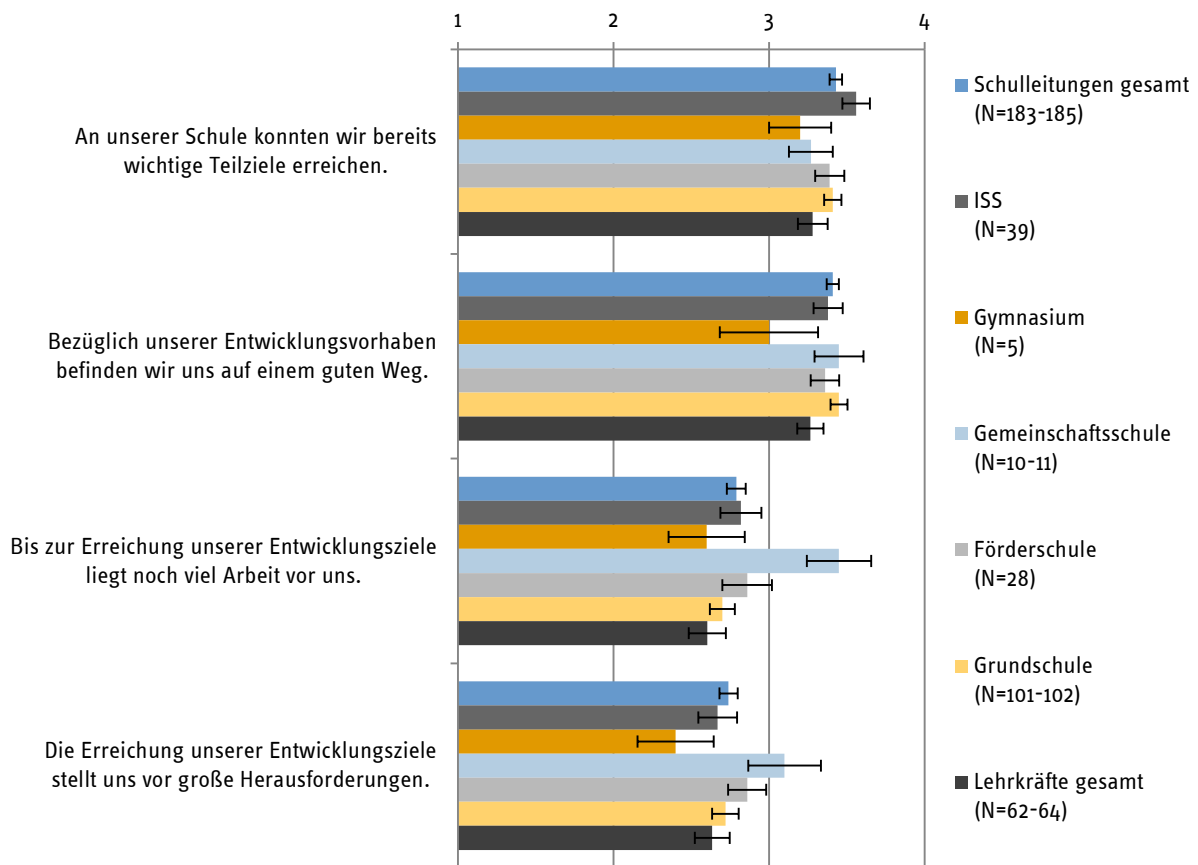
Auch die Schulleitung einer Grundschule führte aus, dass sie offenlege, was mit den Mitteln des Bonus-Programms an ihrer Schule realisiert wird.

„Theoretisch, sage ich jetzt mal, eigentlich auch praktisch, müssten [sie] es alle wissen. Ich mache das ja nicht bei mir in meinem Kämmerchen und sage mal, so und so, sondern das lege ich natürlich offen, also darüber wird gesprochen.“ (Interview_06_Welle 3)

Im Vergleich der Einschätzungen hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen ergab sich folgendes Bild: Dem Aspekt, dass der Umgang mit Bonus-Programm für alle Beteiligten transparent ist, wurde über alle Schulformen hinweg zugestimmt. Bezüglich des Aspekts, dass die Schülerschaft sowie die Lehrkräfte stets im Bilde über neueste Entwicklungen zur Umsetzung des Bonus-Programms sind, zeigte sich, dass hier die Schulleitungen der Gymnasien im Vergleich zu den übrigen Schulleitungen diesem Aspekt am wenigsten zustimmten. Mit Blick auf die Einschätzung der Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und die Eltern großes Interesse an der Umsetzung des Bonus-Programms haben, waren es vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter der weiterführenden Schulen – sprich der Integrierten Sekundarschulen, der Gymnasien sowie der Gemeinschaftsschulen – die hier im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulformen weniger stark zustimmten.

3.3.4.2 Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm

Die Benennung von Entwicklungsvorhaben spielt im Zusammenhang mit der Formulierung der Zielvereinbarungen eine wichtige Rolle im Rahmen der Umsetzung des Bonus-Programms (vgl. Kapitel 4). Aus diesem Grund wurden sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte im Kontext der dritten Erhebungswelle gebeten, einzuschätzen, welchen Stand die Entwicklungsvorhaben und Ziele an der eigenen Schule haben (vgl. Abb. 49). Dabei haben wieder nur diejenigen Lehrkräfte die Fragen beantwortet, die zuvor angegeben hatten, direkt an der Umsetzung des Programms beteiligt zu sein (21 Prozent bzw. $N = 68$ Lehrkräfte). Zudem wurden auf Ebene der Schulleiterangaben erneut schulformspezifische Vergleiche vorgenommen.



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

Abbildung 49. Stand bezüglich der Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen sowie mit Angaben der Lehrerinnen und Lehrer (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Betrachtet man den Stand bezüglich der Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm zunächst über alle Schulformen hinweg (vgl. Abb. 49) so zeigte sich, dass die Schulen nach eigenen Angaben insgesamt bereits wichtige Teilziele erreichen konnten und sich auf einem guten Weg bezüglich ihrer Entwicklungsvorhaben sehen. Zudem gaben sie aber auch an, dass noch eher viel Arbeit vor den Schulen liege, um die Entwicklungsziele zu erreichen und sie die Erreichung der Entwicklungsziele tendenziell vor eher große Herausforderungen stelle.

Auch in den Interviews berichteten die Schulleiterinnen und Schulleiter von ersten (Teil)Erfolgen. So ging die Schulleitung einer Grundschule darauf ein, dass die guten Ergebnisse der Schulinspektion Hinweise dafür liefern, sinnvoll im Rahmen des Bonus-Programms gearbeitet zu haben.

„Und es hat sich auch ganz maßgeblich quasi evaluiert, weil wir hatten Schulinspektion jetzt im Dezember im Haus. Hatten sie im März präsentiert bekommen und wir haben ein dickes fettes A insgesamt bekommen für die Schule und auch in einzelnen Unterkriterien überwiegend A's und, ja, also das zeigt halt, dass wir insgesamt mit den Mitteln, die

wir aus allen diversen Bereichen zur Verfügung [...] gestellt bekommen, genau, doch ganz sinnvoll gearbeitet haben.“ (Interview_12_Welle 3)

Die Schulleitung einer Förderschule geht auf ein Konzept zum gewaltfreien Umgang an der Schule ein und dass dieses den Schülerinnen und Schülern auch bekannt sei.

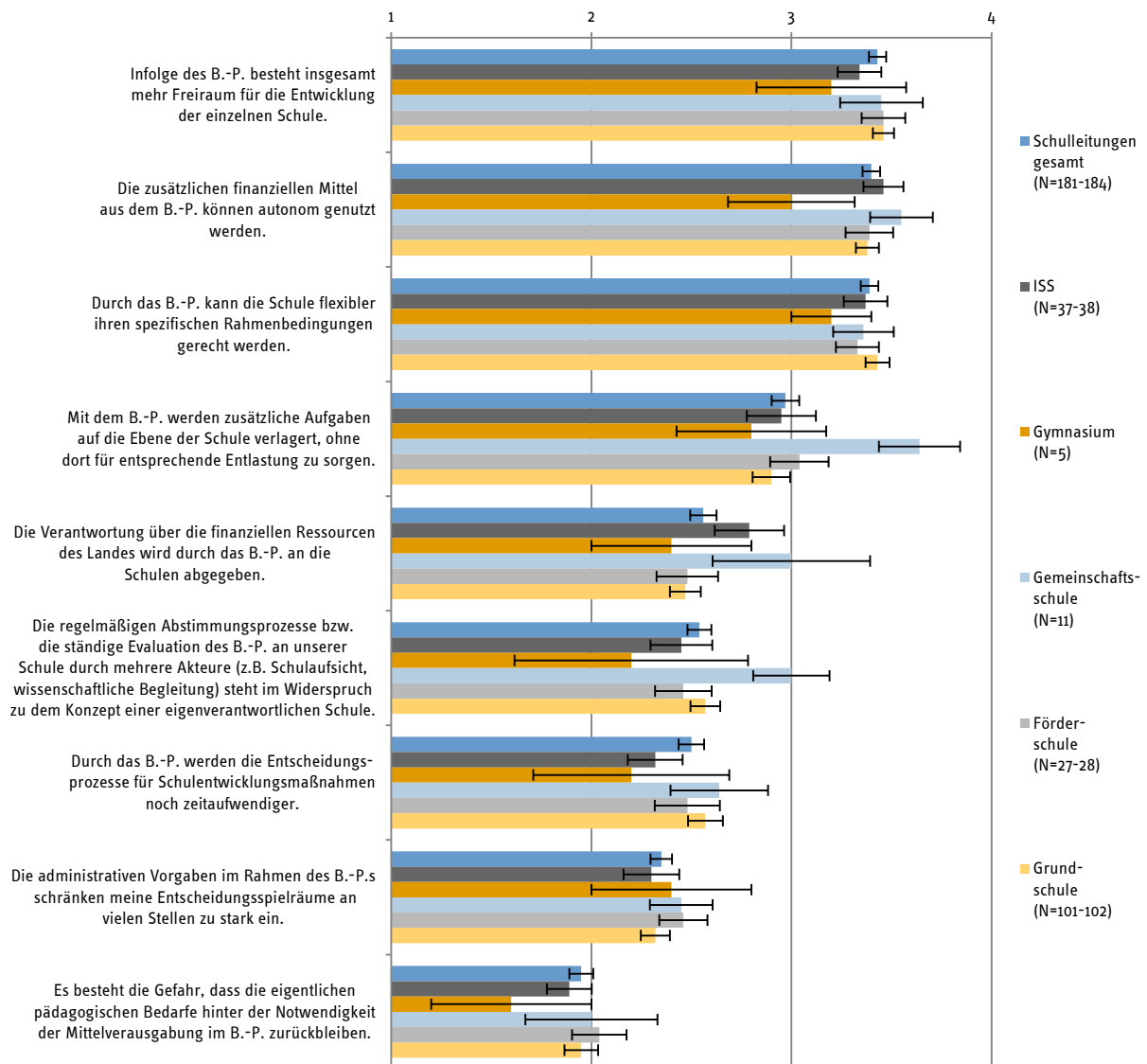
„Also dieses Programm ‚Gewaltfrei Lernen‘ zum Beispiel mit dieser Stopp-Regel, die bei uns überall im Haus hängt, die ist greifbar, da könnte man auch sagen, wie viele Kinder kennen die Stopp-Regel. Na ja, wie viele sie dann tatsächlich immer anwenden, wenn Sie wirklich erregt sind und im Konflikt und wütend, das ist dann schwerer zu quantifizieren, aber sie kennen sie, sie können sie verbalisieren, ist ja schon mal der erste Schritt, so, ja“ (Interview_08_Welle 3)

Mit Blick auf die Unterschiede zwischen die Schulformen zeigte sich folgendes Bild: Hier waren es ebenfalls wieder die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien, die die Aspekte im Vergleich zu den Schulleitungen der übrigen Schulformen insgesamt tendenziell weniger zustimmend einschätzten. Zudem zeigte sich, dass die Gemeinschaftsschulleiterinnen und -schulleiter im Vergleich zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern angaben, dass die Erreichung der Entwicklungsziele noch mit viel Arbeit verbunden sein wird und sie zudem vor große Herausforderungen stelle.

Die Einschätzungen der an der Umsetzung des Programms beteiligten Lehrerinnen und Lehrer korrespondierten im Wesentlichen mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter.

3.3.4.3 Eigenverantwortung der Schulen

Die Eigenverantwortung der Schulen spielt im Kontext des Bonus-Programms eine entscheidende Rolle. So sind die Schulen und damit vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter dazu angehalten, eigenständig die jeweiligen Zielvorhaben für ihre Schulen zu benennen und auf dieser Grundlage weitgehend frei über den Einsatz der Mittel zu entscheiden. Doch diese Eigenverantwortung kann zeitlich und organisatorisch durchaus herausfordernd sein, weshalb den Schulleiterinnen und Schulleitern zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle verschiedene Aspekte zum Autonomieerleben vorgelegt wurden (vgl. Abb. 50).



Anmerkung. Skalierung: 1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 2 = *stimme eher nicht zu*, 3 = *stimme eher zu*, 4 = *stimme zu*.

Abbildung 50. Eigenverantwortung der Schulen im Schuljahr 2016/17 mit Angaben von den Schulleiterinnen und Schulleitern für die Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen sowie Grundschulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Im Hinblick auf die Befunde zur Eigenverantwortung der Schulen im Rahmen des Bonus-Programms (vgl. Abb. 50) zeigte sich über alle Schulen hinweg zunächst, dass diese es sehr positiv bewerteten, dass durch das Programm mehr Freiraum für die Entwicklung der einzelnen Schulen besteht. Zudem schätzten die Schulleitungen es sehr positiv ein, dass die finanziellen Mittel autonom genutzt werden können und die Schulen nun flexibler ihren spezifischen Rahmenbedingungen gerecht werden können. Dabei korrespondieren diese Einschätzungen sehr deutlich mit der positiven Bewertung des Bonus-Programms insgesamt (vgl. Kapitel 2).

Etwas „unentschieden“ zeigten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich des Aspekts, dass die Verantwortung über die finanziellen Ressourcen des Landes durch das Bonus-Programm an die Schulen abgegeben würde: So stimmten etwas über die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter (rund 51 Prozent, ohne Abbildung) einer gewissen „Verantwortungsabgabe“ an die Schulen durch die Entscheidungsträger überhaupt nicht bzw. eher nicht zu. W hingegen die andere Hälfte (rund 49 Prozent, ohne Abbildung) dieser Aussage eher bzw. völlig zustimmte. Mit Blick auf die insgesamt (sehr) positive Bewertung des Bonus-Programms allgemein (vgl. Kapitel 2) und die durchaus sehr hohe Zustimmung bezüglich der autonomen Entscheidungshoheit über den Einsatz der Bonus-Mittel (vgl. Abb. 9, Kapitel 2) kann jedoch festgehalten werden, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter den erhöhten Entscheidungsspielraum durch das Bonus-Programm durchaus begrüßen.

Etwas kritischer bewerteten sie das Bonus-Programm jedoch bezüglich regelmäßiger Abstimmungs- bzw. Evaluationsprozesse: Rund die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter (rund 51 Prozent, ohne Abbildung) zeigte sich eher bzw. völlig zustimmend bezüglich der Aussage, dass die regelmäßigen Abstimmungsprozesse bzw. die ständige Evaluation des Programms an den Schulen durch mehrere Akteure (z.B. Schulaufsicht, wissenschaftliche Begleitung) im Widerspruch zu dem Konzept einer eigenverantwortlichen Schule stehen würden.

Als weniger zustimmend schätzten sie es hingegen ein, dass durch das Bonus-Programm Entscheidungsprozesse für Schulentwicklungsmaßnahmen zeitaufwendiger würden bzw. dass die Entscheidungsspielräume durch administrative Vorgaben im Rahmen des Programms zu stark eingeschränkt würden. Die geringste Zustimmung erhielt der Aspekt, dass die eigentlichen pädagogischen Bedarfe hinter der Notwendigkeit der Mittelverausgabung im Bonus-Programm zurückbleiben würden.

Auch in den Interviews wurde die Eigenverantwortung durch das Bonus-Programm thematisiert. Dabei hob die stellvertretende Schulleitung einer Förderschule positiv hervor, dass nun Mittel zur Verfügung stünden, die keine starren Vorgaben aufweisen.

„Ja, das war eine große Freude eigentlich, zu hören, wieviel Geld es ist, dass es überhaupt Geld gibt, was nicht so ganz starren Vorgaben entsprach. Es waren zwar Vorgaben da, aber man hatte doch ein breiteres Spektrum zu gucken: Was brauchen die Kinder hier? Was können wir dafür einkaufen? An materiellen Dingen, um uns auf den Weg zu machen, uns anzugleichen an die Grundschule. Im musischen Bereich oder auch einfach an Unterstützung im personellen Bereich, Jugend-schulsozialarbeit.“ (Interview_04_Welle 2)

Auch die stellvertretende Schulleitung einer anderen Förderschule hob diese freie Verfügbarkeit der Bonus-Mittel positiv hervor.

„Und auch selbstverantwortlich endlich handeln zu können. Denn es ist ja irgendwie sehr stark immer strukturiert, aus welchem Topf man sich wofür wie viel Geld nehmen kann. Und ich kenne das auch, ich meine,

es ist schon ein Weilchen her irgendwie, aber ich kenne es auch, wenn man unterrichtet, dann muss man in einem Jahr so und so viel Geld unbedingt ausgeben und dann werden teilweise total unnötige Sachen gekauft. [...] Also es ist eine unglaubliche Entspannung, mit diesem Bonusgeld, wo man wirklich nachdenken kann, ganz sinnvolle Dinge anschaffen kann, oder auch nicht. Also wirklich Sachen, die man nur sinnvoll findet.“ (Interview_06_Welle 2)

Die Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule hingegen äußerte sich aber auch kritisch bezüglich des Aufwands, welchen die Evaluation des Bonus-Programms mit sich bringt.

„Also, ich glaube, ich habe jetzt vom Sommer bis Oktober wahrscheinlich 40 Stunden nur mit Evaluation [...] verbracht.“ (Interview_02_Welle 2)

Die Schulleitung eines Gymnasiums führte zudem aus, dass teilweise Verantwortung der Senatsverwaltung an die Schulen abgeben würde.

„Also das heißt, die Eigenverantwortlichkeit ist auch in gewisser Weise ein Teil, dass man Verwaltungsaufgaben, die eigentlich von der Verwaltung gemacht werden muss, in die Schulen verlagert hat und dann gesagt hat: Ihr seid dafür eigenverantwortlich. Aber eigentlich machen wir Verwaltungsaufgaben. I: Ja. Also so ein Stück weit Verantwortungsabgabe an die// P: Ein Stück weit [wird] Verantwortung aus der Senatsverwaltung abgegeben [...] in die Schule und in die Sekretariate, in die Schulleitungen, die einfach Verwaltungsaufgaben übernehmen müssen, die meiner Ansicht nach wirklich von geschulten Verwaltungskräften erledigt werden müssten. Aber ich sage, vielleicht setzt momentan ein Umdenkungsprozess ein, in dem man schrittweise eben [...] diese Verwaltungskräfte [...] dann einstellt“ (Interview_09_Welle 2)

Mit Blick auf die schulformspezifischen Befunde zeigte sich hier für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien erneut, dass sich diese im Gegensatz zu den Schulleiterinnen und Schulleitern der übrigen Schulformen in nahezu allen Aspekten weniger zustimmend äußerten, wobei auch hier noch einmal darauf verwiesen werden soll, dass die Einschätzungen auf lediglich fünf Schulleiterangaben beruhen. Die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen zeigten sich im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulen am kritischsten bezogen auf die Aspekte einer gewissen „Verantwortungsabgabe“ an die Schulen durch die Entscheidungsträger sowie bezüglich regelmäßiger Abstimmungs- bzw. Evaluationsprozesse.

3.4 Zusammenfassung und Diskussion

Gegenstand des vorliegenden Kapitels war die Beschreibung und Darstellung der Umsetzung des Bonus-Programms aus Sicht der beteiligten Akteure. Dabei wurde sowohl die Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter als auch der Lehrkräfte in den Blick genommen. Es wurden vier übergreifende Themen- bzw. Fragenkomplexe untersucht, die im Folgenden zusammengefasst und diskutiert werden sollen.

Angestrebte Verbesserungen mit Hilfe des Bonus-Programms

Hinsichtlich der *angestrebten Verbesserungen*, die mit Hilfe des Bonus-Programms verfolgt werden sollen, zeigte sich, dass die Schulen auch drei Jahre nach Einführung des Programms noch ähnliche Vorhaben verfolgen. Nach wie vor spielen die *Verbesserung der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler*, die *Erhöhung der Motivation der Schülerschaft*, die *Verbesserung des Schulklimas* sowie der *Leistungen* eine sehr wichtige Rolle. Zudem werden auch die *Verbesserung des Sprachstands*, die *Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien* und die *Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern* weiterhin als sehr wichtig empfunden.

Wurden die *Verbesserung der Unterrichtsqualität* sowie der *Qualität des Ganztags* in der Ausgangserhebung ebenfalls als sehr wichtige Zielvorhaben benannt, stellen diese zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle nun etwas weniger zentrale Aspekte dar. Eine leichte „Verschiebung“ konnte zudem auch mit Blick auf die *stärkere Zuwendung der psychosozialen Probleme der Schülerinnen und Schüler*, den *Erwerb von Schlüsselqualifikationen*, die *Erhöhung der Motivation des Kollegiums* sowie die *Verbesserung der Lehrerkooperation und Teamarbeit* ausgemacht werden. Wurden diese Vorhaben in der Ausgangserhebung noch als stärker angestrebte Zielbereiche eingestuft, tendierten die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum dritten Erhebungszeitpunkt eher zum theoretischen Skalenmittelwert.

Eher geringe Verbesserungsbestrebungen äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich des *Verringerens der Schuldistanz*, der *Förderung des politischen Interesses und demokratischer Einstellungen* sowie in Bezug auf das *Verringern der Abbrecherquote*, wobei hier die unterschiedliche Relevanz der Zielstellungen für die verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden muss. Auch hier fielen die Einschätzungen zur Ausgangserhebung sowie zur Erhebung zum dritten Messzeitpunkt ähnlich aus.

Die Einschätzungen zu den angestrebten Verbesserungen durch die Lehrkräfte korrespondierten in weiten Teilen mit den Schulleitereinschätzungen.

Erfahrungen im Umgang mit den finanziellen Mitteln des Bonus-Programms

Betrachtet man zusammenfassend die Schulleiterbefunde hinsichtlich der selbsteingeschätzten generellen *Kenntnisse und Fähigkeiten bezogen auf die eigenverantwortliche Mittelbewirtschaftung*, so kann festgehalten werden, dass die Einschätzungen zum Umgang mit den zur Verfügung stehenden Sach- und Personalmitteln im Vergleich zur Ausgangserhebung durchgehend höher ausfielen, wenngleich keine signifikanten Unterschiede gefunden werden konnten. Die an der Umsetzung des Bonus-Programms direkt beteiligten Lehrkräfte schätzten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleiter deutlich geringer ein, was vor dem Hintergrund ihres üblichen Aufgabenfeldes mit Schwerpunkt Unterricht kaum überrascht. Zudem konnte festgestellt wer-

den, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt in recht hohem Ausmaß an *Fort- und Weiterbildungen zur Sach- bzw. Personalmittelbewirtschaftung* teilgenommen haben.

Im Hinblick auf die Ergebnisse bezüglich der Einschätzung der *Effektivität des Mitteleinsatzes im Bonus-Programm* kann festgehalten werden, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sich zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle nochmals deutlich effektiver einschätzten als noch zur Ausgangserhebung, wobei sich dieser Unterschied auch signifikanzstatistisch absichern ließ. Der *Wunsch nach professioneller Unterstützung* für den effektiven Mitteleinsatz, den die Schulleiterinnen und Schulleiter zur Ausgangserhebung noch mit der Tendenz zum theoretischen Skalenmittelwert hin einschätzten, ist nun deutlich geringer ausgeprägt. Grundsätzlich *fühlen sie sich den Anforderungen des Programms gewachsen*. Auch mit Blick auf den Vergleich der Schulformen ließen sich Zuwächse in allen Gruppen identifizieren, wobei sich hinsichtlich des Vergleichs der Einschätzungen für die Integrierten Sekundarschulen, die Förderschulen sowie die Grundschulen statistisch bedeutsame Unterschiede finden ließen. Die Selbsteinschätzungen bezüglich der effektiven Mittelverwendung für die an der Umsetzung des Bonus-Programms direkt beteiligten Lehrkräfte lagen im Vergleich zu den Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle insgesamt auf einem niedrigeren Niveau, korrespondierten jedoch weitgehend mit den Einschätzungen der Schulleitungen zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung.

Bezüglich der verausgabten Mittel in der ersten sowie der zweiten Förderperiode aus dem Bonus-Programm kann festgehalten werden, dass die Schulen mit einer mittleren Ausschöpfungsquote von je rund 93 bzw. 95 Prozent *nahezu alle der zur Verfügung gestellten Mittel ausgeschöpft* haben. Mit Blick darauf, wofür diese Mittel eingesetzt wurden, zeigte sich, dass die Ausgaben im Rahmen von *Vertragsabschlüssen deutlich höher ausfielen als für die Sachmittel*.

Organisation der Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen

Nach wie vor sind hauptsächlich die Schulleiterinnen und Schulleiter die für die Organisation und Koordination *verantwortlichen Personen für das Bonus-Programm*, auch wenn sich im Vergleich zur Ausgangserhebung einige kleinere „Verschiebungen“ in den Verantwortlichkeiten andeuteten. So ist nun häufiger auch *ein anderes Mitglied der Schulleitung* (mit-)verantwortlich für die Organisation des Bonus-Programms. Auch mit Blick auf die *Bildung eines neuen Gremiums* für die Organisation des Bonus-Programms ließ sich ein leichter Anstieg verzeichnen.

Bezüglich der Aspekte, die in den *Entscheidungsprozess über die Mittelverwendung* einbezogen wurden, konnten in den Schulleitereinschätzungen kaum Unterschiede zwischen der Ausgangserhebung sowie zur Erhebung zum dritten Messzeitpunkt gefunden werden. Nach wie vor werden sowohl *Wünsche bzw. Angebote des Personals* – wenn auch im Vergleich zur Ausgangserhebung tendenziell etwas weniger relevant – als auch die *Umsetzung des Schulprogramms, soziale und schulpädagogische Bedarfe* sowie *Wünsche bzw. Vorschläge der Schulleitung* als sehr wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Verwendung der Bonus-Mittel benannt. Vergleichsweise selten beziehen die Schulleiterinnen und Schulleiter weiterhin *Fachkonferenzbeschlüsse, ministerielle bzw. schulaufsichtliche Vorgaben* oder *externe Beratungsangebote* (z.B. in Form eines Coachings) in den Entscheidungsprozess mit ein. Mit Blick auf die Angaben der Lehrkräfte zeigte sich ein etwas anderes Bild als bei den Schulleiterinnen und Schulleitern: Hier sind es vor allem *schulpädagogische und soziale Bedarfe*, die *Umsetzung des Schulprogramms* sowie *Wünsche und Vorschläge der Schulleitung*, die als relevante Entscheidungsgrundlagen für die Verwendung der Mittel aus dem Bonus-Programm benannt wurden. Auch spielen nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer die *Wünsche und Angebote des Perso-*

nals eine wichtige Rolle im Entscheidungsprozess, werden aber im Vergleich zu den Schulleitereinschätzungen in ihrer Priorität geringer eingeschätzt.

Hinsichtlich der Befunde zum *Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm* zeigte sich, dass dieser sowohl durch die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch durch die Lehrerinnen und Lehrer insgesamt als sehr klar und transparent eingeschätzt wurde. Auch herrschte zum Großteil Konsens über die avisierten Ziele und Maßnahmen.

Zur *Überprüfung des Grads der Zielerreichung* nutzten die Schulen am häufigsten *regelmäßige Gespräche mit den an der Umsetzung des Bonus-Programms Beteiligten*. Eher seltener nutzten die Schulleiterinnen und Schulleiter die *Auswertung von Statistiken* sowie das *Setzen und Überprüfen von Zwischenzielen*. Mit Blick auf den Vergleich der unterschiedlichen Schulformen zeigte sich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien häufiger *Gespräche mit den Adressaten des Bonus-Programms* führten. Zudem ist die *schriftliche Dokumentation der Fortschritte* die an den Gymnasien am häufigsten genannte Maßnahme. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gemeinschaftsschulen nutzten vergleichsweise häufiger die *Auswertung von Statistiken* zur Überprüfung der Zielerreichung.

Bezüglich der *Auswirkungen einer unvollständigen Zielerreichung* und dem damit verbundenen gesunkenen Budget führten die betroffenen Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass dies hauptsächlich zum Anlass dazu genutzt wurde, die *Ziele künftig realistischer zu formulieren*. Weiterhin gaben sie an, dass die unvollständige Zielerreichung aber *weder* dazu führe, dass die am Bonus-Programm *beteiligten Personen nun weniger motiviert* seien noch das *ungeplante Kündigungen* von im Rahmen des Bonus-Programms eingestelltem, zusätzlichem Personal vorgenommen werden mussten.

Ein Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter gab zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle an, die *Unterstützungsmaßnahmen*, die seitens der Senatsverwaltung angeboten bzw. zur Verfügung gestellt worden sind, *genutzt* zu haben. Dabei wurde die *persönliche Beratung* in Form der Einrichtung eines sogenannten *Helpdesks* als besonders nützlich eingeschätzt.

Ein *Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm* fand insgesamt eher selten statt. Über 40 Prozent der Schulen berichteten keinerlei Austausch. Treffen mit anderen Schulleitungen von Bonus-Schulen zum Erfahrungsaustausch finden selten, aber vergleichsweise noch am häufigsten statt. Der Besuch anderer Bonus-Schulen, um deren Umsetzung des Bonus-Programms kennenzulernen, sowie die Einladung der Senatsverwaltung oder Schulaufsicht zum Erfahrungsaustausch finden nur vereinzelt statt. Die Schulleitungen der Förderschulen wiesen hier fast durchgängig die niedrigsten Werte auf.

Die *Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Bonus-Programm* wurde insgesamt grundsätzlich positiv bewertet. So gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass die Zusammenarbeit von gegenseitigem Vertrauen geprägt sei, man im Rahmen des Bonus-Programms „an einem Strang ziehe“ sowie, dass sich diese Zusammenarbeit insgesamt als sehr hilfreich erweist. In ihrer Einschätzung bezüglich des Aspekts, dass seitens der regionalen Schulaufsicht gute Vorschläge zur Umsetzung des Bonus-Programms gemacht werden, tendierten die Schulleiterinnen und Schulleiter zum theoretischen Skalenmittelwert, wobei diese Einschätzung durchaus mit der grundlegenden Rationale des Bonus-Programms korrespondierte, dass sich die Schulen ihre Ziele selbstständig setzen sollten und die Schulaufsicht eine vor allem beratende und unterstützende Funktion haben sollte. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen zeigten sich bezüglich der Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht im Rahmen des Bonus-Programms überwiegend skeptischer; die Schulleitungen der Förderschulen bewerteten die Zusammenarbeit hinsichtlich nahezu aller Aspekte im Vergleich zu den anderen Schulformen am positivsten.

Die Zusammenarbeit mit den externen Anbietern im Bonus-Programm wurde sowohl von den Schulleiterinnen und Schulleitern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern insgesamt (sehr) positiv bewertet.

Bedeutung des Bonus-Programms an den Schulen

Mit Blick auf die Befunde zum *Stellenwert des Bonus-Programms* zeigte sich, dass dieses hinsichtlich des schulischen Alltags sowie der Schulentwicklung insgesamt – mit Ausnahme der Gymnasien – einen sehr hohen Stellenwert an den Schulen hat. Auch bezüglich der Transparenz des Bonus-Programms im Hinblick auf die beteiligten Akteure ließ sich feststellen, dass der Umgang mit Bonus-Programm nach Einschätzung der Schulleitungen für alle Beteiligten transparent ist.

Weiterhin zeigte sich, dass die Schulen nach eigener Einschätzung insgesamt bereits wichtige Teilziele erreichen konnten und sich auf einem guten Weg bezüglich ihrer *Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm* befinden, wobei die Einschätzungen der an der Umsetzung des Programms beteiligten Lehrkräfte im Wesentlichen mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter korrespondierten. Hinsichtlich des Schulformvergleichs zeigte sich jedoch, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern angaben, dass die Erreichung der Entwicklungsziele noch mit viel Arbeit verbunden sein wird und sie zudem vor große Herausforderungen stelle.

Die Befunde zur *Eigenverantwortung der Schulen* im Rahmen des Bonus-Programms deuteten insgesamt daraufhin, dass die verstärkte Eigenverantwortung grundsätzlich positiv bewertet wurde. So schätzten es die Schulleiterinnen und Schulleiter durchaus positiv ein, dass durch das Programm mehr Freiraum für die Entwicklung der einzelnen Schulen besteht sowie, dass die finanziellen Mittel autonom genutzt werden können und die Schulen nun flexibler ihren spezifischen Rahmenbedingungen gerecht werden können. Unentschieden zeigten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bezogen auf den Aspekt, dass die Verantwortung über die finanziellen Ressourcen des Landes durch das Bonus-Programm an die Schulen abgegeben würde. Etwas kritischer bewerteten sie das Bonus-Programm jedoch bezüglich regelmäßiger Abstimmungs- bzw. Evaluationsprozesse, wobei sich hier die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den Schulleitungen der anderen Schulen am kritischsten zeigten.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Umsetzung des Bonus-Programms insgesamt festhalten, dass an den Schulen eine zunehmende Routine in der Arbeit mit dem Programm selbst als auch ein kompetenter Umgang mit den finanziellen Mitteln des Programms zu verzeichnen ist. Mit der Darstellung der mit dem Bonus-Programm verfolgten Ziele und Maßnahmen auf Grundlage der Zielvereinbarungen der Schulen erfolgt nun im Anschluss eine weiterführende vertiefende Betrachtung der Umsetzung.

Kapitel 4

Analyse der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode

Theresè Gesswein, Susanne Böse, Marko Neumann,
Eunji Lee & Kai Maaz

Kapitel 4

Analyse der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode

Theresè Gesswein, Susanne Böse, Marko Neumann, Eunji Lee & Kai Maaz

4.1 Einleitung und Zielstellung

Vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an das Bildungssystem und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel im Schulwesen, der im Wesentlichen durch ein input- hin zu einem outputorientierten neuen Steuerungsmodell gekennzeichnet ist und die Erhöhung einzel-schulischer Gestaltungsräume in den Vordergrund stellt, wurden teilweise Verantwortlichkeiten (bspw. bezüglich der Budgetverwaltung, des Personalmanagements oder der Ausgestaltung des Curriculums und schulinterner Organisationsabläufe) von der Bildungsadministration auf die Einzelschule verlagert und damit einhergehend Ergebnisvorgaben bezüglich der Bildungsprozesse gemacht (Altrichter & Maag Merki, 2016; Altrichter, Rürup et al., 2016). Zielvereinbarungen stellen in diesem Kontext ein – im deutschsprachigen Raum bislang noch eher selten genutztes (Tarazona & Brückner, 2016) – Instrument dar, das der gemeinsamen Aushandlung von Arbeitszielen zwischen unterschiedlichen Hierarchieebenen (z.B. zwischen Schulen und Schulaufsicht) dient und damit einseitige top down gerichtete Weisungsstrukturen ablösen soll (Füssel & Kretschmann, 2005). Entsprechend sollen Zielvereinbarungen individuell gestaltet und an die spezifischen Gegebenheiten der Schulen angepasst werden (Rosenboom & Meidinger, 2010). Der den Zielvereinbarungen innewohnende Vertragscharakter unterstützt somit im Rahmen des neuen Steuerungsmodells die eigenverantwortliche Handlungsweise der Schulen, ohne jedoch auf grundlegende regelnde Vorgaben und Orientierungsrahmen zu verzichten.

Im Bonus-Programm nehmen Zielvereinbarungen ebenfalls eine zentrale Stellung ein. Sie sollen den teilnehmenden Schulen einerseits die Möglichkeit geben, ihre Schulentwicklung eigenverantwortlich strategisch zu planen und die Bonus-Mittel gezielt einzusetzen. Andererseits stellen sie das zentrale Evaluationsinstrument für Schulen sowie Schulaufsichten dar und sind für die fortlaufende Mittelbereitstellung im Rahmen des Bonus-Programms von entscheidender Bedeutung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014a). Auf diese Weise geben die Zielvereinbarungen in doppelter Hinsicht einen vertiefenden Einblick in die Umsetzung des Programms an den Schulen, indem sie sowohl Auskunft über die angestrebten Ziele und Maßnahmen als auch über die Zielerreichung geben.

Die Zielvereinbarungen, die die Schulen jährlich mit den Schulaufsichten treffen, werden standardisiert über ein Formular dokumentiert, das in Anlage 1 zu finden ist. Im Formular sollen zwei strategische Ziele benannt werden, die die Schulen für die jeweilige Zielvereinbarungsphase frei wählen können und die sie in der Zielvereinbarung evaluieren möchten. Diese strategischen Ziele sollen sich in ebenfalls von der Schule festgelegten, langfristigen Entwicklungsvorhaben einfügen. Den Schulen steht es dabei frei, sich für eine Phase mehr als zwei strategische Ziele zu setzen, sie müssen jedoch zwei als die im Rahmen des Bonus-Programms zu bewertenden Ziele festlegen. Ausgehend von den übergreifenden strategischen Zielen sind die Schulen im nächsten Schritt dazu angehalten, jeweils drei Teilziele zu formulieren, die den Weg zur Erreichung der strategischen Ziele beschreiben sollen. Für jedes dieser Teilziele legen die Schulen wiederum drei Indikatoren fest, anhand derer die Erreichung der Teilziele überprüft werden kann.

Die Vereinbarungen sind Gegenstand jährlicher Gespräche zwischen Schulen und Schulaufsichten, in denen die Erreichung der Ziele ausgewertet wird. Das Ergebnis dieser Ziel-

erreichungsgespräche ist für die Schulen von entscheidender Bedeutung, da sich nach dem Grad der Zielerreichung die anteilige Auszahlung des Leistungsbonus für die nächste Förderphase richtet (vgl. Kapitel 1). Der maximale Leistungsbonus beträgt in den ersten beiden Jahren des Programms 15.000€ und steigt ab dem dritten Jahr jährlich um festgelegte Beträge an, während die garantierten Basiszuweisungen in gleichem Anteil abnehmen. Der Leistungsbonus macht also mit Fortschreiten des Programms einen immer größeren Anteil an der Gesamtfördersumme aus. Die Schulen sind damit im Programmverlauf dazu angehalten, einen immer größer werdenden Teil ihrer Fördergelder aus dem Bonus-Programm durch das Erreichen ihrer Ziele zu sichern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014a).

Um die Einheitlichkeit beim Ausfüllen und Bewerten der Zielvereinbarungen zu gewährleisten, hat die Senatsverwaltung eine Handreichung erstellt, in der insbesondere Hinweise zur Formulierung der strategischen Ziele und Teilziele gegeben werden. So sollen die Ziele möglichst konkret und eindeutig verfasst werden, um sie überprüfbar zu machen. Auch eine Terminierung der Ziele soll vorgenommen werden. Die Ausfüllhinweise richten sich damit explizit nach den sogenannten „SMART“-Kriterien⁵ zur Zielformulierung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014b). Die Handreichung ist als Anlage 2 in diesem Bericht zu finden.

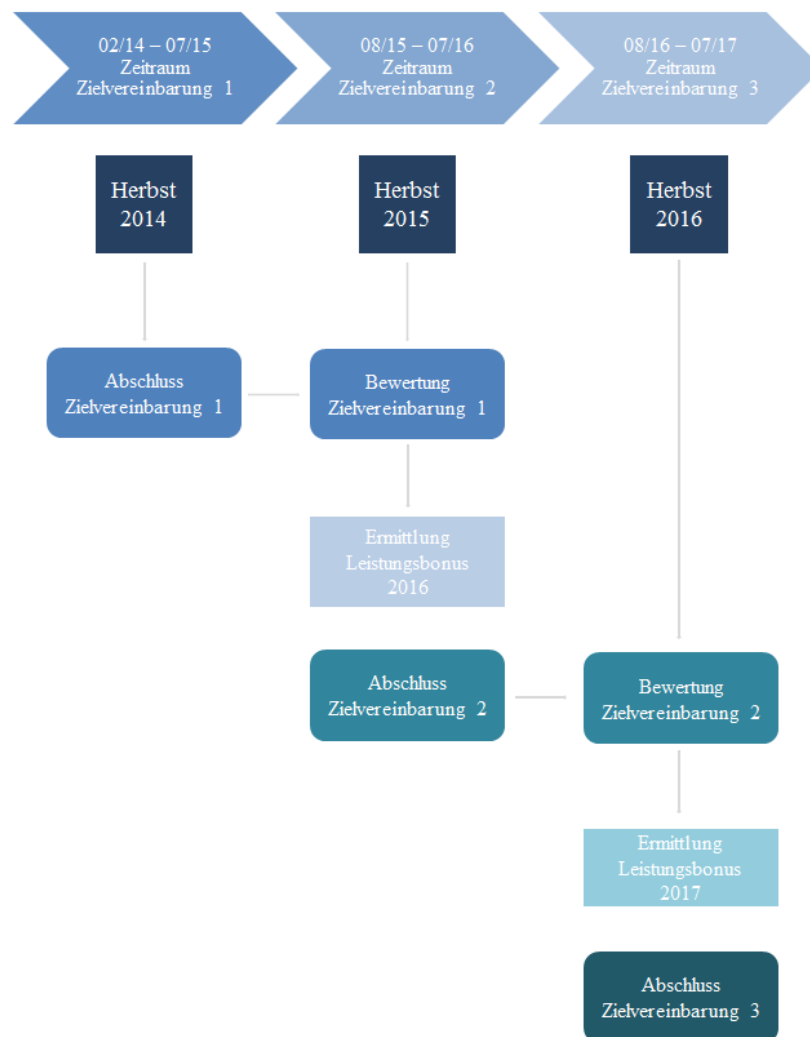
In den Zielvereinbarungen kann somit ein bedeutendes Instrument der strategischen Schulentwicklung im Rahmen des Bonus-Programms gesehen werden. Zugleich geben sie Aufschluss darüber, welche *Zielstellungen* an den einzelnen Schulen relevant sind und mit welchen *Maßnahmen* diese Ziele verfolgt werden. Deshalb erfolgt in diesem Kapitel eine vertiefte Analyse der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode (Zeitraum 02/2014 bis 07/2015). Dabei werden die Zielsetzungen und Maßnahmen der Schulen kategorial ausgewertet und schulformbezogen dargestellt. Um weitere Anhaltspunkte für den Einsatz der Bonus-Mittel identifizieren zu können, erfolgt zudem eine Betrachtung der Zielvereinbarungen vor dem Hintergrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. Dabei werden die Ziele und Maßnahmen einerseits in Beziehung zum Anteil der von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreiten Schülerinnen und Schülern einer Schule (Imb-Anteil) gesetzt. Andererseits erfolgt die Darstellung mit Blick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft (ndH-Anteil) an einer Schule. Weiterhin soll der Frage nachgegangen werden, ob bestimmte Ziele mit bestimmten Maßnahmen erreicht werden sollen oder ob die Schulen ganz unterschiedliche Wege gehen, um ähnliche Ziele zu verfolgen. Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Ergebnisse, die abschließend zusammenfassend diskutiert werden sollen.

⁵ Die SMART-Kriterien zur Zielformulierung stammen aus dem Managementbereich und stellen die Anforderung, dass eindeutige Ziele *s*pezifisch, *m*essbar, *a*kzeptiert, *r*ealistisch und *t*erminiert sein müssen.

4.2 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage

Das Bonus-Programm startete im Februar 2014 mit insgesamt 220 Schulen. Jede von ihnen sollte die Ziele und Maßnahmen für die erste Förderperiode in einer Zielvereinbarung mit der zuständigen Schulaufsicht dokumentieren. Die Zielvereinbarungen wurden überwiegend im Herbst und beginnenden Winter 2014 geschlossen und ein Jahr später im selben Zeitraum ausgewertet. Sie legen damit die Höhe der Fördersumme der einzelnen Schulen für das Jahr 2016 fest (vgl. Abb. 51). Durch Fusionierungen einiger Schulen des Programms während der Sommerferien zwischen dem Schuljahr 2013/2014 und dem Schuljahr 2014/2015 kam es zur Verringerung der Anzahl der am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen. Die Bruttostichprobengröße der Zielvereinbarungen liegt somit entgegen der ursprünglichen Teilnehmerzahl des Programms bei $N = 218$. Da zum Zeitpunkt der Untersuchung von zwei Schulen die Zielvereinbarungsdokumente noch nicht vorlagen, ergibt sich eine Analysestichprobe von $N = 216$.



Anmerkung: Quelle: (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014b).

Abbildung 51. Phasen der Zielvereinbarungen

Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Zielvereinbarungen

Die Formulare der Zielvereinbarungen konnten von den Schulen frei und in eigenen Worten ausgefüllt werden. Um die Daten strukturieren und auswerten zu können, wurde auf das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Die quantitative Inhaltsanalyse bezieht sich auf die Zuordnung von einzelnen Textteilen zu Kategorien, die im Nachhinein ausgezählt werden können (Bortz & Döring, 2006). Ziel ist deshalb immer auch eine Komplexitätsreduktion gegenüber den einzelnen Fällen und das Herausarbeiten wesentlicher Merkmale des konkreten Untersuchungsmaterials (Rössler, 2010). Die Kategorienbildung in dieser Arbeit erfolgte induktiv am Untersuchungsmaterial und orientierte sich am Modell zur induktiven Kategorienbildung von Mayring (2002).

Das Untersuchungsmaterial bilden die ausgefüllten Zielvereinbarungsformulare der einzelnen Schulen (vgl. auch Anlage 1). Entsprechend Mayrings Modell der Kategorienbildung sollte im Vorfeld der Analyse ein Selektionskriterium definiert werden, welches die Auswahl von Textstellen zur Kategorisierung festlegt (Mayring, 2002). Da der Fokus der Analyse auf den Zielsetzungen der ersten Förderphase und den im Zuge des Bonus-Programms angewandten Maßnahmen liegen soll, wurden auf Grundlage der Handreichung zu den Zielvereinbarungen die Abschnitte zu den strategischen Zielen und Teilzielen als die wesentlichen Analyseeinheiten identifiziert.

Laut der Handreichung sollen in den Feldern zu den strategischen Zielen die zu evaluierenden Zielsetzungen der Schule für die jeweilige Förderphase festgehalten werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014b). Zur Analyse der Ziele werden deshalb die Angaben der Textfelder „Strategisches Ziel 1“ und „Strategisches Ziel 2“ herangezogen. In den Textfeldern der Teilziele sollte festgehalten werden, wie das strategische Ziel erreicht werden soll und welche Arbeitsbereiche dafür entscheidend sind (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014b). Aus diesem Grund wurden für die Identifizierung und Analyse der Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms die Angaben der Textfelder „Teilziel 1.1“, „Teilziel 1.2“, „Teilziel 1.3“, „Teilziel 2.1“, „Teilziel 2.2“ und „Teilziel 2.3“ festgelegt. Auf diese Weise sollten für jede Schule maximal zwei Ziele mit je drei Maßnahmen kodiert werden können. Zielvereinbarungen von Schulen, die mehr als drei Teilziele zu einem strategischen Ziel formulierten oder mehr als zwei strategische Ziele aufführten, wurden als nicht valide kodiert und von den Analysen ausgeschlossen. Dies betraf 13 Schulen.

Anschließend wurde mit der inhaltlichen Sichtung des Materials begonnen und anhand der ersten Analyseeinheiten vorläufige Kategorien gebildet. Entgegen Mayrings Modell, das die Fortschreibung und Konkretisierung des Kategoriensystems an 10 bis 50 Prozent des gesamten Materials empfiehlt, wurde zur Kategorienbildung und -konkretisierung das gesamte Material herangezogen. Diese Vorgehensweise ergab sich aus der Vielfalt der Formulierungen und dem Auftreten von immer neuen Aspekten, die in die Analyse aufgenommen wurden. Das entstandene Kategoriensystem wurde dann auf Überschneidungen und Eindeutigkeit überprüft und für die endgültige Kategorisierung des gesamten Materials verwendet. Die entstandenen Kategoriensysteme zu Zielsetzungen und Maßnahmen im Bonus-Programm werden in den nächsten Abschnitten im Einzelnen dargestellt.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Analyse der Zielsetzungen im Bonus-Programm

Zur Analyse der Zielsetzungen im Bonus-Programm konnten nach Ausschluss von Leerfeldern und nicht validen Angaben insgesamt 392 Nennungen von strategischen Zielen herangezogen werden. Auf dieser Grundlage wurde ein hierarchisches Kategoriensystem gebildet, das sich in Kategorien und Metakategorien gliedert. Die Kategorien geben darüber Auskunft, welche thematischen Schwerpunkte die strategischen Ziele aufweisen. In den Metakategorien wurden diese noch einmal den in den Zielvereinbarungen angesprochenen Akteursgruppen und Systemebenen zugeordnet (vgl. Tabelle 11). Im Folgenden soll eine kurze Beschreibung der inhaltlichen Bedeutung der einzelnen Kategorien erfolgen. Eine Illustration des Kategoriensystems mit verschiedenen Beispielangaben findet sich im Tabellenanhang in Tabelle A1.

Die Kategorien der *Metakategorie „Schülerschaft“* thematisieren hauptsächlich die Kompetenzsteigerung der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen, wie dem sprachlichen Bereich und der Leseförderung, den Sozialkompetenzen oder „anderen Kompetenzen“ in Bereichen wie Musik, Sport, Kunst oder Naturwissenschaften. Aber auch die Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstwahrnehmung der Schülerschaft wird angesprochen, ebenso wie die Vermittlung von Kompetenzen in lebensrelevanten Feldern, wie zum Beispiel im Schwimmunterricht oder in der Verkehrserziehung. Weiterhin liegt ein thematischer Schwerpunkt auf dem Bereich „Lernen“, der die Gestaltung und Steuerung sowie die Individualisierung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler an der Schule umfasst. Die letzte Kategorie „messbares Schülerverhalten“ fasst alle Nennungen zusammen, die sich explizit der Verbesserung bestimmter Kenngrößen, wie Schuldistanz oder Abschlüssen, widmen.

In der *Metakategorie „Schule“* werden alle Kategorien gebündelt, die sich auf die Schule als Organisation beziehen und interne Abläufe sowie externe Beziehungen der Schule thematisieren. Die Kategorie „Organisation des Schulalltags“ beschreibt dabei im Wesentlichen die Etablierung bzw. Optimierung neuer bzw. bestehender Strukturen und Abläufe an der Schule. Eine Umstrukturierung des Ganztagsbetriebes kann dabei ebenso angestrebt werden wie die Etablierung neuer Unterrichtsmethoden. Die Kategorie „Schulklima“ beinhaltet alle Zielnennungen, die sich mit der Verbesserung des Schulklimas im Allgemeinen, aber auch mit einem gewaltfreien Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander oder der Steigerung der Identifikation mit der Schule im Besonderen beschäftigen. Die Nennungen der Kategorie „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“ betreffen die Neugestaltung spezifischer Räume des Schulgebäudes, wie Bibliotheken oder Schülerclubs, oder des Schulhofs, bspw. über die Anschaffung neuer Spielgeräte oder das Anlegen eines Schulgartens. Weiterhin wurden zu dieser Kategorie auch Nennungen gezählt, die die Neugestaltung der Homepage oder von Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Flyer) adressieren und in diesem Sinne zur positiveren Außenwirkung der Schule beitragen sollen. In der Kategorie „Kooperation Umfeld“ sind alle Ziele gebündelt, die die Weiterführung oder Neuinitiierung einer Kooperation in den Fokus stellen. Damit kann die Zusammenarbeit mit einem Jugendhilfeträger ebenso gemeint sein wie die Kooperation mit einer anderen Schule oder einem Betrieb. Die Kategorie „Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen“ zielt auf den Eintritt in die Grundschule ebenso ab wie auf den Übergang in die berufliche Ausbildung einschließlich der Berufsvorbereitung. Unter der Kategorie „Durchführung einzelner Projekte“ wurden einige wenige Nennungen gemacht, die die Durchführung ganz spezifischer Projekte, wie z. B. ein „Zuspätkommer-Projekt“ oder das Einstudieren eines Theaterstückes, zum Ziel erklärten.

Die *Metakategorie „Personal“* umfasst einerseits die Kategorie „Schulsozialarbeit“, die die Nennungen zum Auf- bzw. Ausbau der Schulsozialarbeit zusammenfasst, und andererseits die Kategorie „Zusammenarbeit des Personals“, die die Nennungen zur unterrichtlichen Kooperation der Lehrkräfte aber auch zur Supervision des Kollegiums umfasst.

Die vierte *Metakategorie „Eltern“* befasst sich explizit mit dem Ausbau der Elternarbeit und dem intensiveren Einbezug der Elternschaft in schulische Abläufe.

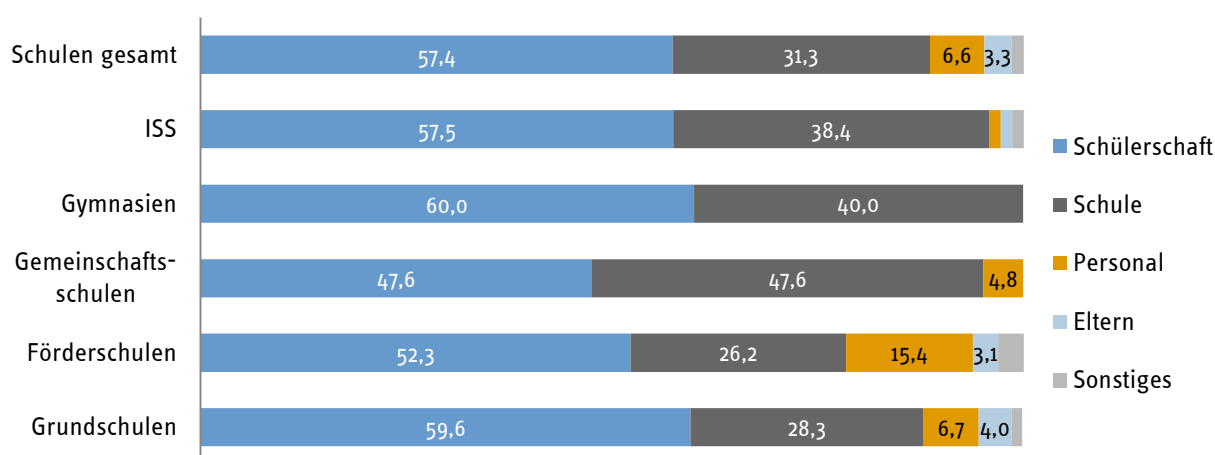
Unter die Kategorie „Sonstiges“ wurden alle Aspekte gezählt, die sich aufgrund ihrer Spezifität oder Eigenartigkeit weder einer anderen Kategorie zuordnen ließen noch die Etablierung einer neuen Kategorie erlaubten.

Wie Tabelle 11 entnommen werden kann, adressieren über die Hälfte aller Zielsetzungen die Metakategorie Schülerschaft. Knapp ein Drittel der Nennungen bezieht sich auf die Schule als Organisation. Recht vereinzelt werden in den strategischen Zielen auch das „Personal“ und die „Eltern“ angesprochen. Die am häufigsten genannten Einzelkategorien sind „Sozialverhalten/ Sozialkompetenzen“, „andere Kompetenzen“, „Organisation des Schulalltags“, „Sprache/ Lesen“ und „Lernen“, deren Anteile sich alle im Bereich von 10,7 bis 11,5 Prozent bewegen. Die anderen Kategorien werden deutlich weniger genannt.

Betrachtet man die Zielsetzungen schulformspezifisch und zunächst bezogen auf die Metakategorien so fällt auf, dass die Schwerpunkte in allen Schulformen deutlich auf der „Schülerschaft“ und der „Schule“ liegen (vgl. Abb. 52). Beispielsweise macht die Kategorie „Schülerschaft“ in allen Schulformen mindestens die Hälfte der Zielsetzungen aus, außer bei den Gemeinschaftsschulen. Hier liegt der Anteil dieser Kategorie mit 47,6 Prozent knapp darunter und ist genauso ausgeprägt wie die Kategorie „Schule“. Die Zielsetzungen der Gemeinschaftsschule beziehen sich demnach häufiger auf die Schule und ihre Strukturen und Abläufe als in den anderen Schulformen. Für die Integrierten Sekundarschulen sowie die Gymnasien ist neben der Fokussierung auf die „Schülerschaft“ ebenfalls eine Schwerpunktsetzung auf den Bereich der „Schule“ zu verzeichnen, wenn auch mit 38,4 Prozent (ISS) bzw. 40,0 Prozent (Gymnasien) geringer ausgeprägt als an den Gemeinschaftsschulen. Eine vergleichsweise große Ausprägung der Kategorie „Personal“ findet sich bei den Förderschulen. Hier liegt der Anteil dieser Kategorie mit 15,4 Prozent deutlich höher als in den anderen Schulformen und in der Gesamtstichprobe. Interessant ist ebenfalls, dass der Bereich „Eltern“ an den Gymnasien und den Gemeinschaftsschulen keine Rolle in den Zielsetzungen zu spielen scheint. Bei den Grundschulen ist mit 59,6 Prozent eine deutliche Fokussierung des Bereichs „Schülerschaft“ erkennbar.

Tabelle 11. Kategoriensystem der Ziele mit relativen Häufigkeiten

	Metakategorie	Relative Häufigkeiten (in Prozent)	Kategorie	Relative Häufigkeiten (in Prozent)
Ziele	Schülerschaft	57,4	Sprache/ Lesen	10,7
			Lernen	10,7
			Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	11,5
			andere Kompetenzen	11,2
			Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	4,1
			Lebensrelevante Felder (z. B. Verkehrserziehung, Schwimmunterricht)	4,1
			messbares Schülerverhalten (z. B. Schuldistanz, Abschlüsse)	5,1
	Schule	31,1	Organisation des Schulalltags	11,2
			Schulklima	5,6
			Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung	6,9
			Kooperation Umfeld	2,0
			Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen	4,1
			Durchführung einzelner Projekte	1,3
	Personal	6,6	Schulsozialarbeit	5,1
			Zusammenarbeit des Personals	1,5
	Eltern	3,3		
	Sonstiges	1,5		



Anmerkung. Keine Angabe der Prozentwerte bei unter 3 Prozent.

Abbildung 52. Relative Häufigkeiten der Metakategorien der Ziele innerhalb der verschiedenen Schulformen

Um die Unterschiede zwischen den Schulformen detaillierter betrachten zu können, werden im nächsten Schritt die Kategorien schulformspezifisch dargestellt und beschrieben. In Tabelle 12 sind die relativen Häufigkeiten der Kategorienbelegung innerhalb der verschiedenen Schulformen dargestellt. In der vorangegangenen Betrachtung konnte festgestellt werden, dass die Zielsetzungen im Bereich „Schülerschaft“ in jeder Schulform mindestens knapp die Hälfte aller Nennungen ausmachen. Differenziert man dieses Ergebnis nach den sieben Kategorien, die dieser Metakategorie zugeordnet sind, so ergibt sich ein recht klares Bild, welche Aspekte bezüglich der Schülerschaft an den einzelnen Schulformen in den Mittelpunkt gerückt werden.

So steht an den Integrierten Sekundarschulen neben der Stärkung des „Sozialverhaltens/ der Sozialkompetenzen“ und „anderer Kompetenzen“ (jeweils 12,3%) vor allem die Verbesserung von Kenngrößen des „messbaren Schülerverhaltens“ (13,7%) im Fokus. Dieser Schwerpunkt findet sich mit 14,3 Prozent ebenso bei den Gemeinschaftsschulen. An den Gymnasien wird dagegen vor allem der Bereich „Lernen“ (30%) betont. Die Förderschulen konzentrieren sich mit 15,4 Prozent etwas stärker auf die Förderung „anderer Kompetenzen“, wie Kunst, Sport, Naturwissenschaften oder Musik. An den Grundschulen sind zusätzlich die Kompetenzbereiche „Sprache/ Lesen“ (16,1%) und „Sozialverhalten/ Sozialkompetenzen“ (13,0%) häufig Gegenstand der Zielsetzungen, ebenso der Bereich „Lernen“ (11,7%). Weiterhin zeigt sich, dass der Bereich „Lebensrelevante Felder“ nur an den Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Grundschulen eine Rolle zu spielen scheint. Aufgrund der Tatsache, dass alle diese Schulformen über eine Grundstufe verfügen bzw. im Fall der Förderschule auch über die Grundstufe hinaus in besonderer und spezifischer Weise das Ziel verfolgen, ihren Schülerinnen und Schülern eine Orientierung im Alltag zu bieten und sie auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten, ist dieser Befund jedoch wenig überraschend.

Tabelle 12. Relative Häufigkeiten der Ziele innerhalb der verschiedenen Schulformen

	ISS	Gymnasien	Gemeinschafts- schulen	Förderschulen	Grundschulen	Schulen gesamt
Schülerschaft						
Sprache/ Lesen	2,7	0,0	9,5	3,1	16,1	10,7
Lernen	8,2	30,0	9,5	7,7	11,7	10,7
Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	12,3	0,0	4,8	9,2	13,0	11,5
andere Kompetenzen	12,3	10,0	4,8	15,4	10,3	11,2
Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	8,2	20,0	0,0	6,2	1,8	4,1
Lebensrelevante Felder	0,0	0,0	4,8	4,6	5,4	4,1
messbares Schülerverhalten	13,7	0,0	14,3	6,2	1,3	5,1
Schule						
Organisation des Schulalltags	11,0	0,0	28,6	12,3	9,9	11,2
Schulklima	5,5	10,0	9,5	4,6	5,4	5,6
Außenwirkung der Schule, Schulge- staltung	8,2	30,0	0,0	3,1	7,2	6,9
Kooperation Umfeld	4,1	0,0	0,0	1,5	1,8	2,0
Gestaltung der Übergänge im Bil- dungswesen	6,8	0,0	9,5	4,6	2,7	4,1
Durchführung einzelner Projekte	2,7	0,0	0,0	0,0	1,3	1,3
Personal						
Schulsozialarbeit	1,4	0,0	0,0	12,3	4,9	5,1
Zusammenhalt und -arbeit des Personals	0,0	0,0	0,0	3,1	1,8	1,5
Eltern	1,4	0,0	4,8	3,1	4,0	3,3
Sonstiges	1,4	0,0	0,0	3,1	1,3	1,5

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien je Schulform sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Bezüglich des Bereichs „Schule“ zeigt sich ein homogeneres Bild im Schulformvergleich. An den Integrierten Sekundarschulen, den Gemeinschaftsschulen sowie den Förderschulen ist die Kategorie „Organisation des Schulalltags“ die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie in diesem Bereich. An den Gemeinschaftsschulen ist diese Kategorie mit 28,6 Prozent sogar die am häufigsten genannte Kategorie insgesamt. Bei den Grundschulen wird die Kategorie „Organisation des Schulalltags“ mit 9,9 Prozent weniger häufig genannt. Entsprechend ist der Abstand zu anderen Kategorien wie zum Beispiel „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ (7,2%) oder „Schulklima“ (5,4%) nicht so erheblich. Die Gymnasien scheinen sich in ihren Zielen in Bezug auf ihre Schule eher auf die „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ (30,0%) zu konzentrieren. Weiterhin fällt auf, dass sich die Nennungen der Integrierten Sekundarschulen, Förderschulen und Grundschulen im Bereich „Schule“ über alle dazugehörigen Kategorien verteilen, während an den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen nur zwei bis drei Kategorien angesprochen werden. Der Grund dafür könnte die geringe Anzahl an Gymnasien (5) und Gemeinschaftsschulen (13) im Bonus-Programm zum Untersuchungszeitpunkt sein, die sich entsprechend auch in einer geringeren Anzahl von Zielvereinbarungen und darin enthaltenden Zielen niederschlägt.

Die Metakategorie „Personal“ wurde am häufigsten in den Zielen der Förderschulen angesprochen (vgl. Abb. 52). Bei einer differenzierten Betrachtung nach den zwei dazugehörigen Kategorien „Schulsozialarbeit“ und „Zusammenhalt und -arbeit des Personals“ fällt weiterhin auf, dass beide Kategorien auch hauptsächlich an den Förderschulen genannt wurden und an den anderen Schulformen einen wesentlich kleineren Teil der Nennungen ausmachen. Insbesondere das Ziel des Aufbaus oder der Erweiterung der Schulsozialarbeit scheint dabei vergleichsweise oft an den Förderschulen zu bestehen. Der Bereich „Eltern“ wird in den Zielen aller Schulformen mit Ausnahme der Gymnasien genannt, macht jedoch insgesamt nur einen geringen Teil der Zielsetzungen aus.

Neben der schulformspezifischen Analyse wurden die Ziele auch im Kontext der Imb- und ndH-Quoten der Schulen betrachtet, um der Frage nachzugehen, ob sich möglicherweise Hinweise auf differierende Zielsetzungen in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Schülerschaft und im Fall der Imb-Quote auch hinsichtlich des damit zur Verfügung stehenden Mittelumfangs finden. Zu diesem Zweck wurden die Schulen entsprechend ihrer jeweiligen Quoten gruppiert. Für den Imb-Anteil wurden zwei Gruppen unterschieden, die sich an der Einteilung der Förderkategorien im Bonus-Programm orientierten. So ergab sich eine Gruppe mit einem Imb-Anteil zwischen 50 Prozent und 75 Prozent und eine zweite Gruppe mit einem Imb-Anteil von 75 Prozent und mehr. Die Auswertungen ergaben, dass sich im Vergleich beider Gruppen kaum Unterschiede in den Zielsetzungen ausmachen ließen. Lediglich die Anteile der Ziele „Sprache/ Lesen“ und „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“ waren bei den Schulen mit einer höheren Imb-Quote stärker ausgeprägt (vgl. im Anhang Abb. A1 und Tab. A2).

Für die Betrachtung der Zielsetzungen in Bezug auf den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wurden die Schulen in vier Gruppen entsprechend der Höhe ihres ndH-Anteils unterteilt. Im Gruppenvergleich zeigte sich, dass einige Zielsetzungen wie „Sprache/ Lesen“ mit steigendem ndH-Anteil relevanter wurden, während Ziele wie „andere Kompetenzen“ eher an Schulen mit einem niedrigeren ndH-Anteil eine Rolle spielten. Die Zielsetzung „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“ dagegen nimmt insbesondere an den Schulen mit einem ndH-Anteil von 75 Prozent und mehr einen hohen Stellenwert ein. Die „Schulsozialarbeit“ gehört eher an den Schulen mit einem ndH-Anteil von unter 25 Prozent zu den am häufigsten genannten Zielen, während sie an Schulen mit einem ndH-Anteil von über 75 Prozent in einem deutlich geringeren Umfang auftritt (vgl. im Anhang Abb. A2 und Tab. A3).

Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich für die strategischen Zielsetzungen der Schule festhalten, dass in den Zielsetzungen hauptsächlich die „Schülerschaft“ und die „Schule“ adressiert werden und sich dies auch in den einzelnen Schulformen zeigt. So zählen die am häufigsten genannten Kategorien je Schulform (in der Tabelle fett gedruckt) alle zum Bereich „Schülerschaft“ und bestätigen damit den Eindruck der starken Fokussierung der Zielsetzungen auf die Schülerinnen und Schüler. Interessant ist, dass diesbezüglich zum Teil schulformspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden. So konzentrieren sich die Integrierten Sekundarschulen stärker auf „messbares Schülerverhalten“, „Sozialverhalten/ Sozialkompetenzen“ und „andere Kompetenzen“. Die Gymnasien betonen eher die Kategorie „Lernen“ und die Förderschulen den Bereich „andere Kompetenzen“. Die Grundschulen haben sich insbesondere die Steigerung der Kompetenzen im Bereich „Sprache/ Lesen“ zum Ziel gesetzt, nehmen aber auch die anderen Kompetenzbereiche sowie das „Lernen“ in den Blick. Die Ausnahme bilden hier die Gemeinschaftsschulen. Zwar setzten auch sie bezüglich ihrer Schülerinnen und Schüler einen Schwerpunkt („messbares Schülerverhalten“), ihren Hauptfokus legen sie mit 28,6 Prozent jedoch auf die „Organisation des Schulalltags“ und damit auf den Bereich „Schule“. Die Kategorie „Organisation des Schulalltags“ ist auch in den anderen Schulformen die am häufigsten genannte Kategorie im Bereich „Schule“. Die Ausnahme bilden die Gymnasien, die ihren Schwerpunkt in diesem Bereich eher auf die „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ legen. Bemerkenswert ist, dass die Metakategorie „Personal“ hauptsächlich von den Förderschulen genannt wird, die insbesondere die „Schulsozialarbeit“ in den Mittelpunkt rücken. Die Metakategorie „Eltern“ dagegen findet sich eher vereinzelt über fast alle Schulformen hinweg.

Bezogen auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft scheint eher der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bedeutsam für die Zielsetzung im Rahmen des Bonus-Programms zu sein. Während sich bezüglich des Imb-Anteils kaum Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen fanden, wurden im Hinblick auf den ndH-Anteil an den Schulen einige Tendenzen deutlich. Beispielsweise wird das Ziel „Sprache/ Lesen“ an Schulen mit einem höheren ndH-Anteil häufiger genannt und auch das Ziel „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“ scheint insbesondere an Schulen mit einer sehr hohen ndH-Quote relevant zu sein.

4.3.2 Analyse der Maßnahmen im Bonus-Programm

Nachdem zunächst die Zielsetzungen aus den Zielvereinbarungen der Bonus-Schulen der ersten Förderperiode betrachtet wurden, sollen im Folgenden die Maßnahmen, mit denen die Ziele erreicht werden sollten, analysiert werden. Dafür wurde Bezug auf die Angaben der Teilziele genommen, von denen pro strategischem Ziel jeweils drei genannt werden sollten. Nach Ausschluss von Leerfeldern und nicht validen Angaben konnten insgesamt 1.129 Angaben zu Teilzielen für die Kategorisierung herangezogen werden. So entstand ein Kategoriensystem, das die Teilziele inhaltlich zusammenfasst und Auskunft über angewandte Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms gibt. Aufgrund der Vielfalt der Formulierungen innerhalb der Teilziele wurde bei der Kategorienentwicklung teilweise bereits ein hohes Abstraktionsniveau erreicht, weshalb auf die Bildung von übergeordneten Metakategorien an dieser Stelle verzichtet wurde. Das Kategoriensystem für die im Rahmen des Bonus-Programms erfolgten Maßnahmen ist in Tabelle 13 ausgewiesen und soll im Folgenden näher erläutert werden.

Die Kategorie „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ beschreibt Projektgruppen von Schülerinnen und Schülern im Sinne von AG's oder Kursen. In diesen arbeiten die Schülerinnen und Schüler regelmäßig und über einen längeren Zeitraum zusammen zu bzw. an einem festgelegten Sachverhalt. Das schließt ausdrücklich auch Gruppen mit einem sozialpädagogischen Hintergrund mit ein. Weiterhin umfasst diese Kategorie Schülergruppen zum Zweck der Selbstorganisation oder zur Beteiligung am schulischen Alltag, wie zum Beispiel eine Gruppe zur Gestaltung des Schulgartens oder eine Schülervertretung. Wesentlich in dieser Kategorie ist der pädagogische Mehrwert, der durch die langfristige Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll.

Die Kategorie „kurzweilige Projekte oder Angebote“ beschreibt im Gegensatz dazu die Teilnahme an Workshops, Veranstaltungen oder einmaligen Projekten, die keine langfristige oder dauerhafte Verankerung im Schulalltag haben. Dabei muss nicht zwingend nur die Schülerschaft angesprochen sein, wenn beispielsweise bei Veranstaltungen auch Lehrkräfte und/oder Eltern zur Teilnahme eingeladen sind.

Die Kategorie „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ hingegen soll das Abweichen von bisherigen organisatorischen Abläufen und das Ausprobieren neuer Konzepte zusammenfassen. Das konnte die Schul- und Unterrichtsorganisation betreffen, beispielsweise den Medieneinsatz im Unterricht, die Stärkung der Angebotsvielfalt im schulischen Ganztags oder auch ein neues Werbekonzept für die Schule.

Bei der Kategorie „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ steht einerseits der Aufbau von Lernwerkstätten, Schulbibliotheken, Schulgärten oder Werkräumen, andererseits aber auch die Einrichtung von Schulstationen, Clubräumen oder Cafeterien im Vordergrund. Die Räume dienen damit zum einen dem Zweck, die Lernangebote und Lernumwelten zu erweitern. Zum anderen können sie auch zum sozialen Austausch der schulischen Akteure beitragen. Auch die vorherige Planung der Räume oder die Beschaffung von bestimmten Lernmaterialien wurde zu dieser Kategorie gezählt.

Mit der Kategorie „Kooperation“ sollte vor allem die Zusammenarbeit von Schulen mit anderen Schulen, Vereinen oder Trägern beschrieben werden. Es wurden jedoch auch die Vergabe von Aufträgen oder die Zusammenarbeit mit Firmen oder Betrieben zu dieser Kategorie gezählt, so dass diese auch als eine Öffnung der Schule nach außen verstanden werden kann.

Die Kategorie „interne Zusammenarbeit (Personal)“ umfasst die Kooperation von Lehrkräften untereinander und mit weiterem pädagogischem Personal. Dabei ist nicht nur die fachliche Zusammenarbeit gemeint, sondern auch die Zusammenarbeit zum Zweck der Organisation bestimmter schulischer Abläufe im Sinne eines Gremiums oder einer Arbeitsgruppe. Weiterhin ist mit dieser Kategorie auch das kollegiale Miteinander beispielsweise im Rahmen von Teamentwicklungsmaßnahmen gemeint. In diesem Sinne wurde unter dieser Kategorie zum Beispiel auch die Einführung und Vorstellung neuer Kollegen subsummiert.

Die Kategorie „Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung“ wurde immer dann vergeben, wenn Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeiter, Therapeutinnen oder Therapeuten, Bibliothekarinnen oder Bibliothekare oder anderes Personal für einen längeren Zeitraum an der Schule angestellt oder die Stunden für bestehendes Personal angehoben werden sollten. Auch wenn die Anstellung über einen kooperierenden Träger oder Verein erfolgte, wurde diese Kategorie unter der Bedingung vergeben, dass der Einsatz des neuen Personals im Vordergrund stand und nicht die Kooperation.

Unter der Kategorie „Fort- und Weiterbildungen Personal“ wurden Nennungen zusammengefasst, die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für das Lehrerkollegium und weiteres Personal thematisierten.

Bei der „Elternarbeit/ Elternbeteiligung“ stand der explizite Einbezug von Eltern in schulische Abläufe im Vordergrund, aber auch die Beratung und Vernetzung von Eltern.

Die Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ beschreibt nicht explizit Maßnahmen im eigentlichen Sinne, sondern bündelt alle Angaben, die sich schon sehr genau mit der Umsetzung einer bestimmten Maßnahme beschäftigen bzw. die Arbeitsschritte so stark zusammenfassen, dass die Identifizierung und Kodierung einzelner inhaltsbezogener Maßnahmen nicht mehr möglich ist. Eine häufig vorkommende Angabe ist hier bspw. „Rahmenbedingungen schaffen“. Die Kategorie beinhaltet aber auch Nennungen, die bereits das konkrete Ergebnis einer Maßnahme festlegen im Sinne einer quantifizierten Größe (z.B. Nutzungsfestlegungen von bestimmten Räumen oder die Vorführung von Theaterstücken). Ein dritter Aspekt dieser Kategorie ist die Reflexion von geplanten Maßnahmen im Sinne einer Evaluation oder Qualitätssicherung. Diese drei Aspekte der Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ sind somit eher organisatorische Schwerpunkte in der Umsetzung von Maßnahmen und lassen sich nur schwer in der Ordnungslogik des gesamten Kategoriensystems verorten.

Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden hier ebenfalls Einzelaspekte zusammengefasst, die weder einer anderen Kategorie zugeordnet werden konnten noch die Etablierung einer neuen Kategorie erlaubten.

Zur weiteren Illustration der Kategorien findet sich im Anhang in Tabelle A4 eine Übersicht der Kategorien mit einigen Beispielangaben aus den Zielvereinbarungen.

Tabelle 13. Kategoriensystem der Maßnahmen und relative Häufigkeiten

	Kategorie	Relative Häufigkeiten (in Prozent)	Gültige Prozente
Maßnahmen	längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung	10,6	14,4
	kurzweilige Projekte oder Angebote	12,0	16,2
	Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag	16,4	22,3
	neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung	11,4	15,5
	Kooperation	5,4	7,3
	interne Zusammenarbeit (Personal)	6,5	8,8
	Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung	5,2	7,1
	Fort- und Weiterbildungen Personal	3,8	5,2
	Elternarbeit/ Elternbeteiligung	2,3	3,1
	Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation	22,7	
	Sonstiges	3,7	

Die Häufigkeitsdarstellung des Kategoriensystems der Maßnahmen erfolgt in zweifacher Weise, da die Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ wie bereits beschrieben

nicht Maßnahmen im Sinne der Untersuchung zusammenfasst, sondern die organisatorische Umsetzung von Maßnahmen selbst zur Maßnahme macht. In Tabelle 13 finden sich deshalb zwei Spalten, die die relativen Häufigkeiten der Maßnahmenkategorien wiedergeben. Die erste Spalte inkludiert die Kategorien „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ und „Sonstiges“. Die zweite Spalte („Gültige Prozente“) schließt diese Kategorien aus der Prozentuierung aus. Auf diese Weise soll der Häufigkeitsbetrachtung von expliziten, inhaltlich interpretierbaren Kategorien Rechnung getragen werden.

Aus Tabelle 13 geht hervor, dass die Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ mit 22,7 Prozent die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie ist. Das bedeutet, dass bei einem Großteil der Nennungen gar keine konkreten Maßnahmen kodiert werden konnten und sich viele Schulen bei ihrer Zielerreichung auf organisatorische Schwerpunkte konzentrierten bzw. einzelne Arbeitsschritte stark aggregierten. Häufig angewandte Maßnahmen sind weiterhin „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ (16,4%), „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (12,0%), „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ (11,4%) und „langfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ (10,6%).

Unter Ausschluss der Kategorien „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ und „Sonstiges“ bestätigt sich das Bild, dass die am häufigsten gewählten Maßnahmen Angebote und Projekte für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Dauer sowie Umstrukturierungen und neue Ausstattungen darstellen. Es fällt jedoch ebenfalls auf, dass die Maßnahmen bezüglich des Personals – „interne Zusammenarbeit (Personal)“, „Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung“ und „Fort- und Weiterbildungen Personal“ – zusammengekommen mit 21,1 Prozent einen fast ebenso großen Anteil der Maßnahmen ausmachen wie die Kategorie „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“.

In der schulformspezifischen Betrachtung (vgl. Tabelle 14) wird zunächst deutlich, dass die am häufigsten genannten Kategorien in der Gesamtbetrachtung auch in den einzelnen Schulformen zu den jeweils am häufigsten genannten Maßnahmen zählen. So wird in der Betrachtung der einzelnen Schulformen bezüglich der Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ deutlich, dass dieser organisatorische Aspekt der Formulierung der Teilziele auch in allen Schulformen (mit Ausnahme der Gemeinschaftsschulen) am häufigsten vorkommt und somit kein Spezifikum bestimmter Schularten darstellt. Hier deutet sich entsprechend ein möglicher Ansatzpunkt für die fortlaufende Optimierung der Zielvereinbarungen im Rahmen von Fortbildungen an.

Auch die Kategorie „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ gehört in allen anderen Schulformen zu den am häufigsten genannten Kategorien. Am stärksten ist diese Kategorie an den Gemeinschaftsschulen (31%) ausgeprägt. Eine Ausnahme bilden hier die Gymnasien: An diesen ist die Kategorie „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ mit 20,0 Prozent die am zweithäufigsten genannte Maßnahme.

Erst bei den am dritthäufigsten genannten Maßnahmenkategorien lassen sich stärkere Unterschiede zwischen den Schulformen ausmachen. Die Integrierten Sekundarschulen nennen hier „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“. Weiterhin weisen sie einen überdurchschnittlichen Anteil an Nennungen der Kategorie „Kooperation“ auf, ebenso wie die Gemeinschaftsschulen. Diese greifen außerdem recht häufig auf „kurzweilige Projekte oder Angebote“ zurück. Bei den Förderschulen sind neben der Umstrukturierung und Maßnahmenplanung „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ und „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ relevant. Des Weiteren weisen die Förderschulen einen überdurchschnittlichen Anteil der Kategorie „interne Zusammenarbeit (Personal)“ auf. An den Grundschulen werden auch „kurzweilige Projekte oder Angebote“, „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ und „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ häufig genannt. Auffällig ist weiterhin, dass Maßnahmen, die das Personal betreffen, insbesondere

an den Integrierten Sekundarschulen und den Gemeinschaftsschulen eher unterdurchschnittlich vertreten sind.

Tabelle 14. Relative Häufigkeiten der Maßnahmen innerhalb der verschiedenen Schulformen

	ISS	Gymnasien	Gemeinschaftsschulen	Förderschulen	Grundschulen	Schulen gesamt
längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung	12,7	13,3	6,9	10,6	10,2	10,6
kurzweilige Projekte oder Angebote	8,8	3,3	12,1	9,0	14,2	12,0
Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag	18,1	10,0	31,0	16,9	14,7	16,4
neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung	8,3	20,0	10,3	12,2	11,9	11,4
Kooperation	8,3	0,0	8,6	3,7	4,9	5,4
interne Zusammenarbeit (Personal)	3,4	6,7	1,7	9,5	6,9	6,5
Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung	4,9	13,3	3,4	3,2	5,7	5,2
Fort- und Weiterbildungen Personal	2,5	3,3	1,7	4,8	4,2	3,8
Elternarbeit/ Elternbeteiligung	2,0	0,0	3,4	1,6	2,6	2,3
Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation	27,9	26,7	12,1	24,9	21,1	22,7
Sonstiges	2,9	3,3	8,6	3,7	3,5	3,7

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien je Schulform sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Auch bezüglich der Maßnahmen erfolgte eine Betrachtung entsprechend des Imb- und ndH-Anteils der jeweiligen Schulen. Es ließen sich jedoch keine bedeutsamen Zusammenhänge feststellen. Die am häufigsten genannten Maßnahmen in den einzelnen Gruppen deckten sich größtenteils mit den Ergebnissen aus der Gesamtbetrachtung der Maßnahmen (vgl. im Anhang Tab. A5 und Tab. A6).

Zwischenfazit

Die Maßnahmen, die auch über alle Schulformen hinweg am häufigsten genannt werden, sind „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“, „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“, „kurzweilige Projekte oder Angebote“, „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ und „langfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“. Das häufige Vorkommen der vielschichtigen und vor allem auf organisatorische Arbeitsschritte ausgerichteten Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ ist dabei besonders interessant,

da ein Großteil der Nennungen scheinbar den organisatorischen Aspekt der Zielerreichung betont. Wie bereits beschrieben umfasst diese Kategorie organisatorische Aspekte der Zielerreichung, die sich nur schwer in das thematisch orientierte Kategoriensystem eingliedern lassen. Dass ein Großteil der Nennungen zur Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ zählt, deutet somit möglicherweise auf eine andere Nutzung der Zielvereinbarungssformulare hin als durch die Ausfüllhinweise in der Zielvereinbarungshandreichung angedacht (vgl. Abschnitt 4.2).

Zwischen den Schulformen lassen sich Unterschiede bezüglich der Rangfolge der Maßnahmen finden, aus denen sich Akzentuierungen einiger Maßnahmen in bestimmten Schulformen ergeben. Beispielsweise kommt an den Integrierten Sekundarschulen die Kategorie „Kooperation“ überdurchschnittlich häufig vor. An den Förderschulen wird außerdem häufiger auf die Maßnahme „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ zurückgegriffen und im Vergleich zur Gesamtstichprobe ebenfalls auf die Maßnahme „interne Zusammenarbeit (Personal)“. Die Grundschulen nennen ebenfalls vergleichsweise häufig die Kategorie „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“. Die Gymnasien und Gemeinschaftsschulen weichen von diesem Schema etwas ab. Zwar nennen auch die Gymnasien am häufigsten die Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“, jedoch steht bei ihnen die „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ an zweiter Stelle. An den Gemeinschaftsschulen wird die Kategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ genauso häufig genannt wie die Kategorie „kurzweilige Projekte und Angebote“. Dafür ist die am häufigsten genannte Kategorie an diesen Schulen „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“.

Insgesamt wird deutlich, dass sich der Großteil der Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms neben der Fokussierung auf organisatorische Aspekte der Durchführung („Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“) direkt an die Schülerinnen und Schüler wendet („längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“, „kurzweilige Projekte oder Angebote“) oder auf Umstrukturierungen und die Ausstattung der Schulen gerichtet ist („Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“, „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“). Für die Betrachtungen im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft konnten keine spezifischen Muster der Maßnahmen zur Zielerreichung gefunden werden.

4.3.3 Gemeinsame Betrachtung von Zielen und Maßnahmen

Nach der eigenständigen Auswertung der Kategoriensysteme für die Ziele und Maßnahmen im Bonus-Programm sollen in einem letzten Analyseschritt beide Systeme zusammen betrachtet werden. Auf diese Weise soll der Frage nachgegangen werden, mit welchen Maßnahmen welche Ziele im Bonus-Programm erreicht werden sollen. Aus diesem Grund wurden in Tabelle 15 beide Kategoriensysteme gegenübergestellt, so dass die relativen Häufigkeiten der Maßnahmen innerhalb der einzelnen Ziele ersichtlich sind. Um die Auswertung anschaulicher zu gestalten, sind teilweise Beispiele aus den Zielvereinbarungen in die Erläuterungen eingebunden. Die Kategorien „Sonstiges“ beider Kategoriensysteme blieben jeweils unberücksichtigt. Ebenso wurde mit der Maßnahmenkategorie „Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation“ verfahren, da diese keine genuinen Maßnahmen beschreibt (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Tabelle 15. Relative Häufigkeiten der Maßnahmen innerhalb der einzelnen Ziele

		länger- fristige Schüler- projekte/ Beteiligung	kurzweilige Projekte, Angebote	Umstruktu- rierungen, neue Abläufe Schulalltag	neue/ zu- sätzliche sächliche, räumliche Ausstattung	Kooperation	interne Zu- sammen- arbeit (Per- sonal)	Einstellung von neuem Personal/ Stunden- erhöhung	Fortbildung, Weiter- bildung Personal	Elternarbeit/ Elternbetei- ligung
Schülerschaft										
	Sprache/ Lesen	6,1	36,6	22,0	19,5	3,7	6,1	4,9	0,0	1,2
	Lernen	7,9	9,0	22,5	23,6	3,4	12,4	7,9	11,2	2,2
	Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	17,7	19,8	15,6	10,4	5,2	10,4	12,5	6,3	2,1
	andere Kompetenzen	34,8	13,5	18,0	11,2	9,0	7,9	1,1	3,4	1,1
	Schüler- persönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	35,3	20,6	17,6	8,8	5,9	2,9	5,9	2,9	0,0
	Lebensrelevante Felder	7,5	15,0	30,0	15,0	12,5	5,0	5,0	7,5	2,5
	messbares Schüler- verhalten	13,6	4,5	47,7	2,3	6,8	11,4	13,6	0,0	0,0
Schule										
	Organisation des Schulalltags	15,1	8,1	33,7	12,8	7,0	8,1	8,1	7,0	0,0
	Schulklima	7,7	12,8	28,2	10,3	7,7	7,7	15,4	10,3	0,0
	Außenwirkung der Schule, Schulgestal- tung	13,4	10,4	10,4	49,3	7,5	0,0	4,5	3,0	1,5
	Kooperation Umfeld	11,1	27,8	16,7	0,0	11,1	11,1	5,6	5,6	11,1
	Gestaltung der Über- gänge im Bildungs- wesen	14,3	28,6	2,9	11,4	25,7	8,6	2,9	0,0	5,7
	Durchführung ein- zelner Projekte	37,5	12,5	12,5	0,0	12,5	0,0	0,0	25,0	0,0

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Tabelle 15 (Fortsetzung). Relative Häufigkeiten der Maßnahmen innerhalb der einzelnen Ziele

		länger- fristige Schüler- projekte/ Beteiligung	kurzweilige Projekte, Angebote	Umstrukturi- rungen, neue Abläufe Schulalltag	neue/ zu- sätzliche sächliche, räumliche Ausstattung	Kooperation	interne Zu- sammen- arbeit (Per- sonal)	Einstellung von neuem Personal/ Stunden- erhöhung	Fortbildung, Weiter- bildung Personal	Elternarbeit/ Elternbetei- ligung
Personal										
	Schulsozialarbeit	4,7	16,3	27,9	11,6	7,0	16,3	7,0	2,3	7,0
	Zusammenhalt und -arbeit des Personals	0,0	0,0	15,4	7,7	0,0	69,2	0,0	7,7	0,0
Eltern		18,8	0,0	21,9	6,3	3,1	0,0	12,5	3,1	34,4
Gesamt		14,4	16,2	22,3	15,5	7,3	8,8	7,1	5,2	3,1

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Betrachtet man zunächst die am häufigsten genannten Maßnahmen je Ziel (vgl. Tabelle 15, fett gedruckte Angaben), so fällt im Bereich der die „Schülerschaft“ betreffenden Ziele zuerst die Häufung der Maßnahmen „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“, „kurzweilige Projekte oder Angebote“, „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ und „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ auf. Das ist insofern wenig verwunderlich, als dass dies auch die insgesamt am häufigsten genannten Maßnahmen sind. Interessant ist ferner, dass die Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ bezüglich jedes Ziels der Metakategorie „Schülerschaft“ häufig zur Anwendung kommt. Die anderen drei genannten Maßnahmen sind je nach Ziel der Metakategorie „Schülerschaft“ unterschiedlich ausgeprägt.

Bei dem Ziel „Sprache/ Lesen“ kommen „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (36,6%) und „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ (19,5%) als häufig genutzte Maßnahmen hinzu. Eine Schule steckt sich bspw. dieses Ziel: „Zur Stärkung der Sprach- und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern wird das Bildungsangebot über den Leseclub erweitert, [...]“. Eine Maßnahme soll dabei die Durchführung von „mindestens 8 Lesungen unter Beteiligung von mindestens je 3-4 Vorleserinnen und Vorlesern“ sein. Eine andere Schule gibt als Ziel die „Verbesserung der Lesemotivation und der Lesekompetenz auch durch Reaktivierung der Schulbibliothek“ an und nennt zur Erreichung des Ziels unter anderem folgende Maßnahme: „Es wird eine funktionale Bibliothek unter Einbindung eines digitalen Ausleihsystems eingerichtet, der Buchbestand systematisiert, Empfehlungen zu Neuanschaffungen werden gegeben“.

Bezüglich des Ziels „Lernen“ werden Maßnahmen aus der Kategorie „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ (23,6%) am häufigsten eingesetzt. Für die Ziele der Verbesserung bzw. Stärkung des „Sozialverhalten/ Sozialkompetenzen“ und der „Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung“ sind es vor allem „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ (17,7% bzw. 35,3%) und „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (19,8% bzw. 20,6%). Eine Schule möchte bspw. „zur Stärkung der Partizipation und der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler“ einen „Schülerclub“ einrichten, den die „Schülerinnen und Schüler [...] ab Beginn des Schuljahres 2014/15 [...] selbstständig“ verwalten.

Die Steigerung „anderer Kompetenzen“ wird ebenfalls am häufigsten durch „längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ (34,8%) verfolgt. Zum Beispiel setzt sich eine Schule folgendes Ziel: „Die Schülerinnen und Schüler [...] verbessern ihre Medienkompetenz durch das Erlernen der Handhabung von digitalen Endgeräten und den sicheren Umgang mit dem Internet.“ Dafür setzen sie Pilotgruppen ein, in denen „die Schülerinnen und Schüler [...] mit den ersten Schritten der Handhabung der Geräte vertraut gemacht“ werden.

Die Zielbereiche der „lebensrelevanten Felder“ und des „messbaren Schülerverhaltens“ gehen am häufigsten mit der Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ einher. Bezüglich des Ziels „messbares Schülerverhalten“ macht diese Maßnahme sogar 47,7 Prozent und damit fast die Hälfte aller in Bezug auf dieses Ziel genannten Angaben aus. Das drückt sich bspw. bezüglich des Ziels „Erhöhung des allgemeinen Leistungsniveaus bei den Abschlüssen, d.h. mehr Schüler*innen erlangen am Ende der Jahrgangsstufe 10 einen qualifizierten Abschluss“ in der Maßnahme „Ausbau der Förderangebote für Schüler*innen mit großen Lücken bei den Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch“ aus. An einer anderen Schule besteht das Ziel, „die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der offenen Ganztagschule zu fördern [...]“. Eine Maßnahme auf dem Weg dorthin ist, dass „die Schule ein gesundes Frühstück für die Schülerinnen und Schüler [anbietet], das zunehmend von ihnen angenommen wird.“

Im Zielbereich „Schule“ ergibt sich ein etwas vielfältigeres Bild der am häufigsten gewählten Maßnahmen, wobei die jeweilige inhaltliche Verknüpfung von Ziel und Maßnahme meist offensichtlich ist. So wird die „Organisation des Schulalltags“ größtenteils über „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ (33,7%) angestrebt und die „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“ mittels „neuer/zusätzlicher sächlicher oder räumlicher Ausstattung“ (49,3%) umgesetzt.

Bei der „Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen“ spielen die Maßnahmen „Kooperation“ (25,7%) und „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (28,6%) eine größere Rolle. Eine Schule möchte bspw. „Strukturen für ein verbessertes Übergangsmanagement [schaffen und] nutzt dafür ihre Vernetzung mit kooperierenden Grundschulen [...] im Kulturellen Bildungsverbund [...] und schließt dafür mit ihnen vertragliche Vereinbarungen“. Als konkrete Maßnahmen sieht sie dafür die „Erprobung von 3 gemeinsamen schultypübergreifenden Projekten“ und den Übergang begleitende „Infos und Veranstaltungen“ vor. Die Verbesserung des „Schulklimas“ soll hauptsächlich über „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ (28,2%) stattfinden, was sich in Maßnahmen wie zum Beispiel der Einführung einer „Mädchengruppe, kollegiale Fallberatung, Elternttraining [und] Schulklassenmanagement“ sowie der Etablierung des „demokratischen Gesprächsmodells ‚Klassenrat‘“ äußert. Weiterhin spielen dabei die „Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung“ (15,4%) sowie „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (12,8%) eine Rolle.

Bei den Zielsetzungen bezüglich des Personals ist der Befund, dass der „Zusammenhalt und die Zusammenarbeit des Personals“ zu 69,2 Prozent über die „interne Zusammenarbeit (Personal)“ erreicht werden soll, wenig überraschend. Hierzu zählen bspw. Maßnahmen wie die Durchführung eines „Studenttags zur Klärung der Zusammenarbeit und Akzeptanz der Arbeitsschwerpunkte“ oder die Organisation „gemeinsamer teambildender Maßnahmen [z. B.] Bowlingabend“. Interessant ist dagegen, dass der Ausbau der „Schulsozialarbeit“ vor allem mittels „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ (27,9%) verfolgt wird und häufig von den Maßnahmen „kurzweilige Projekte oder Angebote“ (16,3%) und „interne Zusammenarbeit (Personal)“ (16,3%) flankiert wird. In einer Schule werden bspw. „die ‚Wochen der Gewaltprävention‘ [...] mit Beginn des Schuljahres 2014/15 regelmäßig innerhalb der ersten vier Schulwochen durchgeführt“ und zusätzlich sollen „die Schulsozialarbeiterinnen [...] die LehrerInnen der jeweiligen JüL-Teams [beraten] und [...] Lösungsstrategien in pädagogisch schwierigen Einzelsituationen [entwickeln].“

Die Ziele bezüglich der „Eltern“ werden neben der Maßnahme „Elternarbeit/ Elternbeteiligung“ (34,4%) auch über „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ (21,9%) angestrebt. Exemplarische Maßnahmen sind diesbezüglich „Informationsveranstaltungen für Eltern in der Schule zu ausgesuchten Themen“, die Einrichtung sogenannter „Familienklassen“⁶ oder die Durchführung von „Elternsprechstunden in der Schule für individuelle Beratungen“.

⁶ Die Familienklasse ist ein Konzept der Multifamilientherapie und soll Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen durch den Einbezug der Eltern entgegenwirken. Dabei besuchen Kind und Eltern gemeinsam den Unterricht in einer speziellen Klasse oder Schule mit dem Ziel der Verhaltensänderung und der Beschulung in der Regelklasse (Asen und Scholz, 2015).

Zwischenfazit

In der Gesamtschau zeichnet sich ab, dass die Schulen verschiedene Maßnahmen einsetzen, um ihre gesetzten Ziele zu erreichen. Jedoch lässt sich feststellen, dass bestimmte Maßnahmen bezüglich spezifischer Ziele häufiger auftreten als andere. Eine mögliche Erklärung ist in einigen Fällen die inhaltliche Entsprechung von Ziel und Maßnahme, etwa bei Zielen bezüglich der „Eltern“ und der entsprechenden Maßnahmenkategorie „Elternarbeit/ Elternbeteiligung“ oder dem Ziel „Organisation des Schulalltags“ und der Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“.

Das häufige Vorkommen der Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ in Bezug auf nahezu alle Ziele weist möglicherweise auf den Umstand hin, dass organisatorische Neuausrichtungen bei Veränderungsprozessen häufig in der einen oder anderen Form erforderlich werden und die Maßnahme dementsprechend bei unterschiedlichsten Zielsetzungen eine Rolle spielt. Häufig genannt wurde auch die Kombination der Maßnahme „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ in Verbindung mit den Zielen „Sprache/ Lesen“, „Lernen“ und „Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung“. Der Materialeinsatz bezüglich der Erreichung dieser Ziele erscheint durchaus logisch, sei es bei der Gestaltung von Lesecken, dem Besorgen von Lernmaterialien oder der Einrichtung eines Schülerclubs.

Eine häufig auftretende Kombination ist ebenfalls die des Ziels „Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen“ mit den Maßnahmen „kurzweilige Projekte und Angebote“ sowie „Kooperation“. In den meisten Fällen erfolgt die Kooperation mit den vorgängigen oder nachfolgenden Bildungsinstitutionen und wird scheinbar durch „kurzweilige Projekte und Angebote“ flankiert. Weiterhin ist interessant, dass alle Ziele, die sich im weitesten Sinne der Kompetenzsteigerung von Schülerinnen und Schülern widmen, sprich „Sprache/ Lesen“, „Lernen“, „Sozialverhalten/ Sozialkompetenzen“, „andere Kompetenzen“ sowie „Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung“, neben der Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ besonders häufig auf die Durchführung kurz- oder langfristiger Projekte und Angebote zurückgreifen.

4.4 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Teilkapitel stand die Analyse der Umsetzung des Bonus-Programms anhand der offiziellen Zielvereinbarungen der ersten Förderphase des Programms im Mittelpunkt. Ziel war es, einen allgemeinen und schulformspezifischen Überblick über gesetzte Ziele und gewählte Maßnahmen zu erhalten, wobei auch die Zusammensetzung der Schülerschaft als mögliche Bedingung für die Wahl von Zielen und Maßnahmen betrachtet wurde. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, mit welchen Maßnahmen bestimmte Ziele erreicht werden sollen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass in den Zielvereinbarungen ein breites Spektrum an gesetzten Zielen und gewählten Maßnahmen zu finden ist. Die *Zielsetzungen* richten sich dabei hauptsächlich an die „Schülerschaft“ und die „Schule“. Dabei lassen sich durchaus schulformspezifische Unterschiede ausmachen. Die Integrierten Sekundarschulen, die Gymnasien und die Grundschulen nehmen eher verschiedene Aspekte ihrer Schülerschaft in den Blick, wie z. B. „Lernen“, „Sozialverhalten/ Sozialkompetenz“ oder „andere Kompetenzen“, wobei an den Integrierten Sekundarschulen auch „messbares Schülerverhalten“, wie Schuldistanz oder Schulabschlüsse, verstärkt im Fokus steht. Die Gemeinschaftsschulen konzentrieren sich insbesondere auf die „Organisation des Schulalltags“. Die Förderschulen fokussieren neben ihrem Schwerpunkt der „Schülerschaft“ insbesondere den Personalbereich und hier speziell die „Schulsozialarbeit“. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund scheint in den Zielsetzungen der Schulen Berücksichtigung zu finden. So werden mit höherem ndH-Anteil der Schulen auch Zielsetzungen wie „Sprache/ Lesen“ häufiger genannt. Zudem stellt auch die Zielsetzung „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ insbesondere für Schulen mit einem ndH-Anteil von über 75 Prozent ein wichtiges Ziel dar.

Ein Großteil der *Maßnahmen* wendet sich mit „längerfristigen Schülerprojekten und Schülerbeteiligung“ sowie „kurzweiligen Projekten oder Angeboten“ ebenfalls direkt an die Schülerinnen und Schüler, aber auch „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ oder „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ werden häufig eingesetzt. Eine schulformspezifische Anwendung der Maßnahmen lässt sich weniger klar ausmachen, als bei den Zielen. Im Falle der Maßnahmen kann eher von einer Akzentuierung gesprochen werden, wenn beispielsweise an Gemeinschaftsschulen häufiger auf die „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ zurückgegriffen wird oder an Grund- und Förderschulen die „neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ häufiger thematisiert wird. Die Zusammensetzung der Schülerschaft scheint bezüglich der Maßnahmen ebenfalls kaum eine Rolle zu spielen.

Bezüglich der Frage, *welche Maßnahmen für die Erreichung der Ziele* ergriffen werden sollen, kann resümiert werden, dass die Schulen zur Zielerreichung durchaus unterschiedliche Wege beschreiten, wenn auch einige Ziel-Maßnahmen-Kombinationen häufiger vorkommen als andere. Beispielsweise wurde die Beschaffung „neuer/ zusätzlicher sächlicher oder räumlicher Ausstattung“ in Bezug auf das Ziel „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ sehr häufig genannt. Diese Maßnahme wurde jedoch auch bezüglich der Ziele „Sprache/ Lesen“ und „Lernen“ häufig gewählt. Die Beschaffung zusätzlicher Materialien, wie beispielsweise Bücher oder Einrichtungsgegenstände, scheint demnach für viele Schulen ein geeigneter Weg zur Erreichung der genannten Ziele zu sein.

Die Maßnahme „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ wurde in Bezug auf nahezu jedes Ziel als eine der häufigsten Maßnahmen angegeben, was sich möglicherweise mit dem organisatorischen Charakter dieser Maßnahme erklären lässt. Denn geplante Veränderungsprozesse, wie sie die Zielsetzungen der Schule durchaus darstellen, implizieren häufig neue organisatorische Erfordernisse.

Darüber hinaus konnten über diesen letzten Analyseschritt weitere interessante Einblicke in die Umsetzung des Bonus-Programms gewonnen werden. Zum Beispiel, dass vor allem Ziele, die die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler adressieren, mit kurz- oder langfristigen Projekten und Angeboten erreicht werden sollen oder dass das Ziel „Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen“ besonders häufig über „Kooperationen“ und „kurzfristige Projekte und Angebote“ erreicht werden soll.

Die Analyse der Zielvereinbarungen ermöglichte so einen ersten grundlegenden Überblick über Zielsetzungen und Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms und damit auch über die zahlreichen Aspekte und Möglichkeiten der Umsetzung dieses Förderprogramms. Es gilt jedoch zu beachten, dass dabei nicht zwingend alle Schritte und Maßnahmen, die im Rahmen des Programms an den Schulen durchgeführt wurden, in die Analyse einbezogen werden konnten, denn den Schulen stand es frei außerhalb des Rahmens der Zielvereinbarungsformulare weitere Ziele zu bearbeiten. Es ist deshalb wahrscheinlich, dass die hier vorgelegte Analyse zwar den Großteil der Ziele und Maßnahmen der ersten Förderphase darstellt, aber die Vielfalt der Umsetzung nicht in ihrer Gänze abbilden kann.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Auswertungen ausschließlich auf den Zielvereinbarungen für die erste Förderperiode beruhen und die Schulen somit erstmalig aufgefordert waren, über Ziele und Maßnahmen der Schulentwicklung unter der Bedingung der im Bonus-Programm verankerten leistungsabhängigen Mittelzuweisung zu entscheiden. Für zukünftige Analysen stellt sich entsprechend die Frage, inwieweit sich infolge der mit dem Bonus-Programm gemachten Erfahrungen Entwicklungen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, aber auch der qualitativen Güte der Zielvereinbarungen, die bislang noch nicht vertiefend untersucht wurde, zeigen werden.

Anhang zu Kapitel 4

Tabelle A1. Ankerbeispiele der Zielkategorien

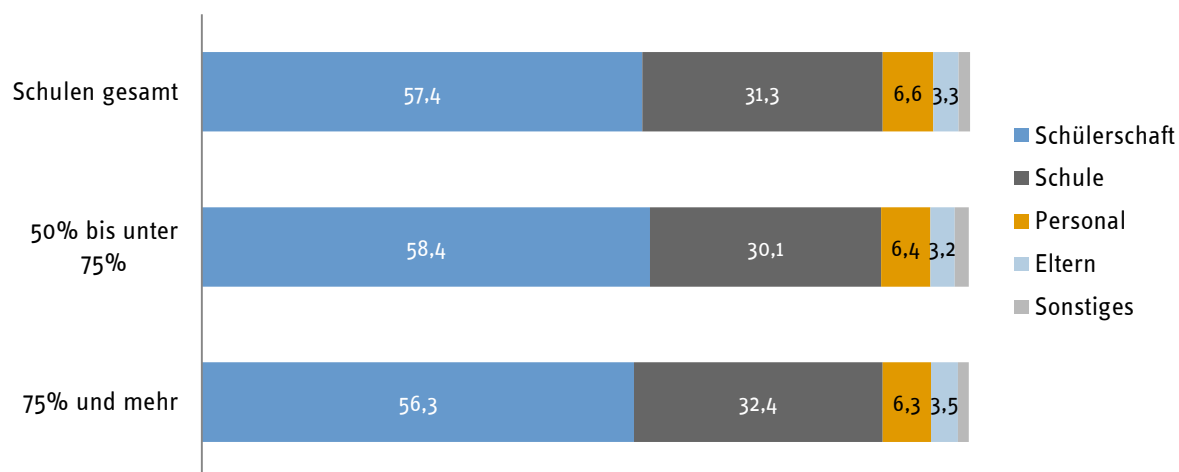
Metakategorie	Kategorie	Ankerbeispiele
Schülerschaft	Sprache/ Lesen	„Die SuS sollen eine höhere Lesekompetenz sowohl im literarischen Bereich als auch beim Lesen von Sachtexten erreichen.“, „Sprachförderung an der Schule für leseschwache Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 3 – 6 ausbauen und in der Saph Förderung der Vorläuferfertigkeiten für den Lese-Schreibprozess.“, „Zur Stärkung der Sprachkompetenz wird im Schuljahr 2014/15 eine lebendige Schulbibliothek mit Lesecafé eingerichtet [...]“
	Lernen	„Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für ihre Lernprozesse, indem sie ab dem Schuljahr 2014/15 ein Schultagebuch führen.“ „Eine Kinder- und Jugendpsychologin wird eingesetzt, um Lernschwierigkeiten und Lerndistanzen von Schülerinnen und Schülern zu erkennen und zu diagnostizieren. [...]“, „Im Sj. 14/15 entwickeln wir das Konzept zur individuellen Lernförderung aller SuS. Wir fördern selbstgesteuertes Lernen und erweitern die Angebote der Lernwerkstatt.[...]“
	Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	„Erlernen gewaltfreier Kommunikationstechniken, Vermitteln von Strategien zur Gesprächsführung“, „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihr Verhalten in Konfliktsituationen angemessen zu steuern. [...]“, „Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen“
	andere Kompetenzen	„Unsere Schülerinnen und Schüler lernen neue Angebote im Bereich Kunst, Musik, Sport und Berufsorientierung kennen und entwickeln ihre Kompetenzen in diesen Bereichen weiter. [...]“, „Einrichtung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt für die Klassenstufe 1 – 6 und temporäre Lerngruppen.“, „Stärkung naturwissenschaftlicher Kompetenzen durch Ergänzung eines experimentellen Arbeitsfeldes. [...]“
	Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	„Zur Stärkung der Partizipation und der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird ein selbstverwalteter Schülerclub eingerichtet.“, „[...] Zur Findung der eigenen Identität in einer Klassengemeinschaft und zur Stärkung des Selbstwertgefühls der einzelnen Person wie auch der gesamten Gruppe erarbeitet eine 7. Klasse im Schuljahr 2014/2015 ein Theaterstück.“, „Schüler befähigen, ihr eigenes Potenzial zu erkennen und für die Wahl von Praktikumsplätzen in Kl. 9 und 10 sowie die spätere Berufsfindung zu nutzen.“
	Lebensrelevante Felder	„Zur Gesundheitsförderung wird das Yobeka-Programm im Schuljahr 2014/15 eingeführt.“, „Die Schwimmfähigkeit der SuS des 3. Jahrganges wird im Schuljahr 2014/15 verbessert worden sein.“, „Im Rahmen der Verkehrs- und Mobilitätsbildung entwickeln und erproben die Schüler*innen der 4. Klassen ihr Verhalten als Radfahrer*in auf dem Schulhof.“
	messbares Schülerverhalten	„Reduzierung der Schuldistanz durch Unterstützungsangebote und Einzelfallarbeit durch die Schulsozialarbeit [...]“, „Erhöhung des allgemeinen Leistungsniveaus bei den Abschlüssen, d.h. mehr Schüler*innen erlangen am Ende der Jahrgangsstufe 10 einen qualifizierten Abschluss.“, „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen in den Fächern Mathematik und Englisch durch den Einsatz eines Fellows mit dem Ziel die Schulleistungsdaten zu verbessern.“
Fortsetzung auf der nächsten Seite		

Schule	Organisation des Schulalltags	„An der Schule werden gemeinsame Bereiche zur Durchführung von Unterricht und Ganztagsbetrieb auf der Basis bestehender Teamstrukturen eingerichtet. [...]“, „Für alle Kinder der Schulanfangsphase ist in deren Verlauf jederzeit eine exakte Darstellung ihrer Leistungsentwicklung und – falls notwendig – eine über die reguläre Arbeit hinausgehende Förderplanung von Lehrkräften und Erzieherinnen vorgelegt und begründet. [...]“, „Entwicklung eines unter allen Beteiligten abgestimmtes Ganztagskonzept [...]“
	Schulklima	„Verbesserung des Klimas an der Schule für alle beteiligten Personen“, „Unterstützung der SuS, LuL und Eltern bei Konflikten, die sich aus schulischen, sozialen oder persönlichen Situationen entwickeln.“, „Jungen und Mädchen lernen, wie man gewaltfrei, friedlich und harmonisch miteinander umgeht. Ältere Schüler werden befähigt, im Pausenband jüngere Mitschüler zum gewaltfreien Spielen anzuleiten und gemeinsam mit ihnen zu spielen.“, „Erhöhung der Identifikation aller Beteiligten (aller Mitarbeiter, Schüler, Eltern) mit der Schule durch gezielte Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen [...]“
	Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung	„Der Fußballzaun auf dem Schulhof wird im Rahmen einer Ferienaktion von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der „Ergänzenden Förderung und Betreuung“ farbenfroh und kreativ gestaltet.“, Teilgestaltung eines schülergerechten Schulhofes“, „Die Attraktivität der [Schule] soll gesteigert werden.“, „Verbesserung des Schulimages“
	Kooperation Umfeld	„Gestaltung der Kooperation mit der integrierten Tagesgruppe „Plan B“ am Übergang von der [Schule] in die Tagesgruppe und umgekehrt.“, „Stärkung der Zusammenarbeit von Schule, Jugendamt und deren Leistungsträgern [...]“, „Zur Stärkung des Bildungsverbundes [Name des Verbundes] werden im Schuljahr 2014/15 Projekte gemeinsam mit Kulturschaffenden in Vorbereitung und im Rahmen der Kiezkulturtage durchgeführt.“
	Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen	„Die Berufs- und Studienorientierung wird qualitativ weiterentwickelt auf der Basis der Werkstattarbeit und erfährt einen praktischen Lebensweltbezug in den Bereichen ökonomische Bildung und wirtschaftliche Handlungskompetenz.“, „Die Schule gestaltet einen harmonischen Übergang von der Kita in die Grundschule.“, „Die SchülerInnen sollen einen ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechenden Übergang Schule-Beruf(-sschule) vollziehen.“
	Durchführung einzelner Projekte	„Das „Zuspätkommer“ Projekt ist mit dem Träger im 7 Jahrgang im schulischen Alltag erarbeitet, akzeptiert, etabliert und zeigt Wirkung.“, „Bis Juni 2015 wird die Musical- und Theater-AG jeweils eine Schulaufführung vor Publikum auf großer Bühne durchgeführt haben.“, „Projekt „ALBA in die SCHULE“ an der Schule etablieren. [...]“
Personal	Schulsozialarbeit	„Es ist ein geeigneter Sozialarbeiter eingestellt, der mit dem bisherigen Sozialarbeiter ein Team bildet und die Arbeitsfelder beider Sozialarbeiter sind festgelegt.“, „Verstärkung und Verbesserung der Schulsozialarbeit“, „Etablierung von Schulsozialarbeit zur Erreichung des Entwicklungsvorhabens der Schule.“
	Zusammenarbeit des Personals	„Wir möchten ein gesundes und produktives Arbeitsumfeld für alle Kollegen an unserer Schule schaffen.“, „Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finden eine verbindliche Gelegenheit sich fachlich und effizient auszutauschen, neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzuarbeiten. Die pädagogische Arbeit wird gestärkt und die Kommunikationswege werden transparenter.“, „Pädagogenteam zusammenführen, seine Einheit stärken, Erzieherinnen in die tägliche Arbeit einbeziehen, Abteilung der Sozialpädagogen stärken“

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Eltern	„Bis Juli 2015 wird eine Erhöhung der Elternteilhabe gegenüber der Ausgangssituation (Juli 2014) angestrebt.“, „Die Eltern sollen verstärkt über die Bedürftigkeit und die Möglichkeiten ihrer Kinder zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aufgeklärt werden, um den Erziehungs- und Bildungsprozess (auch in der Schule) zu unterstützen.“, „Zur Stärkung der Kompetenzen interessierter Eltern wird im Schuljahr 2014/2015 ein Projekt zur Elternaktivierung durchgeführt, angeleitet durch eine Sozialarbeiterin.“
Sonstiges	„Die Kommunikation zwischen „Roma“-Kindern sowie ihren Familien und am Schulleben Beteiligten soll unterstützt werden; es soll zu ständigem, sofern notwendig, Austausch kommen.“, „Die Mehrsprachigkeit von mehr als 70% unserer Schüler und Schülerinnen und ihrer Familien wird [...] als wertvolle Ressource für den allgemeinen und schulischen Bildungsgang wahrgenommen, gewertschätzt und gefördert.“, „Krisenintervention“

Anmerkung. Die Namen der Vereine, Träger und Projekte wurden verallgemeinert, um die Anonymität der Schulen zu gewährleisten.



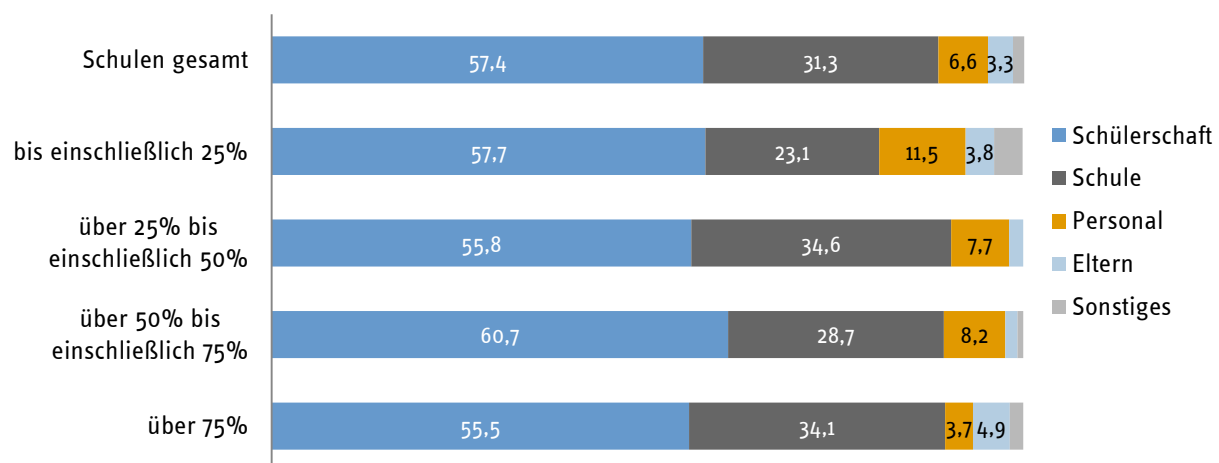
Anmerkung. Keine Angabe der Prozentwerte bei unter 3 Prozent.

Abbildung A1. Metakategorien der Ziele nach Imb-Quoten

Tabelle A2. Ziele nach Imb-Quoten

		50% bis unter 75%	75% und mehr	Schulen gesamt
Schülerschaft				
	Sprache/ Lesen	7,8	12,0	10,7
	Lernen	10,0	12,0	10,7
	Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	12,3	11,3	11,5
	andere Kompetenzen	12,3	10,6	11,2
	Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	4,6	4,2	4,1
	Lebensrelevante Felder	5,5	2,8	4,1
	messbares Schülerverhalten	5,9	3,5	5,1
Schule				
	Organisation des Schulalltags	10,5	12,0	11,2
	Schulklima	5,5	5,6	5,6
	Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung	4,6	10,6	6,9
	Kooperation Umfeld	2,7	0,0	2,0
	Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen	5,5	2,8	4,1
	Durchführung einzelner Pro- jekte	1,4	1,4	1,3
Personal				
	Schulsozialarbeit	5,0	4,9	5,1
	Zusammenhalt und -arbeit des Personals	1,4	1,4	1,5
Eltern		3,2	3,5	3,3
Sonstiges		1,8	1,4	1,5

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.



Anmerkung. Keine Angabe der Prozentwerte bei unter 3 Prozent.

Abbildung A2. Metakategorien der Ziele nach ndH-Quoten

Tabelle A3. Ziele nach ndH-Quoten

	bis einschließlich 25%	über 25% bis ein- schließlich 50%	über 50% bis ein- schließlich 75%	über 75%	Schulen gesamt
Schülerschaft					
Sprache/ Lesen	1,9	11,5	11,5	12,8	10,7
Lernen	9,6	7,7	13,1	10,4	10,7
Sozialverhalten/ Sozialkompetenz	13,5	11,5	9,8	11,6	11,5
andere Kompetenzen	17,3	11,5	11,5	9,1	11,2
Schülerpersönlichkeit/ Selbstwahrnehmung	7,7	1,9	4,1	3,7	4,1
Lebensrelevante Felder	1,9	3,8	5,7	3,7	4,1
messbares Schülerverhalten	5,8	7,7	4,9	4,3	5,1
Schule					
Organisation des Schulalltags	5,8	7,7	13,9	11,6	11,2
Schulklima	5,8	9,6	4,1	5,5	5,6
Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung	0,0	5,8	4,9	11,0	6,9
Kooperation Umfeld	3,8	3,8	2,5	0,6	2,0
Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen	7,7	7,7	2,5	3,0	4,1
Durchführung einzelner Projekte	0,0	0,0	0,8	2,4	1,3
Personal					
Schulsozialarbeit	9,6	5,8	7,4	1,8	5,1
Zusammenhalt und -arbeit des Personals	1,9	1,9	0,8	1,8	1,5
Eltern	3,8	1,9	1,6	4,9	3,3
Sonstiges	3,8	0,0	0,8	1,8	1,5

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Tabelle A4. Ankerbeispiele der Maßnahmenkategorien

Kategorie	Ankerbeispiele
längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung	„Bis zum Ende 2014 sind Gruppen für Schüler mit Konfliktpotenzial gegründet.“, „Bis Mai 2015 Gründung einer Schülerfirma im Bereich Catering.“, „Im 7. Jahrgang werden durch das mehrwöchige Theaterprojekt „Theater macht Schule“ alle neu ankommenden Schülerinnen und Schüler in die kooperierende Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern eingeführt.“, „Schülerinnen und Schüler haben den alten Teich entrüppelt und die Neuanlage geplant.“, „Ein Musical wird von den beiden 6. Klassen aufgeführt.“, „Kinderparlament wird gebildet/ erarbeitet mit 2 Vertretern je Klasse.“
kurzweilige Projekte oder Angebote	„Kommunikationstraining in Kl. 7 und 8 im Dezember 2014“, „bis September 2014 haben alle Schülerinnen und Schüler am Zirkus-Projekt teilgenommen.“, „Alle Schüler*innen nehmen am 10. u. 11.02.2015 an 5 Workshops in der DAZ-Variante des SWIM-Bildungsträgers teil [...]“, „Bis Juli 2015 findet das Projekt „Werkzeugkunde“ für alle Klassen statt.“, „Drei Kinderbuchautor*innenlesungen mit der Vor- und Nachbereitung durch Patenklassen haben stattgefunden.“
Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag	„Schüler/innen der 7. Klassen mit Bedarf Förderunterricht in Kleingruppen an einem Nachmittag haben.“, „Ab Februar 2014 wird die anlassbezogene systemische Familienberatung an der Schule angeboten.“, „Bis Juli 2014 werden wir ein System entwickeln, um schuldistanthafte Schülerinnen und Schüler wieder besser in die Schule zu integrieren.“
neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung	„Im Verlaufe des ersten Halbjahres des Schuljahres 2014/15 wird der „soziale Trainingsraum“ eingeführt, um die Entwicklung des Lernklimas zu unterstützen und zu fördern.“, „Ein Werkraum steht zur Verfügung und ist mit den erforderlichen Materialien und einem Brennofen ausgestattet.“, „Bis Juni wird angestrebt, eine zwei-räumige Schulstation einzurichten/ auszustatten.“, „Die Fachbibliothek ist bis zum Ende des Schuljahres 14/15 eingerichtet.“
Kooperation	„ein geeigneter Kooperationspartner gefunden“, „Bis zum Juli 2015 wird es regelmäßige Kooperationstreffen zwischen der Schule und dem [Freien Träger] geben.“, „Kontakt zum [Träger] hergestellt und der Träger stellt in einer Dienstversammlung sein Konzept zur Sozialarbeit vor.“, „Bis Ende Januar 2014 ist ein Kooperationsvertrag zwischen Grundschule, Sekundarschule und Förderzentrum durch die Schulleiter geschlossen“
interne Zusammenarbeit (Personal)	„Lehrer und Erzieher als Team in der Lernwerkstatt arbeiten“, „Bis zum Sommer 2014 werden die regelmäßigen Sitzungen der Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ fortgeführt [...]“, „Studientage + Fortbildungen, die teambildend wirken“, „Studientag zum Thema „Teambildung“ durchführen“, „In Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrerinnen und Sozialpädagogin wird für die betreffenden Schüler jeweils ein individuelles Interventions- und Förderkonzept erstellt.“
Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung	„Einstellung einer Fachkraft zur Betreuung der Bibliothek [...]“, „Einstellung eines Musiktherapeuten in der Schule, um Kindern den Zugang zur Musik zu erleichtern“, „Anstellung einer SozialarbeiterIn bis Ende 2014“, „Einsatz (Einstellung) einer Ergotherapeutin zur Förderung und ergotherapeutischen Begleitung“
Fort- und Weiterbildungen Personal	„Die Kolleginnen und Kollegen werden sich in Gewaltfreier Kommunikation nach M. Rosenberg weitergebildet haben.“, „Lehrkräfte der Schule an Fortbildungen zum „Forschenden Lernen“ bei [Verein] teilnehmen.“, „Fortbildungen angeboten und geplant“, „das gesamte pädagogische Personal zum Thema „Kinder selbstbewusst und stark machen“ geschult“
Elternarbeit/ Elternbeteiligung	„Mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 kann das Elterncafé in der Schule stattfinden.“, „Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder mit eingebunden“, „Elternberatungen zur Einleitung weiterer Diagnosemaßnahmen bzw. Fachdienstvermittlung werden durchgeführt.“

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation	„Bis Ende 2014 werden die Rahmenbedingungen für das Projekt geschaffen.“, „Zum Schuljahresbeginn sind die äußeren Rahmenbedingungen geschaffen worden.“, „ein Musiktheaterstück geprobt und zur Aufführung gebracht“, „Die „Schulinsel“ wird von Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern sowie von Schülerinnen und Schülern genutzt.“, „Bis Juni 2015 wird eine Evaluation dieser Maßnahme durchgeführt, um weitere Arbeitsschwerpunkte (z.B. andere Inhalte, Zeiten) zu identifizieren.“, „Bis zum Schulhalbjahr 14-15 wird eine Erprobungsphase mit anschließender Evaluation durchgeführt. [...]“
Sonstiges	„Bis 31.05. wird ein Soziogramm für jede künftige 3. Klasse erstellt.“, „Es werden Normen und Werte festgestellt, die das bestmögliche und erstrebenswerte Leben in der Schulgemeinschaft definieren und etablieren. Eine solche Ethik auf Logik gestützt ist daher für alle Schüler gleichermaßen verbindlich, egal, durch welche Kultur sie geprägt wurden bzw. werden(Elternarbeit).“, „Die Schule wird sich für das Projekt* bewerben.“

Anmerkung. Die Namen der Vereine, Träger und Projekte wurden verallgemeinert, um die Anonymität der Schulen zu gewährleisten.

Tabelle A5. Maßnahmen nach Imb-Quote

	50% bis unter 75%	75% und mehr	Schulen gesamt
längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung	11,4	10,4	10,6
kurzweilige Projekte oder Angebote	12,1	11,1	12,0
Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag	16,9	15,0	16,4
neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung	10,5	12,6	11,4
Kooperation	5,3	5,3	5,4
interne Zusammenarbeit (Personal)	6,6	6,3	6,5
Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung	5,3	4,8	5,2
Fort- und Weiterbildungen Personal	3,7	4,3	3,8
Elternarbeit/ Elternbeteiligung	1,9	2,7	2,3
Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation	22,8	23,2	22,7
Sonstiges	3,5	4,3	3,7

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Tabelle A6. Maßnahmen nach ndH-Quote

	bis einschließlich 25%	über 25% bis einschließlich 50%	über 50% bis einschließlich 75%	über 75%	Schulen gesamt
längerfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung	8,6	15,5	11,1	9,5	10,6
kurzweilige Projekte oder Angebote	6,0	15,5	15,6	10,2	12,0
Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag	17,9	12,8	18,8	15,3	16,4
neue/zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung	9,9	10,1	10,5	12,9	11,4
Kooperation	7,9	5,4	2,8	6,6	5,4
interne Zusammenarbeit (Personal)	9,3	7,4	5,1	6,1	6,5
Einstellung von neuem Personal/ Stundenerhöhung	6,6	3,4	4,5	5,5	5,2
Fort- und Weiterbildungen Personal	6,6	2,0	2,0	4,9	3,8
Elternarbeit/ Elternbeteiligung	1,3	1,4	2,8	2,5	2,3
Maßnahmenplanung und Maßnahmenevaluation	23,2	20,3	23,3	22,9	22,7
Sonstiges	2,6	6,1	3,4	3,6	3,7

Anmerkung. Die am häufigsten genannten Kategorien sind zur besseren Orientierung fett gedruckt.

Kapitel 5

Auswirkungen des Bonus-Programms

Marko Neumann, Susanne Böse, Eunji Lee,
Theresè Gesswein & Kai Maaz

Kapitel 5

Auswirkungen des Bonus-Programms

Marko Neumann, Susanne Böse, Eunji Lee, Theresè Gesswein & Kai Maaz

5.1 Einleitung und Zielstellung des Kapitels

Mit dem Bonus-Programm verbindet sich die übergreifende Zielsetzung, die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus Schulen in besonders belasteten sozialräumlichen Lagen zu steigern und dadurch herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungserwerb zu reduzieren (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013). In Abhängigkeit des jeweiligen Anteils von lernmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern (Imb-Quote, vgl. Kapitel 1) stehen den Schulen bei einer Schülerzahl von 100 oder größer⁷ dazu jährlich zwischen 50.000 und 100.000 EUR zur Verfügung, die mit Ausnahme von baulichen Maßnahmen und der Einstellung von Lehrkräften weitestgehend nach den eigenen Vorstellungen und Zielen der Schulen verausgabt werden können (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014a). Wie den Darstellungen in den Kapiteln 3 und 4 entnommen werden konnte, ist das Spektrum der anvisierten Ziele und realisierten Maßnahmen für die Verwendung der Bonus-Mittel breit – ein Ergebnis, das vor dem Hintergrund des konzeptionellen Zuschnitts des Bonus-Programms (vgl. Kapitel 1) wenig überrascht. Entsprechend vielfältig ist jedoch andererseits auch das Spektrum der Bereiche, in denen sich potentiell Auswirkungen des Programms ergeben können, sofern die umgesetzten Maßnahmen greifen. Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler reicht die Bandbreite möglicher Wirkungsbereiche von gesteigerten fachlichen Leistungen (etwa im sprachlichen Bereich) und Abschlussquoten über eine verbesserte Berufsvorbereitung und -einmündung bis hin zu gesteigerten motivationalen und sozialen Kompetenzen, die sich beispielsweise in geringerer Schuldistanz und rückläufigem aggressiven Verhalten der Schülerinnen und Schüler zeigen könnten. Auch auf Ebene der Schulen als institutionellen Lern- und Entwicklungskontexten sind vielfältige Auswirkungen denkbar, die von Verbesserungen im Schulklima und der materiellen Ausstattung über die Intensivierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit (einschließlich einer gesteigerten Innovationsbereitschaft des Kollegiums) bis hin zu ausgeweiteten und verbesserten Bildungs-, Förder- und Unterstützungsangeboten für die Schülerinnen und Schüler reichen können.

Die Wirkungen eines solchen vielschichtigen Programms auf die Bildungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die Arbeit an den Schulen festzustellen, kann vor diesem Hintergrund als große forschungsmethodische Herausforderung beschrieben werden, der sich im Rahmen der BONUS-Studie aus mehreren Perspektiven genähert wurde. Dies erfolgte auf der Basis unterschiedlicher Datengrundlagen und Informationsquellen:

1. Zum einen wurden auf der Grundlage *schulstatistischer Daten* für unterschiedliche Erfolgsindikatoren die jeweiligen Entwicklungstrends von am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen nachgezeichnet, um Hinweise auf möglicherweise divergierende Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit der Programmteilnahme zu gewinnen. Als wesentliche Indikatoren für den Programmerfolg wurden die Schuldistanz (unentschuldigte Fehlquoten) und die Abbrecherquoten (Anteil Schülerinnen

⁷ Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern erhalten niedrigere Mittelzuweisungen (vgl. Kap. 1).

und Schüler ohne Schulabschluss) betrachtet. Für die Grundschulen wurde darüber hinaus der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der sechsten Jahrgangsstufe die Förderprognose für das Gymnasium erhielten, untersucht.

2. Zum anderen wurden die *Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte* zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms an ihrer Schule einer vertiefenden Betrachtung unterzogen. Die Beurteilung der bislang feststellbaren Auswirkungen und Veränderungen infolge des Bonus-Programms durch das Leitungs- und Lehrpersonal liefert zentrale Anhaltspunkte für die Innensicht der Schulen und ermöglicht es, potentiell eingetretenen Veränderungen hinsichtlich einer Vielzahl von Aspekten genauer nachzugehen. Dazu zählen etwa Veränderungen bezüglich der wahrgenommenen Problemlagen, der Schulentwicklungsarbeit sowie Auswirkungen des Programms auf die Schülerinnen und Schüler.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Auswertung der schulstatistischen Daten berichtet (vgl. Abschnitt 5.2). Daran schließt sich die Darstellung der Ergebnisse zu den Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte an (vgl. Abschnitt 5.3). Die Ergebnisse werden abschließend zusammenfassend diskutiert (vgl. Abschnitt 5.4).

5.2 Auswirkungen des Bonus-Programms auf der Grundlage schulstatistischer Daten – Schuldistanz, Abbruchquoten und Bildungsgangempfehlungen

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse bezüglich möglicher Auswirkungen des Bonus-Programms auf der Basis der Entwicklung schulstatistischer Daten dargelegt werden. Die schulstatistischen Daten bieten einerseits den Vorteil, dass ausgewählte und vor dem Hintergrund der Programmintentionen als wesentlich erachtete Zielkriterien anhand objektiver Erfolgsmaßstäbe untersucht werden können. Zum anderen ermöglichen sie den Vergleich von Entwicklungsverläufen von am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass es sich keineswegs um ein echtes Kontrollgruppendesign handelt, da alle Schulen aufgrund ihres Imb-Anteils in das Bonus-Programm aufgenommen wurden. Insofern unterschieden sich teilnehmende und nicht teilnehmende Schulen systematisch hinsichtlich ihrer Schülerzusammensetzung. Aber auch bezüglich der sozialräumlichen Lage, der Lehrerschaft und der inhaltlich-organisatorischen Ausgestaltung ist von erheblichen Unterschieden auszugehen, so dass auch bei differentiellen Entwicklungsverläufen keine Aussagen über „kausale“ Auswirkungen des Bonus-Programms möglich sind. Gleichwohl lassen sich dem Vergleich der Entwicklungstrends erste Hinweise auf potentielle grundlegende Unterschiede in den Entwicklungsverläufen teilnehmender und nicht teilnehmender Schulen entnehmen. Im Folgenden sollen zunächst die Datengrundlage und das methodische Vorgehen der Auswertungen beschrieben werden (vgl. Abschnitt 5.2.1). Anschließend werden die Ergebnisse zur Entwicklung der unentschuldigten Fehlquoten (Schuldistanz, vgl. Abschnitt 5.2.2), der Abbruchquoten (vgl. Abschnitt 5.2.3) und der Bildungsgangempfehlungen am Ende der Grundschule (vgl. Abschnitt 5.2.4) berichtet.

5.2.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die Analyse möglicher Auswirkungen des Bonus-Programms anhand der Daten der Berliner Schulstatistik erfolgte auf der Basis seitens der Berliner Senatsverwaltung zur Verfügung gestellter Kennzahlen für die am Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen. Es handelt sich also nicht um Schülerangaben auf Individualebene, sondern um die jeweils aggregierten Werte bzw. Anteile auf Schulebene, die als Zeitreihe vorliegen und entsprechend die Nachzeichnung von Veränderungen auf Ebene der Schulen ermöglichen. Für die Interpretation der Ergebnisse ist entsprechend zu berücksichtigen, dass beispielsweise bei der Berechnung von Mittelwerten und Streuungsmaßen (Standardabweichungen) alle Schulen unabhängig von ihrer Größe (Schülerzahl) mit dem gleichen Gewicht in die Analysen eingehen. Eine hohe Fehl- oder Abbrecherquote an einer kleinen Schule fließt in die Berechnung eines Gruppenmittelwertes und diesbezüglicher Veränderungen im Zeitverlauf somit mit dem gleichen Gewicht ein wie eine hohe Fehl- oder Abbrecherquote an einer großen Schule. Im Fokus stehen Veränderungen auf Ebene der Schulen, unabhängig von ihrer Größe. Entsprechend sind von den Entwicklungen auf Ebene der Schulen nur begrenzt Rückschlüsse auf die diesbezüglichen Entwicklungen in der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler möglich.

Für die Analysen erfolgt jeweils eine Gegenüberstellung von am Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen. Innerhalb der Gruppe der teilnehmenden Schulen wird zudem nach Schulen differenziert, deren mittlere Imb-Quote im Analysezeitraum über oder unterhalb der 75-Prozent-Marke liegen, um möglichen differierenden Entwicklungsverläufen zwischen stärker und weniger stark belasteten Programmschulen und damit korrespondierenden Unterschieden im Mittelumfang nachzugehen. Innerhalb der Gruppe der nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen wird die Subgruppe der Schulen mit einer mittleren Imb-Quote zwischen 35 und bis unter 50 Prozent als gesonderte Gruppe betrachtet. In dieser Gruppe finden sich Schulen, die ebenfalls einen vergleichsweise hohen Imb-Anteil aufweisen, jedoch keine Mittel im Rahmen des Bonus-Programms erhalten. Diese Gruppe hat am ehesten den Charakter einer Kontrollgruppe, wenngleich die Imb-Quote niedriger ausfällt als in den am Programm teilnehmenden Schulen. Für die Analysen werden ausschließlich Schulen berücksichtigt, die entweder durchgängig am Bonus-Programm teilgenommen haben (Gruppe der Programmschulen) oder aber zu keinem Zeitpunkt in das Programm involviert waren (Gruppe der Vergleichsschulen). Zudem werden ausschließlich Schulen berücksichtigt, die im Zeitverlauf nicht von Schulumwandlungen (z.B. Schulformänderung, Schulzusammenlegung, Schulschließung) betroffen waren und für die vollständige Angaben im Zeitverlauf vorliegen. Spezialschulen wie die Staatliche Ballettschule oder das Schul- und Leistungssportzentrum Berlin wurden ebenfalls aus den Analysen ausgeschlossen. Die den Analysen jeweils zugrundeliegende Anzahl der Schulen wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung ausgewiesen. Da die jeweiligen Kennzahlen für die verschiedenen Schulformen von unterschiedlicher Relevanz sind und sich in ihrem Ausmaß je nach Schulform zum Teil in sehr unterschiedlichen Größenordnungen bewegen, erfolgte die Analysen jeweils getrennt nach Schulform.

5.2.2 Entwicklung der unentschuldigten Fehlzeiten (Schuldistanz)

Die Verringerung der Schuldistanz, insbesondere der unentschuldigten Fehlzeiten⁸, ist ein übergreifendes Ziel der bildungspolitischen Maßnahmen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015) und auch ein intendiertes Teilziel im Rahmen des Bonus-Programms. Als Maß für die im Folgenden untersuchte Entwicklung der Schuldistanz dient der Anteil der an einer Schule insgesamt registrierten unentschuldigten Fehltage an der aufsummierten Gesamtzahl der vorgesehen Schultage aller Schülerinnen und Schüler im ersten Schulhalbjahr. So ergibt sich beispielsweise bei einer Gesamtzahl von 92 Schultagen im ersten Halbjahr 2015/16 und einer angenommenen Schülerzahl von $N = 500$ bei einer Anzahl von 1000 unentschuldigten Fehltagen eine Fehlquote von $1000/(92 \times 500) = 0,0217$ bzw. 2,17 Prozent. An den weiterführenden Schulen bezieht sich die Fehlquote auf die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7-10, an den Grundschulen auf die Jahrgangsstufen 5-6.

Tabelle 16 weist die Entwicklung der mittleren Fehlquoten zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2016/17 an den *Integrierten Sekundarschulen (ISS)*, unter die auch die Gemeinschaftsschulen gefasst werden, aus. Über alle Schulen (teilnehmende und nicht teilnehmende Schulen) hinweg betrachtet findet sich im Zeitverlauf eine hohe Konstanz in den mittleren Fehlquoten, die sich in einem Wertebereich von 2,1 und 2,2 Prozent bewegen. Wie den Minimum- und Maximumangaben entnommen werden kann, schwankt das Ausmaß der Fehlquoten in erwartbarer Weise erheblich zwischen den Schulen. Während sich die niedrigsten Quoten nahe Null bewegen, finden sich an einzelnen Schulen Fehlquoten von über 10 Prozent. An dieser Situation hat sich im Zeitverlauf nichts verändert. Die Korrelationen der Fehlquoten der einzelnen Schulen zwischen den jeweils benachbarten ersten Schulhalbjahren belegen mit statistisch signifikanten Werten von $r = .86$ bis $r = .93$ ebenfalls eine hohe Konstanz. Auch die Korrelation zwischen dem ersten Schulhalbjahr 2013/14 (unmittelbar vor Start des Bonus-Programms) und dem ersten Halbjahr 2016/17 (etwa drei Jahre nach Programmstart) bewegt sich mit $r = .83$ auf einem sehr hohen Niveau.

Vergleicht man im nächsten Schritt die am Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen (vgl. obere Hälfte von Tabelle 16), wird zunächst deutlich, dass die mittleren Fehlquoten an den Bonus-Schulen in erwartbarer Weise erheblich höher ausfallen als an den nicht teilnehmenden Schulen. Nimmt man das erste Schulhalbjahr 2013/14 unmittelbar vor Beginn des Bonus-Programms zum Ausgangspunkt, deutet sich für die am Programm teilnehmenden Schulen bis zum Schuljahr 2015/16 ein leichter Rückgang der Fehlquoten an. Im Schuljahr 2016/17 zeigt sich allerdings erneut ein Anstieg der Fehlquote, so dass in der Gesamtbeurteilung keine großen Veränderungen feststellbar sind. Die Fehlquote liegt im Schuljahr 2016/17 auf dem gleichen Niveau wie im Schuljahr 2012/13. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch, wenn die Analysen zu Kontrollzwecken unter Ausschluss der am Bosch-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen durchgeführt werden (vgl. rechte Spalte in oberer Hälfte von Tabelle 16), das gemäß seiner Zielsetzungen ebenfalls auf eine Verringerung von Schuldistanz abzielt (Heid, 2017). In den nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen ist ebenfalls ein hohes Maß an Konstanz feststellbar, wenngleich sich über den Gesamtzeitraum hinweg betrachtet ein ganz leichter Anstieg andeutet.

Nimmt man im nächsten Schritt weitere Differenzierungen innerhalb der Gruppen der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen vor (vgl. untere Hälfte von Tabelle 16), ergeben sich gewisse Modifizierungen in den Ergebnismustern. In den teilnehmenden Schulen mit

⁸ Neben den unentschuldigten Fehlzeiten fallen in einem breiteren Verständnis auch entschuldigte Fehlzeiten und Verspätungen in den Bereich der Schuldistanz (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015). In den vorliegenden Analysen wurden jedoch ausschließlich die unentschuldigten Fehltage untersucht.

einem durchschnittlichen Imb-Anteil von 75 Prozent oder mehr ist über den Gesamtzeitraum hinweg betrachtet ein Rückgang erkennbar, der insbesondere auf das Absinken der Fehlquote zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 zurückzuführen ist und sich auch unter Ausschluss der vier in dieser Gruppe enthaltenen Bosch-Turnaround-Programmschulen findet. In den teilnehmenden Schulen mit einem Imb-Anteil unter 75 Prozent resultiert hingegen zwischen diesen beiden Schuljahren ein Anstieg der Fehlquote von 2,5 auf 3,0 Prozent (bei Ausschluss einer Ausreißerschule mit überdurchschnittlichem Anstieg der Fehlquote auf 2,7 Prozent), während sich in den Jahren zuvor im Mittel jeweils leichte Rückgänge in den Fehlquoten zeigten. In der Gruppe der nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen mit höherer Imb-Quote (35 bis 50 Prozent), der Vergleichsgruppe im engeren Sinne, zeigt sich ähnlich zur Gesamtgruppe der nicht teilnehmenden Schulen ein leicht ansteigender Trend der mittleren Fehlquoten.

Tabelle 16. Entwicklung Fehlquoten an ISS (einschl. Gemeinschaftsschulen) auf Schulebene in den Schuljahren 2012/13 bis 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

Fehlquoten	Gesamt (N = 99)				kein Bonus (N = 54)				Bonus (N = 45)				Bonus* (N = 38)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	2,1	1,6	0,0	8,6	1,2	0,8	0,0	4,4	3,1	1,7	0,5	8,6	2,9	1,6	0,5	8,6
FQ 2013/14	2,2	1,7	0,1	10,1	1,3	0,8	0,1	3,4	3,3	1,9	0,6	10,1	3,0	1,6	0,6	8,8
FQ 2014/15	2,1	1,6	0,2	9,5	1,2	0,8	0,2	3,2	3,1	1,8	0,7	9,5	3,0	1,7	0,7	9,5
FQ 2015/16	2,1	1,6	0,2	10,6	1,3	0,9	0,2	3,6	2,9	1,9	0,6	10,6	2,7	1,5	0,6	9,0
FQ 2016/17	2,2	1,7	0,2	10,0	1,4	0,9	0,2	4,5	3,1	1,9	0,8	10,0	3,0	1,8	0,8	9,6

	Bonus Imb < 75 (N = 31)				Bonus Imb > 75 (N = 14)				kein Bonus Imb 35-50 (N = 18)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	2,7	1,4	0,5	6,7	3,9	2,2	1,9	8,6	1,7	1,0	0,5	4,4
FQ 2013/14	2,9	1,5	0,6	6,1	4,1	2,5	1,3	10,1	1,7	0,8	0,5	3,1
FQ 2014/15	2,7	1,3	0,7	6,1	4,0	2,4	1,3	9,5	1,7	0,7	0,5	3,2
FQ 2015/16	2,5	1,2	0,6	6,5	3,9	2,7	1,2	10,6	1,9	0,9	0,6	3,6
FQ 2016/17	3,0	1,8	0,8	9,6	3,5	2,3	1,2	10,0	1,9	1,0	0,8	4,5

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

FQ = Fehlquote, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Das beschriebene Ergebnismuster findet sich in ähnlicher Form auch dann, wenn anstelle der Entwicklung der mittleren Fehlquoten der Anteil der Schulen, die im Zeitraum zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 einen Rückgang der Fehlquoten verzeichnen konnten, betrachtet wird (vgl. Tabelle 17). Dies war über alle Schulen hinweg für 41,4 Prozent der Schulen der Fall. Bei 35,4 Prozent der Schulen entsprach der Rückgang dabei wenigstens einer Größenordnung von 10 Prozent gemessen am Ausgangsniveau. Bei den am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen fielen die Anteile jeweils etwas höher aus. In der Gruppe der Bonus-Schulen mit einem Imb-Anteil von 75 Prozent oder mehr fand sich für rund 80 Prozent der Schulen ein Rückgang der Fehlquote, der bei 57 Prozent der Schulen mehr als 10 Prozent vom Ausgangsniveau betrug. An den Bonus-Schulen mit niedrigerer Imb-Quote entsprach der Anteil der Schulen mit rückläufiger Fehlquote den Ergebnissen für die Gesamtgruppe der Schulen.

Tabelle 17. Anteil ISS (einschl. Gemeinschaftsschule) mit rückläufiger Fehlquote zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

	Gesamt (N = 99)	kein Bonus (N = 54)	Bonus (N = 45)	Bonus* (N = 38)
ingesamt	41,4	31,5	53,3	47,4
mind 10 % vom Ausgangsniveau	35,4	29,6	42,2	39,5
	Bonus lmb < 75 (N = 31)	Bonus lmb > 75 (N = 14)	kein Bonus lmb 35-50 (N = 18)	
ingesamt	41,9	78,6	33,3	
mind 10 % vom Ausgangsniveau	35,5	57,1	33,3	

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

Zusammengenommen deuten die Befunde für die ISS somit auf gewisse Rückgänge der Fehlquoten in der Gruppe der am Programm teilnehmenden Schulen mit hoher lmb-Quote hin, während an den nicht teilnehmenden Schulen und den Bonus-Schulen mit niedrigerer lmb-Quote tendenziell leichte Zunahmen zu beobachten sind, die sich jedoch überwiegend im Rahmen des normalen jährlichen Schwankungsbereichs bewegen. Insofern bedarf es hier weiterer Beobachtungen in den Trendentwicklungen. Klare Belege für systematische bzw. übergreifende Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Fehlquotenentwicklung an den ISS lassen sich aus den Befunden nicht ableiten. Dies schließt jedoch nicht aus, dass es auf Ebene einzelner Schulen zu programmbedingten Auswirkungen auf die Fehlquotenentwicklung gekommen sein kann.

Tabelle 18 enthält die Befunde für die *Gymnasien*. Über alle Schulen hinweg betrachtet ist zunächst erkennbar, dass die Fehlquoten an den Gymnasien mit durchschnittlich 0,3 Prozent deutlich geringer ausfallen als an den ISS. Das mittlere Fehlquotenniveau ist dabei im Zeitverlauf gänzlich unverändert geblieben. In der Gruppe der fünf am Bonus-Programm teilnehmenden Gymnasien fällt die mittlere Fehlquote doppelt so hoch aus wie an den nicht teilnehmenden Gymnasien, liegt aber immer noch deutlich unter den mittleren Fehlquoten der ISS. Die Betrachtung der Fehlquotenentwicklung der Programmschulen suggeriert im Mittel eine hohe Konstanz an den Schulen über die Jahre hinweg. Die übergreifende Betrachtung verdeckt jedoch Veränderungen auf Ebene der einzelnen Schulen. So hat sich die Fehlquote zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 in drei der fünf Gymnasien jeweils um rund 38 Prozent vom Ausgangsniveau reduziert (1,09 → 0,67 %, 0,46 → 0,29 %, 0,99 → 0,62 %), während die Quote an einem Gymnasium leicht (0,71 → 0,86) und an einem anderen Gymnasium sehr stark (0,53 → 1,79 %) anstieg ist. Inwieweit die Rückgänge an den drei Gymnasien auf Wirkungen des Bonus-Programms zurückgeführt werden können oder andere Gründe haben, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Zudem ist herauszustellen, dass die Rückgänge im Rahmen der üblichen Schwankungsbreite zwischen benachbarten Schuljahren liegen, und deshalb nicht überinterpretiert werden sollten.

Tabelle 18. Entwicklung Fehlquoten an Gymnasien auf Schulebene in den Schuljahren 2012/13 bis 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

Fehlquoten	Gesamt (N = 88)				kein Bonus (N = 83)				Bonus (N = 5)				kein Bonus lmb 35-50 (N = 3)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	0,3	0,2	0,0	1,3	0,3	0,2	0,0	1,3	0,7	0,1	0,5	0,9	0,6	0,1	0,5	0,7
FQ 2013/14	0,3	0,2	0,0	1,1	0,3	0,2	0,0	1,1	0,8	0,3	0,5	1,1	0,5	0,1	0,4	0,6
FQ 2014/15	0,3	0,3	0,0	1,6	0,3	0,3	0,0	1,6	0,7	0,4	0,3	1,3	0,5	0,1	0,4	0,5
FQ 2015/16	0,3	0,2	0,0	1,1	0,3	0,2	0,0	0,8	0,7	0,3	0,4	1,1	0,6	0,1	0,5	0,7
FQ 2016/17	0,3	0,3	0,0	1,8	0,3	0,2	0,0	1,2	0,8	0,6	0,3	1,8	0,7	0,2	0,5	0,8

FQ = Fehlquote, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Die Ergebnisse für die *Grundschulen* finden sich in Tabelle 19. Die Auswertungen berücksichtigen ausschließlich die Angaben für die Schuljahre 2012/13, 2015/16 und 2016/17, da die Angaben für die beiden Schuljahre 2013/14 und 2014/15 nicht vorlagen. Die mittlere Fehlquote an den Grundschulen lag im Jahr 2012/13 exakt auf dem Niveau der Gymnasien. Im Zeitverlauf ist ein Anstieg von 0,3 auf 0,42 Prozent feststellbar, gemessen am (vergleichsweise niedrigen) Ausgangsniveau aus dem Schuljahr 2012/13 entspricht dies einer Zunahme um 40 Prozent. Der Anstieg ist sowohl an den am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Grundschulen feststellbar. Dabei ist jedoch herauszustellen, dass in der Gruppe der Bonus-Schulen mit einer lmb-Quote von 75 Prozent oder höher so gut wie keine Veränderung der mittleren Fehlquoten feststellbar ist, der Anstieg bei den teilnehmenden Programmschulen also in stärkerem Maß auf die Schulen mit niedrigerer lmb-Quote zurückzuführen ist. In der Vergleichsgruppe der nicht am Programm teilnehmenden Grundschulen mit hoher lmb-Quote ist im Zeitverlauf ebenfalls ein Anstieg der mittleren Fehlquoten feststellbar, der in etwa dem Anstieg über alle Grundschulen entspricht. Es werden somit gewisse Parallelen zu den ISS sichtbar, für die bei den Programmschulen mit höherer lmb-Quote ebenfalls leicht günstigere Entwicklungen feststellbar waren als für die Bonus-Schulen mit niedrigerer lmb-Quote.

Tabelle 19. Entwicklung Fehlquoten an Grundschulen auf Schulebene in den Schuljahren 2012/13 bis 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

Fehlquoten	Gesamt (N = 313)				kein Bonus (N = 207)				Bonus (N = 106)				Bonus* (N = 104)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	0,30	0,4	0,0	2,3	0,12	0,2	0,0	1,0	0,65	0,5	0,0	2,3	0,64	0,5	0,0	2,3
FQ 2015/16	0,37	0,5	0,0	3,4	0,16	0,2	0,0	1,3	0,78	0,6	0,0	3,4	0,78	0,6	0,0	3,4
FQ 2016/17	0,42	0,5	0,0	2,4	0,20	0,3	0,0	1,3	0,85	0,6	0,0	2,4	0,85	0,5	0,0	2,4

	Bonus lmb < 75 (N = 69)				Bonus lmb > 75 (N = 37)				kein Bonus lmb 35-50 (N = 34)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	0,47	0,4	0,0	1,6	0,98	0,5	0,3	2,3	0,27	0,3	0,0	1,0
FQ 2015/16	0,65	0,6	0,0	3,4	1,02	0,5	0,2	2,6	0,30	0,3	0,0	1,0
FQ 2016/17	0,78	0,6	0,0	2,4	1,00	0,5	0,2	1,9	0,39	0,3	0,0	1,2

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

FQ = Fehlquote, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Dieses Befundmuster korrespondiert auch weitgehend mit den Ergebnissen für die Anteile von Schulen mit rückläufiger Fehlquote (vgl. Tabelle 20). Diese fallen in den Bonus-Schulen mit höherer Imb-Quote höher aus als in den Imb-Schulen mit niedrigerer Imb-Quote. Hinsichtlich der abweichenden Fallzahlen im Vergleich zu Tabelle 4 ist zu berücksichtigen, dass die Berechnung rückläufiger Fehlquoten ausschließlich für Schulen erfolgte, die im Schuljahr 2012/13 eine Fehlquote größer Null aufwiesen. Bezüglich der Rückgänge gemessen am jeweiligen Ausgangsniveau ist ferner zu berücksichtigen, dass sich vergleichsweise kleine absolute Rückgänge an Schulen mit besonders niedrigen Fehlquoten im Ausgangsjahr (2012/13) in einem stärkeren relativen Rückgang bezogen auf das Ausgangsniveau niederschlagen als bei Schulen mit hohem Ausgangsniveau. Dies wird vor allem für die Gruppe der nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen deutlich, in der nahezu alle Rückgänge einem Rückgang von mindestens 10 Prozent des Ausgangsniveaus entsprechen.

Tabelle 20. Anteil Grundschulen mit rückläufiger Fehlquote zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent, ausschließlich Schulen mit Fehlquote > 0 im Jahr 2012/13)

	Gesamt (N = 251)	kein Bonus (N = 147)	Bonus (N = 104)	Bonus* (N = 102)
ingesamt	41,0	44,9	35,6	35,3
mind 10 % vom Ausgangsniveau	37,8	44,2	28,6	28,4
	Bonus Imb < 75 (N = 67)	Bonus Imb > 75 (N = 37)	kein Bonus Imb 35-50 (N = 31)	
ingesamt	28,4	48,6	41,9	
mind 10 % vom Ausgangsniveau	23,9	37,8	35,6	

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

Tabelle 21 weist schließlich die Ergebnisse für die Entwicklung der mittleren Fehlquoten an den *Förderschulen* aus. Es wird deutlich, dass die Fehlquoten im Vergleich der Schulformen an den Förderschulen am höchsten ausfallen und im Zeitverlauf nach einem zwischenzeitlichen leichten Anstieg im Schuljahr 2016/17 wieder niedriger ausfielen. In den verschiedenen Subgruppen zeigen sich aufgrund der vergleichsweise geringen Gruppengrößen zum Teil größere Sprünge zwischen den Schuljahren. Hinweise auf stark divergierende Entwicklungsmuster der am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen lassen sich jedoch nicht ausmachen. Dies gilt auch für die in Tabelle 22 ausgewiesenen Anteile an Schulen mit rückläufigen Fehlquoten.

Tabelle 21. Entwicklung Fehlquoten an Förderschulen auf Schulebene in den Schuljahren 2012/13 bis 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

Fehlquoten	Gesamt (N = 27)				kein Bonus (N = 9)				Bonus (N = 18)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	2,8	2,7	0,1	12,1	1,0	0,7	0,2	2,2	3,8	3,0	0,1	12,1
FQ 2013/14	3,1	2,6	0,3	9,0	1,3	1,1	0,3	3,5	4,0	2,7	0,5	9,0
FQ 2014/15	3,3	2,9	0,1	10,3	1,6	1,2	0,1	3,4	4,2	3,1	0,6	10,3
FQ 2015/16	3,4	3,4	0,2	13,6	1,8	2,6	0,2	8,6	4,2	3,6	0,2	13,6
FQ 2016/17	3,0	2,6	0,0	7,3	1,5	2,0	0,0	6,0	3,7	2,5	0,1	7,3

	Bonus lmb < 75 (N = 10)				Bonus lmb > 75 (N = 8)				kein Bonus lmb 35-50 (N = 3)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FQ 2012/13	2,2	1,4	0,1	4,2	5,7	3,2	2,5	12,1	0,8	0,4	0,4	1,1
FQ 2013/14	2,7	2,4	0,5	8,6	5,5	2,3	2,1	9,0	1,0	1,0	0,3	2,2
FQ 2014/15	1,8	0,9	0,6	3,1	7,1	2,4	3,8	10,3	1,2	1,6	0,1	3,1
FQ 2015/16	2,3	1,9	0,2	5,7	6,7	3,8	3,3	13,6	3,3	4,6	0,2	8,6
FQ 2016/17	2,8	2,6	0,1	6,5	5,0	2,0	1,2	7,3	0,2	0,2	0,0	0,4

FQ = Fehlquote, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Tabelle 22. Anteil Förderschulen mit rückläufiger Fehlquote zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 (Angaben erstes Schulhalbjahr, in Prozent)

	Gesamt (N = 27)	kein Bonus (N = 9)	Bonus (N = 18)
ingesamt	51,9	44,4	55,6
mind 10 % vom Ausgangsniveau	51,9	44,4	55,6

	Bonus lmb < 75 (N = 10)	Bonus lmb > 75 (N = 8)	kein Bonus lmb 35-50 (N = 3)
ingesamt	50,0	62,5	66,7
mind 10 % vom Ausgangsniveau	50,0	62,5	66,7

Zusammengenommen deuten die Ergebnisse zu den Fehlquoten darauf hin, dass zwar teilweise leicht günstigere Entwicklungen an am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen auftreten (an ISS und Grundschulen mit hoher lmb-Quote). Übergreifende systematische und durchschlagende Veränderungen bezüglich der Schuldistanz sind im betrachteten Auswertungszeitraum jedoch nicht feststellbar. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass divergierende Entwicklungen in der Schuldistanz in Teilen auch auf andere, außerhalb des Bonus-Programms zu verortende, Maßnahmen zurückführbar sein könnten, da in Berlin in den vergangenen Jahren weitere Ansätze zur Reduktion der Schuldistanz implementiert wurden (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2018; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015).

5.2.3 Entwicklung der Schulabbrecherquoten

Eine zentrale Zielsetzung des Bonus-Programms bezüglich der Bildungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in herausfordernden Lagen kann in der Verringerung der Schulabbrecherquoten gesehen werden, die im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollen. Die seitens der Senatsverwaltung zur Verfügung gestellten Angaben zu den Abbrecherquoten beziehen sich dabei auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Schule ohne einen Schulabschluss verlassen haben, an der Gesamtzahl der Schulabgänger. Schulabgänger sind dabei alle Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 7 – 10, die die Schule im Laufe oder am Ende des jeweiligen Schuljahres verlassen haben und auf keine andere allgemeinbildende Schule übergegangen sind (z.B. Schulwechsler, Übergänger in gymnasiale Oberstufe). Zudem bleiben Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ unberücksichtigt. Für die Darstellung der Entwicklungsverläufe beschränken wir uns auf die ISS (einschließlich der Gemeinschaftsschulen), da an den Gymnasien nur für eine der fünf Bonus-Schulen Abbrecherquoten größer Null vorlagen. Für die Förderschulen lagen nur für 11 Schulen durchgängige Angaben mit zum Teil erheblichen Sprüngen zwischen den Schuljahren vor, so dass Trendaussagen für am Bonus-Programm teilnehmende und nicht teilnehmende Schulen hier nur sehr begrenzt möglich sind. Die Auswertungen für die ISS erfolgen für den Zeitraum ab 2013/14 und damit dem ersten Schuljahr, in dem Schülerinnen und Schüler an den im Zuge der Berliner Schulstrukturreform neu eingeführten ISS in der 10. Jahrgangsstufe ihre Abschlussprüfung (Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife und Mittlerer Schulabschluss) ablegten. Es handelt sich gleichsam um das Einführungsschuljahr des Bonus-Programms (2. Halbjahr 2013/14). Für die Analysen der ISS wurde ferner eine Ausreißerschule ausgeschlossen, für die im Schuljahr 2013/14 eine Abbrecherquote von 100 Prozent ausgewiesen wurde, die sich dann in den nachfolgenden Jahren nur noch um etwa 10 Prozent bewegte.

Tabelle 23 weist die mittleren Abbrecherquoten für die Schuljahre 2013/14 bis 2015/16 an ISS auf Schulebene aus. Auf Ebene aller Schulen ist zunächst erkennbar, dass die mittleren Abbrecherquoten nach einem leichten Anstieg zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 im Schuljahr 2015/16 deutlich niedriger ausgefallen sind⁹. Im Vergleich der am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen werden zwei Punkte deutlich. Zum einen fallen die Abbrecherquoten an den Bonus-Schulen mit Werten zwischen 18 und 25 Prozent in allen Schuljahren mehr als doppelt so hoch aus wie an den nicht teilnehmenden Schulen mit Werten zwischen 8 und 11 Prozent. Die höchsten mittleren Abbrecherquoten zeigen sich mit Werten von über 30 Prozent in der Gruppe der Bonus-Schulen mit einem durchschnittlichen Imb-Anteil von 75 Prozent oder höher. Zum anderen ist mit Blick auf die Entwicklungsverläufe in den verschiedenen Gruppen erkennbar, dass sich das für die Gesamtgruppe beschriebene Muster in ähnlicher Form in allen Subgruppen wiederfindet. Systematische Unterschiede in der Entwicklung der mittleren Abbrecherquoten in Abhängigkeit der Teilnahme am Bonus-Programm lassen sich anhand dieser Ergebnisse entsprechend nicht feststellen. Dennoch deuten sich bei genauere Betrachtung gewisse Unterschiede im Ausmaß der Veränderungen an. Nimmt man die Abbrecherquoten aus dem Schuljahr 2013/14 in Höhe von 15,8 Prozent als Ausgangspunkt, ent-

⁹ In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Erfassung der zur Bildung der schulspezifischen Abbrecherquoten erforderlichen Angaben im Rahmen der Berliner Schulstatistik zum Schuljahr 2015/16 Modifikationen erfahren hat, die insbesondere zu Veränderungen bei der Erfassung der von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erworbenen Schulabschlüssen geführt hat. Inwieweit dies auch zu Auswirkungen in den Entwicklungsmustern der Abbrecherquoten zwischen am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen führt, lässt sich nicht abschließend beurteilen.

spricht der absolute Rückgang um 3,0 Prozentpunkte einem relativen Rückgang in Höhe von 18,9 Prozent bezogen auf das Ausgangsniveau. In der Gruppe der nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen resultiert bei einem absoluten Rückgang von 1,3 Prozentpunkten ein relativer Rückgang um 12,0 Prozent. In der Gruppe der Bonus-Schulen fällt der am Ausgangsniveau gemessene relative Rückgang der mittleren Abbrecherquoten hingegen mit 20,5 Prozent deutlich höher aus. Die höchsten relativen Rückgänge finden sich mit 29,3 Prozent für die Gruppe der Bonus-Schulen mit höherer Imb-Quote. Schließt man zu Kontrollzwecken aus dieser Gruppe die fünf am Bosch-Turnaround-Projekt teilnehmenden Schulen aus, resultiert ein etwas niedrigerer relativer Rückgang in Höhe von 20,0 Prozent. In der Vergleichsgruppe der nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen mit höherem Imb-Anteil ist ebenfalls ein deutlicher relativer Rückgang der mittleren Abbrecherquote um 25,7 Prozent feststellbar. Zieht man diese Gruppe als Vergleichsmaßstab heran, lassen sich aus diesen Ergebnissen entsprechend keine Hinweise auf systematisch und übergreifend günstigere Entwicklungsverläufe der Abbrecherquoten an den am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen ableiten. Auch hier ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass das Programm an einzelnen Schulen zu einer Reduktion der Abbrecherquoten geführt hat.

Tabelle 23. Entwicklung Abbrecherquoten an ISS (einschließlich Gemeinschaftsschule) auf Schulebene in den Schuljahren 2013/14 bis 2015/16 (in Prozent)

Abbrecherquoten	Gesamt (N = 96)				kein Bonus (N = 50)				Bonus (N = 46)				Bonus* (N = 39)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
AQ 2013/14	15,8	13,1	0,7	80,0	9,2	7,5	0,7	31,3	22,9	14,2	0,7	80,0	21,9	14,7	0,7	80,0
AQ 2014/15	17,5	12,5	0,0	47,4	10,7	9,2	0,0	43,3	24,8	11,5	4,9	47,4	23,9	11,7	4,9	47,4
AQ 2015/16	12,8	9,6	0,4	46,3	7,9	6,1	0,4	22,1	18,2	9,9	3,8	46,3	18,4	9,9	3,8	46,3

	Bonus Imb < 75 (N = 31)				Bonus Imb > 75 (N = 15)				kein Bonus Imb 35-50 (N = 17)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
AQ 2013/14	20,0	14,7	0,7	80,0	29,0	11,4	8,7	52,0	14,8	9,3	2,8	31,3
AQ 2014/15	22,0	10,8	4,9	42,7	30,5	11,1	11,4	47,4	16,1	6,9	4,9	29,0
AQ 2015/16	17,1	9,4	3,8	38,4	20,5	10,7	4,4	46,3	11,0	6,0	2,8	21,4

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

AQ = Abbrecherquote, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Dieses Ergebnis bestätigt sich im Wesentlichen auch, wenn man anstelle der mittleren Abbrecherquoten den Anteil der Schulen mit rückläufiger Fehlquote in den verschiedenen Gruppen betrachtet (vgl. Tabelle 24). Die entsprechenden Anteile fallen in den Gruppen der am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen vergleichbar aus. Innerhalb der Bonus-Schulen sind höhere Anteile rückläufiger Abbrecherquoten an den Schulen mit höherer Imb-Quote erkennbar.

Tabelle 24. Anteil ISS (einschließlich Gemeinschaftsschule) mit rückläufiger Abbrecherquote zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2015/16 (in Prozent)

	Gesamt (N = 96)	kein Bonus (N = 50)	Bonus (N = 46)	Bonus* (N = 39)
ingesamt	60,4	58,0	63,0	59,0
mind 10 % vom Ausgangsniveau	53,1	52,0	54,3	51,3
	Bonus lmb < 75 (N = 31)	Bonus lmb > 75 (N = 15)	kein Bonus lmb 35-50 (N = 17)	
ingesamt	48,4	93,3	64,7	
mind 10 % vom Ausgangsniveau	45,2	73,3	52,9	

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

5.2.4 Entwicklung der Förderprognose der Grundschule

Als Erfolgsindikator für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen wird abschließend die Entwicklung der Förderprognose für das Gymnasium an den am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2015/16 betrachtet (vgl. Tabelle 25). Auf Ebene aller Grundschulen findet sich eine hohe Konstanz in der mittleren Quote an Förderprognosen für das Gymnasium, wobei sich im Schuljahr 2015/16 ein ganz leichter Anstieg von zuvor jeweils rund 47 Prozent auf über 48 Prozent andeutet. An den am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen finden sich in erwartbarer Weise deutlich niedrigere Quoten. Gleichwohl ist erkennbar, dass der Anstieg im letzten Schuljahr mit nahezu drei Prozentpunkten stärker ausfällt als in der Gruppe der nicht teilnehmenden Schulen mit 0,7 Prozentpunkten. Zieht man die durchschnittlichen lmb-Quoten der Grundschulen mit heran, zeigt sich der größte Anstieg in der Gruppe der Bonus-Schulen mit höherer lmb-Quote. Allerdings ist in der Gruppe der nicht am Programm teilnehmenden Schulen mit höherer lmb-Quote nur ein unwesentlich niedriger Anstieg im letzten Schuljahr feststellbar. Auffällig ist für diese Gruppe ferner, dass der höchste Anteil an Förderprognosen für das Gymnasium im Schuljahr 2013/14 resultierte und im Jahr darauf vergleichsweise stark abfiel, um dann im Schuljahr darauf wieder anzusteigen. Insgesamt wird man aus diesen Ergebnissen keine Rückschlüsse auf systematische und übergreifende Auswirkungen des Bonus-Programms auf den Anteil an Förderprognosen für das Gymnasium ziehen können. Dies gilt auch, wenn anstelle der Entwicklung der mittleren Förderprognosenquoten der Anteil der Schulen betrachtet wird, der im Zeitverlauf eine Steigerung des Anteils der Förderprognosen für das Gymnasium verzeichnen konnte (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 25. Entwicklung Quote für die Förderprognose Gymnasium an Grundschulen auf Schulebene in den Schuljahren 2012/13 bis 2015/16 (in Prozent)

Förderprognose GY	Gesamt (N = 309)				kein Bonus (N = 205)				Bonus (N = 104)				Bonus* (N = 102)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FPGY 2012/13	46,9	18,4	10,6	98,1	54,9	15,6	15,8	98,1	31,1	12,2	10,6	75,2	31,1	12,3	10,6	75,2
FPGY 2013/14	46,8	17,8	7,9	97,8	55,2	14,2	21,2	97,8	30,2	11,4	7,9	65,3	30,3	11,3	7,9	65,3
FPGY 2014/15	47,0	18,4	6,3	89,1	55,5	15,2	21,4	89,1	30,2	11,0	6,3	74,3	30,2	11,1	6,3	74,3
FPGY 2015/16	48,4	17,3	0,0	97,2	56,2	14,3	29,4	97,2	33,1	11,5	0,0	78,2	33,4	11,4	0,0	78,2

	Bonus lmb < 75 (N = 65)				Bonus lmb > 75 (N = 39)				kein Bonus lmb 35-50 (N = 35)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
FPGY 2012/13	33,7	13,3	11,4	75,2	26,7	8,7	10,6	57,1	43,2	14,5	15,9	98,1
FPGY 2013/14	32,3	12,1	7,9	65,3	26,6	9,0	9,4	43,6	46,4	14,6	21,2	93,0
FPGY 2014/15	32,9	11,5	7,7	74,3	25,6	8,4	6,3	40,7	42,0	10,8	24,5	70,0
FPGY 2015/16	35,2	12,6	0,0	78,2	29,7	8,4	14,6	46,2	45,3	10,5	30,9	76,3

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

FPGY = Quote Förderprognose Gymnasium, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Tabelle 26. Anteil Grundschulen mit gestiegener Quote Förderprognose Gymnasium zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2015/16 (in Prozent)

	Gesamt (N = 309)	kein Bonus (N = 205)	Bonus (N = 104)	Bonus* (N = 102)
ingesamt mind 10 % vom Ausgangsniveau	57,6	56,6	59,6	60,8
	Bonus lmb < 75 (N = 65)	Bonus lmb > 75 (N = 39)	kein Bonus lmb 35-50 (N = 35)	
ingesamt mind 10 % vom Ausgangsniveau	58,5	61,5	68,6	
	46,2	43,6	45,7	

*BONUS-Schulen unter Ausschluss der am BOSCH-Turnaround-Programm teilnehmenden Schulen

5.2.5 Fazit schulstatistische Auswertungen

Die Untersuchung der schulstatistischen Angaben zur Entwicklung der unentschuldigten Fehltag (Schuldistanz), der Abbrecherquoten und der Förderprognosen am Ende der Grundschule erbrachte insgesamt betrachtet keine Hinweise für systematische und substantielle Unterschiede in der Entwicklung zwischen am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen. Innerhalb der Programmschulen deuten sich zwar für die Fehlquoten an ISS und Grundschulen etwas günstigere Entwicklungen an den Schulen mit hoher lmb-Quote (> 75 Prozent) an, die jedoch nicht zwingend auf das Bonus-Programm zurückzuführen sein müssen und aufgrund der jährlichen Schwankungen weiterer Beobachtungen bedürfen, um deutlichere Hinweise auf divergierende Entwicklungsmuster zu gewinnen. Die auf Gesamtebene der Schulen bislang weitgehend ausbleibenden Effekte schließen nicht aus, dass das Bonus-Programm an einzelnen Schulen durchaus zu Verbesserungen in den betrachteten Merkmalen geführt haben kann. In den sich anschließenden Auswertungen der Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms sollen die wirkbezogenen Analysen ausgeweitet und vertieft werden.

5.3 Auswirkungen des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

Im Anschluss an die Untersuchung der schulstatistischen Daten sollen im zweiten Teil des Kapitels die Ergebnisse zu den seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms dargestellt werden. Mit den Schulleitungen werden damit die hauptverantwortlichen Akteure für die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen in den Blick genommen (vgl. Kapitel 1). Ihre Einschätzungen und Bewertungen der wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms liefern entsprechend wichtige Hinweise für die „Innensicht“ der Schulen und erlauben zugleich eine breitere Untersuchung der vielfältigen potentiellen Wirkdimensionen des Programms als dies auf Basis der vorangegangenen schulstatistischen Auswertungen möglich ist. Die Einschätzungen der Schulleitungen werden für ausgewählte Aspekte um Einschätzungen der Lehrkräfte ergänzt, um die Sichtweise einer weiteren zentralen Akteursgruppe an den Schulen einzubeziehen und damit gleichsam übereinstimmenden, möglicherweise aber auch abweichenden, Einschätzungen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften nachzugehen.

Um Hinweise für mögliche Auswirkungen des Bonus-Programms zu generieren, wurden zwei unterschiedliche Herangehensweisen gewählt. Zum einen wurde für verschiedene, potentiell mit in den Wirkungsbereich des Bonus-Programms fallende, Teilbereiche Veränderungsanalysen zwischen der ersten Schulleiterbefragung am Ende des Schuljahres 2013/14 (nur wenige Monate nach dem Programmstart) und dem dritten Erhebungszeitpunkt (gegen Ende Schuljahr 2016/17, gut drei Jahre nach Programmstart) durchgeführt. In den Analysen wurden die Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich der wahrgenommenen schulischen Problemlagen, der personellen Ressourcen, den schulischen Kooperationsaktivitäten sowie der Innovationsbereitschaft des Kollegiums zu beiden Erhebungszeitpunkten gegenübergestellt. Bei diesen Analysen ist jedoch zu berücksichtigen, dass mögliche auftretende Veränderungen nicht ohne weiteres auf das Bonus-Programm, sondern auch auf andere Entwicklungen außerhalb des Bonus-Programms zurückzuführen sein können. Aus diesem Grund wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte in einem weiteren Schritt noch einmal direkt um Einschätzungen zu den aus ihrer Sicht explizit dem Bonus-Programm zuschreibbaren Auswirkungen und Veränderungen an den Schulen gebeten. In diesen Einschätzungen wurden Schulleitungen und Lehrkräfte nach den ihrerseits wahrgenommenen Programmauswirkungen bezogen auf die übergreifenden Zielsetzungen des Bonus-Programms, die schulischen Problemlagen, die Schulentwicklungsarbeit sowie den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler befragt. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Datengrundlage und die eingesetzten Erhebungsinstrumente gegeben werden. Daran schließt sich die Ergebnisdarstellung zu den seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms an.

5.3.1 Methode

Datengrundlage

Die Auswertungen basieren auf den Angaben der im Rahmen der BONUS-Studie befragten Schulleitungen und Lehrkräfte an den am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen (vgl. Kapitel 1). Für die vorangehend skizzierten Veränderungsanalysen werden die Einschätzungen der Schulleitungen aus den beiden Schuljahren 2013/14 und 2016/17 gegenübergestellt. Um die Veränderungen möglichst reliabel und valide abzubilden, werden für die Veränderungsanalysen ausschließlich Schulen berücksichtigt, an denen die Fragebögen zu beiden Erhebungszeitpunkten von der gleichen Person ausgefüllt wurden, was über entsprechende Angaben aus dem Fragebogen geprüft wurde. Wie in Kapitel 1 dargelegt, kann diese Subgruppe der Schulen hinsichtlich der Schülerzusammensetzung als weitgehend repräsentativ für die Gesamtheit der teilnehmenden Schulen betrachtet werden, so dass in dieser Hinsicht nicht mit größeren Verzerrungen aufgrund der Beschränkung auf den personenbezogenen Schulleiterlängsschnitt zu rechnen ist.

Instrumente

Schulische Problemlagen

Für die Erfassung der *schulischen Problemlagen* wurden die Schulleitungen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt gefragt, durch welche Aspekte sich die Schulen in ihrer Arbeit beeinträchtigt sehen (Frage: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte beeinträchtigt?“). Die Items zur Erfassung der schulischen Problemlagen stammen zum einen aus der Studie „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“ (vgl. Brauckmann et al., (2014)). Zum anderen wurden Items eingesetzt, die eigens für die Untersuchung des Bonus-Programms entwickelt wurden. Insgesamt wurden den Schulleiterinnen und Schulleitern 31 Items vorgelegt, wobei die Beantwortung der Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“ erfolgte (Beispielitem: „Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft“).

Neben den Lehrkräften an den Schulen pädagogisch tätige Personen

Um potentiellen Auswirkungen des Bonus-Programms auf die *personellen Ressourcen* an den Schulen jenseits der angestellten Lehrkräfte nachzugehen, wurden die Schulleitungen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt in Anlehnung an die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (vgl. Quellenberg, (2009)) gefragt: „Welche weiteren pädagogisch tätigen Personen neben den festangestellten Lehrkräften gibt es aktuell an Ihrer Schule und wo sind sie überwiegend eingesetzt?“ Die Schulleitungen sollten jeweils ankreuzen, inwieweit die vorgegebenen Personengruppen (z.B. Sozialarbeiter, Personen mit künstlerischen Berufen, Lesepaten) an den Schulen aktiv sind und in welchen Bereichen sie überwiegend eingesetzt werden (im Unterricht, außerhalb des Unterrichts). Für den ersten Erhebungszeitpunkt sollten dabei nur bereits vor Beginn des Bonus-Programms tätige Personengruppen angegeben werden.

Kooperationen

Das Ausmaß vorhandener *Kooperationen* wurde zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt über die Frage „Finden aktuell an Ihrer Schule verbindliche Kooperationen mit den folgenden

Einrichtungen statt?“ erhoben. Die Schulleitungen sollten mit „ja“ und „nein“ jeweils angeben, ob eine Kooperation mit den jeweiligen Einrichtungen (z.B. freier Träger der Jugendhilfe, Polizei oder Feuerwehr, kulturelle Institutionen [z.B. Museum, Theater, Bibliothek]) besteht. Für den ersten Erhebungszeitpunkt sollten wiederum nur bereits vor dem Programmstart des Bonus-Programms bestehende Kooperationen aufgeführt werden. Die Frage wurde in Anlehnung an das Nationalen Bildungspanel (NEPS-Studie) entwickelt, ergänzt und modifiziert.

Innovationsbereitschaft des Kollegiums

Die *Innovationsbereitschaft des Kollegiums* als mögliche Wirkdimension des Bonus-Programms wurde zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt über die Frage „Im Rahmen des Bonus-Programms besteht die Möglichkeit, die Ressourcen für Innovationen innerhalb der Schule zu nutzen. Wie schätzen Sie die Innovationsbereitschaft des Lehrerkollegiums an Ihrer Schule ein?“ erfasst. Es sollten fünf Teilaussagen auf einer vierstufigen Likert-Skala 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“ beurteilt werden, die sich zu einer gemeinsamen Skala zusammenfassen ließen (Beispielitem: „Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen“). Die Skala kam in Anlehnung an die MeS-Studie (Avenarius et al., 2006) in erweiterter und modifizierter Form zum Einsatz.

Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die übergreifenden Zielstellungen des Programms

Für die Untersuchung der wahrgenommenen Auswirkungen auf die übergreifenden Zielsetzungen des Bonus-Programms wurden den Schulleitungen und Lehrkräften zum dritten Erhebungszeitpunkt Items vorgelegt, die diese zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten bereits unter dem Blickwinkel der ihrerseits an das Programm geknüpften Erwartungen beantwortet hatten (vgl. Kapitel 2). Die erfragten Erwartungsaspekte orientierten sich dabei überwiegend an den übergreifenden politisch formulierten Zielsetzungen des Bonus-Programms. Für die wirkbezogenen Auswertungen im Rahmen des vorliegenden Kapitels sollten die Schulleitungen und Lehrkräfte einschätzen, inwieweit sie drei Jahre nach dem Start des Bonus-Programms hinsichtlich der verschiedenen Erwartungsaspekte bereits Auswirkungen wahrnehmen (Frage: „Wenn Sie an Ihre bislang mit dem Bonus-Programm gemachten Erfahrungen denken, inwieweit würden Sie den folgenden Aussagen zu möglichen Auswirkungen des Bonus-Programms an Schulen in schwieriger Lage zustimmen?“; Beispielitem: „Das Bonus-Programm trägt dazu bei, dass Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern ausgeglichen werden“). Die Antwort erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“.

Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die schulischen Problemlagen

In einem weiteren Fragenblock wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte danach gefragt, inwieweit das Bonus-Programm aus ihrer Sicht zu Verbesserungen bezüglich der schulischen Problemlagen geführt hat. Abweichend zur generellen Einschätzung der schulischen Problemlagen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten sollten die Schulleitungen und Lehrkräfte einschätzen, inwieweit sie explizit infolge des Bonus-Programms Verbesserungen in Hinblick auf die Problemlagen an ihrer Schule wahrnehmen (Frage: „Inwieweit haben sich folgende Aspekte bezüglich der Problemlagen an Ihrer Schule durch das Bonus-Programm verändert?“). Die Einschätzungen erfolgten auf einer sechststufigen Skala von 1 = „nicht verbessert“ bis 6 = „stark verbessert“. Zusätzlich bestand die Möglichkeit anzugeben, dass eine bestimmte Problemlage für die Schule nicht relevant war. Die Einschätzungen zu den wahrgenommenen Verbesserungen in Folge des Bonus-Programms beziehen sich also jeweils nur auf diejenigen

Schulleitungen bzw. Lehrkräfte, die die jeweilige Problemlage als relevant bzw. für ihre Schule zutreffend ansahen.

Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklungsarbeit

Unabhängig von den konkreten inhaltlichen Zielsetzungen und Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms an den Schulen kann das Programm auch als genereller Impuls und Anreiz verstanden werden, zielgerichtete Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, um dadurch die Kompetenzen, Strukturen und Abläufe in der eigenständigen Findung, Planung, Umsetzung und Überprüfung von strategischen Entwicklungszielen- und Maßnahmen an den Schulen zu verbessern. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen um Einschätzungen zur Frage gebeten, inwieweit das Bonus-Programm aus ihrer Sicht zu einer *Intensivierung und Optimierung von Schulentwicklungsprozessen* an den Schulen beiträgt (Frage: „Welche Auswirkungen hat das Bonus-Programm auf die Schulentwicklung an Ihrer Schule? Durch das Bonus-Programm ...“; Beispielitem: „...sind wir uns über die Ziele unserer Schulentwicklungsarbeit klarer geworden“). Die Einschätzung der selbst entwickelten Teilaussagen erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“.

Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler

In einem weiteren Teil des Fragebogens wurden die Lehrkräfte zum dritten Erhebungszeitpunkt um Einschätzungen zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf den *Unterricht und das Lernen* der Schülerinnen und Schüler gebeten. In zwei Fragen sollten die Lehrkräfte jeweils einschätzen, welche Auswirkungen sie aufgrund des Bonus-Programms in Hinblick auf ihren Unterricht sowie die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen wahrnehmen (Frage(n): „Wenn Sie einmal an die Auswirkungen des Bonus-Programms in Bezug auf Ihren Unterricht [Frage 2: in Bezug auf Ihre Schülerinnen und Schüler allgemein] denken, inwieweit treffen folgende Aussagen zu?“; Beispielitems: „Durch das Bonus-Programm haben sich die Lernleistungen meiner Schülerinnen und Schüler verbessert“, „Aufgrund der Maßnahmen des Bonus-Programms kann ich besser auf die Bedürfnisse meiner Schülerinnen und Schüler eingehen“). Die Beantwortung der Fragen erfolgte erneut auf einer vierstufigen Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft genau zu“. Bei den vorgegeben Teilaussagen handelt es sich überwiegend um Eigenentwicklungen, zwei Items stammen aus der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (vgl. Quellenberg, (2009), ein weiteres Item aus der PI-SA-Studie.

Stärkste wahrgenommen Veränderungen an den Schulen in Folge des Bonus-Programms

Um den Schulleitungen einen möglichst breiten und offenen Raum für die Nennung der ihrerseits wahrgenommenen Programmauswirkungen zur Verfügung zu stellen, wurden sie ergänzend zu den standardisierten Einschätzungen zusätzlich noch einmal in Form einer offenen Frage gebeten, die aus ihrer Sicht stärksten (positiven und negativen) Veränderungen infolge des Bonus-Programms an ihrer Schule anzugeben (Frage: „Wenn Sie konkret an Ihre Schule denken, was sind die stärksten Veränderungen, im positiven wie im negativen Sinne, die Sie aufgrund des Bonus-Programms feststellen können?“).

Auszüge aus den Interviews mit den Schulleitungen

Zur Veranschaulichung werden die Ergebnisse aus den standardisierten Befragungen punktuell durch Auszüge aus den qualitativen Interviews illustriert.

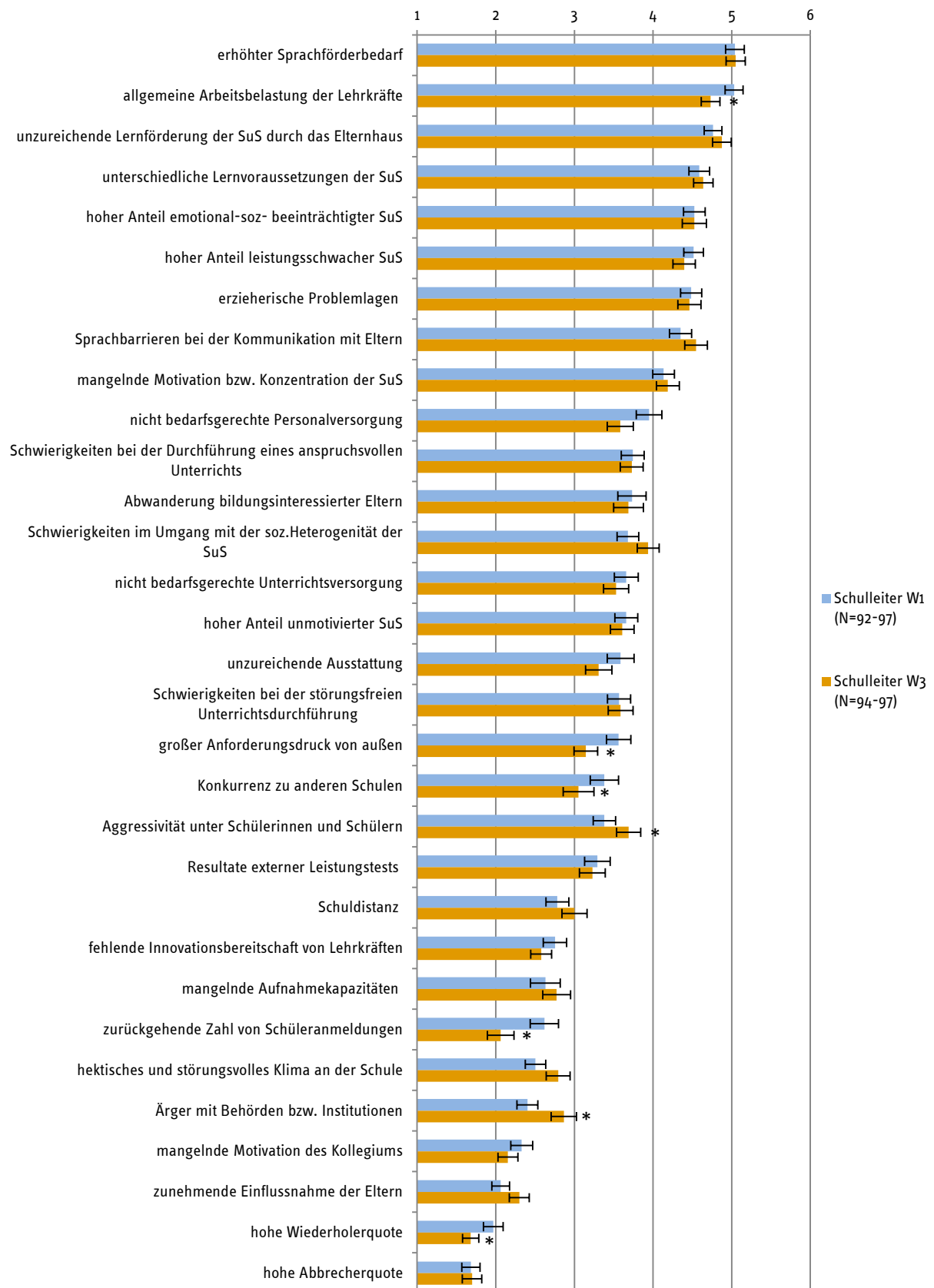
5.3.2 Ergebnisse 1: Schulleitereinschätzungen zu generellen schulischen Veränderungen zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung werden im Folgenden zunächst die Befunde der Veränderungsanalysen zwischen dem ersten und dritten Erhebungszeitpunkt bezüglich der schulischen Problemlagen (vgl. Abschnitt 5.3.2.1), der neben den Lehrkräften verfügbaren personellen Ressourcen (vgl. Abschnitt 5.3.2.2), der schulischen Kooperationsaktivitäten (vgl. Abschnitt 5.3.2.3) und der Innovationsbereitschaft des Kollegiums (vgl. Abschnitt 5.3.2.4) berichtet. Alle Ergebnisse basieren auf den Einschätzungen derjenigen Schulleitungen, die zu beiden Zeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben (Personenlängsschnitt der Schulleitungen). Wie bereits dargelegt, ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass mögliche resultierende Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten nicht zwingend auf das Bonus-Programm zurückgeführt werden können, sondern auch andere, außerhalb des Bonus-Programms zu verortende, Gründe haben können.

5.3.2.1 Veränderungen in den schulischen Problemlagen

Die am Bonus-Programm beteiligten Schulen sehen sich aufgrund ihrer oftmals weniger günstigen sozialräumlichen Lage und der damit verbundenen Zusammensetzung der Schülerschaft vielfach vor besondere Herausforderungen in ihrer schulischen Arbeit gestellt. Wie bereits im ersten Zwischenbericht zur BONUS-Studie dargelegt (vgl. Maaz et al., 2016), zeigen sich die Herausforderungen in sehr unterschiedlichen Facetten und reichen von erzieherischen Problemlagen, mangelnder familiärer Lernförderung, Motivations- und Leistungsproblemen der Schülerschaft bis hin zu einer hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und wahrgenommenen Engpässen in der räumlich-materiellen und personellen Ausstattung. Um ein generelles Bild von Kontinuitäten und Veränderungen in den wahrgenommenen Problemlagen der Schulen zu erhalten, wurden die Schulleitungen drei Jahre nach Einführung des Bonus-Programms erneut um eine Einschätzung ihrer schulischen Problemlagen gebeten.

Abbildung 53 weist die Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich der wahrgenommenen schulischen Problemlagen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 über alle Schulen hinweg aus. Die Problemlagen sind gemäß der Größe ihres Ausmaßes zum ersten Erhebungszeitpunkt in absteigender Reihenfolge angeordnet. In der Gesamtschau zeigt sich zunächst ein Bild hoher Konstanz in den Schulleitereinschätzungen. Zufallskritisch absicherbare Veränderungen im Ausmaß der wahrgenommenen Problemlagen (durch ein Sternchen neben den Balken gekennzeichnet) zeigen sich lediglich für sieben der insgesamt 31 aufgeführten Teilaspekte. In zwei Teilaspekten (Aggressivität unter Schülerinnen und Schüler, Ärger mit Behörden/Institutionen) fällt die Einschätzung der Problemlage im Schuljahr 2016/17 höher, in fünf Teilaspekten (Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, Anforderungsdruck von außen, Konkurrenz zu anderen Schulen, zurückgehende Zahl von Schüleranmeldungen und hohe Wiederholerquote) niedriger aus als in der Ausgangserhebung. In allen anderen Teilaspekten lassen sich keine statistisch signifikanten Veränderungen nachweisen. Entsprechend resultierte auch eine hohe Stabilität in der Reihenfolge der Problemlagen zu beiden Erhebungszeitpunkten, die sich in einer hohen Rangkorrelation von *Kendalls tau* = .84 ($p < .001$) widerspiegelt (Maximalwert 1).



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 53. Schulische Problemlagen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – über alle Schulen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

In den Abbildungen A3 bis A5 im Anhang 1 dieses Kapitels finden sich die entsprechenden Abbildungen für die verschiedenen Schulformen, die zum Teil in unterschiedlicher Weise von den jeweiligen Problemlagen betroffen sind. Für die *ISS* (einschließlich der Gemeinschaftsschulen, vgl. Abb. A3) sind statistisch signifikante Rückgänge für die wahrgenommenen Problemlagen mangelnde Innovationsbereitschaft von Lehrkräften sowie rückläufiger Schüleranmeldungen zu verzeichnen. Der Rückgang der Beeinträchtigung durch zurückgehende Zahlen von Schüleranmeldungen fällt an den *ISS* stärker aus als an den anderen Schulformen (vgl. Abb. A4 und A5). Gleichwohl deutet sich für mehrere Problemlagen zumindest deskriptiv betrachtet eine Zunahme an. Dies gilt etwa mit Blick auf die Sprachbarrieren in der Kommunikation mit den Eltern, einen erhöhten Sprachförderbedarf und die Unterschiedlichkeit in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dies könnten Indizien für zunehmende Herausforderungen infolge der während des Erhebungszeitraumes gestiegenen Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Flüchtlingshintergrund sein. Auch für Schwierigkeiten mit Behörden und Schuldistanz sind auf deskriptiver Ebene leichte Anstiege zu verzeichnen. Insgesamt betrachtet sind die wahrgenommenen Problemlagen jedoch überwiegend unverändert geblieben, was mit Blick auf die Rangfolge der Problemlagen auch durch die Rangkorrelation von *Kendalls tau* = .79 ($p < .001$) bestätigt wird.

Abbildung A4 enthält die Ergebnisse für die *Grundschulen*. Die Rangkorrelation fällt hier mit *Kendalls tau* = .86 ($p < .001$) am höchsten aus. Statistisch signifikante Veränderungen sind für die rückläufigen Problemlagen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, großer Anforderungsdruck von außen sowie hohe Wiederholerquote feststellbar. An den *Förderschulen* (vgl. Abbildung A5) fanden sich statistisch signifikante Veränderungen für die gestiegenen Problemlagen Aggressivität unter den Schülern, Ärger mit Behörden und Institutionen, Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft bei einer gleichzeitig rückläufig wahrgenommenen Problemlage nicht bedarfsgerechter Personalversorgung. Die Rangkorrelation der Problemlagen zwischen beiden Erhebungszeitpunkten fällt mit *Kendalls tau* = .76 ($p < .001$) ebenfalls hoch aus.

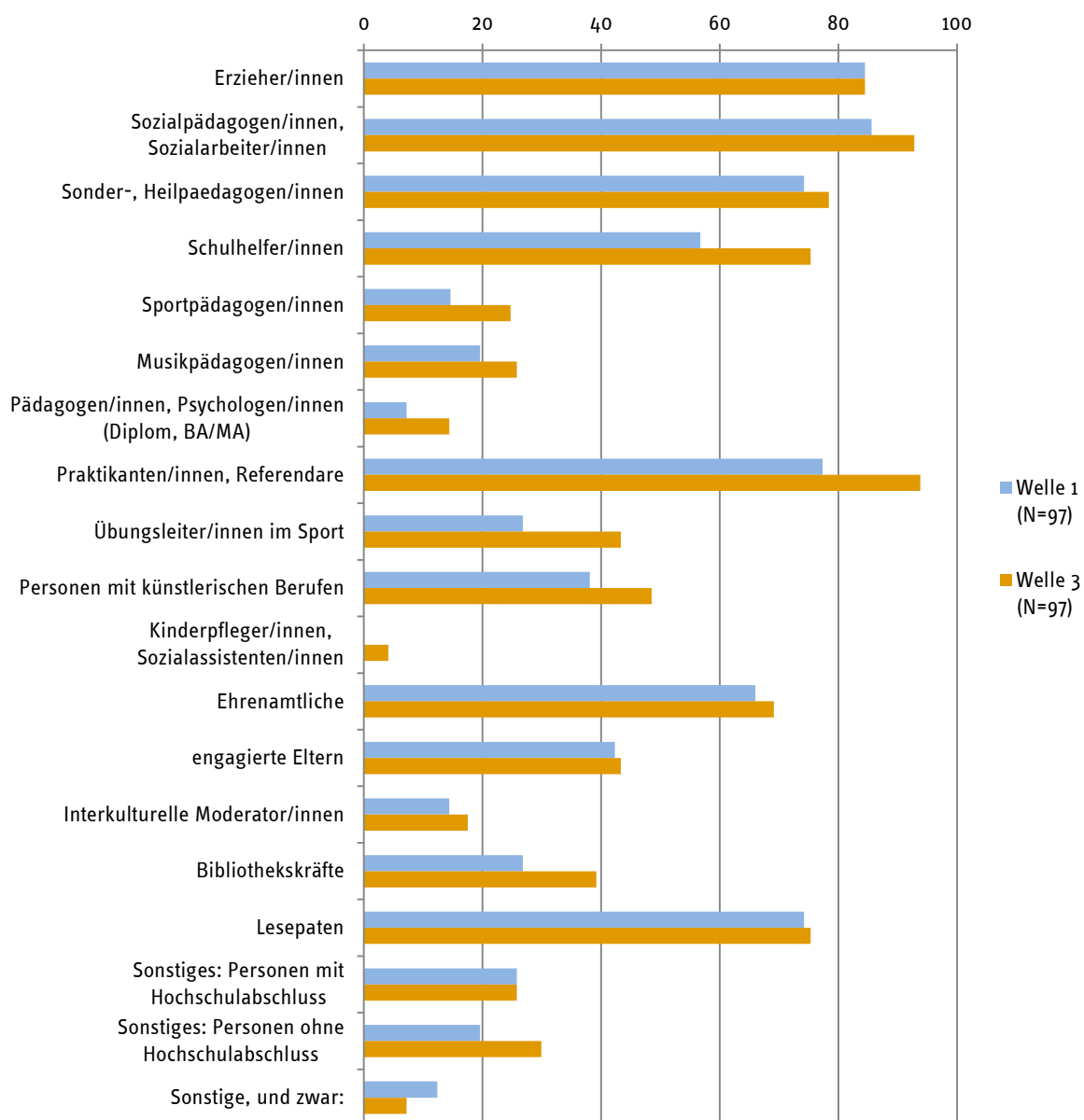
Zusammengenommen ist damit festzuhalten, dass durchschlagende Veränderungen in den wahrgenommenen Problemlagen der am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen nicht zu erkennen sind. Neben einigen rückläufigen Teilaspekten (etwa die Belastung der Lehrkräfte oder den Anforderungsdruck von außen, zurückgehende Zahl von Schüleranmeldungen) finden sich auch Hinweise auf teilweise zunehmende Problemlagen, etwa mit Blick auf den Sprachförderbedarf an den *ISS* und eine den Einschätzungen der Schulleitungen nach gestiegenen Aggressivität an den *Förderschulen*. Inwieweit die wenigen im Schuljahr 2016/17 günstiger wahrgenommenen Problemlagen als Auswirkung des Bonus-Programms betrachtet werden können, lässt sich anhand der Befunde nicht beurteilen. Die Ergebnisse sprechen eher für eine weitgehende Kontinuität der generellen Problemlagen an den Schulen.

5.3.2.2 Veränderungen bezüglich der neben den Lehrkräften an den Schulen pädagogisch tätigen Personen

Im Anschluss an die schulischen Problemlagen soll die Entwicklung in Hinblick auf die Personalausstattung betrachtet werden, um möglichen Auswirkungen des Bonus-Programms auf die personellen Ressourcen an den Schulen nachzugehen. Im Fokus stehen dabei die neben den Lehrkräften an den Schulen tätigen Personen bzw. Personengruppen, da die Einstellung von zusätzlichen Lehrkräften im Rahmen des Bonus-Programms nicht vorgesehen ist (vgl. Kapitel 1). Für die Erhebung wurden die Schulleitungen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt gebeten jeweils anzugeben, ob an ihrer Schule neben den Lehrkräften Personen aus den in Abbildung 54 ausgewiesenen Personengruppen tätig sind. Für den ersten Erhebungszeitpunkt sollten dabei nur bereits vor Beginn des Bonus-Programms tätige Personengruppen aufgeführt werden. Für die Einordnung der Befunde ist darauf hinzuweisen, dass mit dem gewählten Erhebungsvorgehen nur ein grobes Bild der Entwicklung der an den Schulen tätigen Personen gezeichnet wird, da Veränderungen nur insoweit abgebildet werden, ob die jeweiligen Personengruppen an den Schulen zum Erhebungszeitpunkt angesiedelt waren oder nicht, nicht jedoch mit Blick auf die konkrete quantitative Ab- bzw. Zunahme (z.B. Anzahl Sozialpädagogen und Sozialarbeiter).

Wie Abbildung 54 zu entnehmen ist, deutet sich für die meisten Personengruppen eine Zunahme an, wenngleich die Anstiege überwiegend gering ausfallen. Etwas größere Zunahmen zeigen sich für die Schulhelfer/innen und die Gruppe der Praktikanten/innen und Referendare, wobei diese Veränderungen kaum mit dem Bonus-Programm in Zusammenhang stehen dürften, sondern eher auf andere Gründe zurückzuführen sind¹⁰. Vergleichsweise große Anstiege zwischen 10 und 16 Prozentpunkten waren auch für Übungsleiter/innen im Sport, Personen mit künstlerischen Berufen sowie Bibliothekskräfte feststellbar, die – ohne dass dies auf Basis der vorliegenden Daten im Einzelnen belegt werden kann – aufgrund des Programmzuschnitts in Teilen durchaus auf Auswirkungen des Bonus-Programms zurückzuführen sein könnten. Analysen auf Ebene der einzelnen Schulformen ergaben zum Teil Hinweise auf differentielle Entwicklungen (ohne Abbildung). So basierte beispielsweise der Anstieg bei den Bibliothekskräften sowie Personen mit künstlerischen Berufen in erster Linie auf diesbezüglichen Anstiegen an den Grund- und Förderschulen, nicht jedoch an den weiterführenden Schulen. An den Förderschulen fanden sich zudem stärkere Anstiege bei den Sport- und Musikpädagogen sowie bei den Sozialpädagogen und Sozialarbeitern (ohne Abbildung).

¹⁰ So dürfte beispielsweise der Anstieg bei den Schulhelfer/innen stärker auf spezifische Personalmaßnahmen im Rahmen der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückzuführen sein (vgl. SenBJW, 2012).



Anmerkung. Angaben in Prozent.

Abbildung 54. Neben den Lehrkräften an den Schulen tätiges Personal in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – über alle Schulen

Auch in den Interviews mit den Schulleitungen wurde auf wahrgenommene verbesserte personelle Ressourcen in Folge des Bonus-Programms hingewiesen, wie der nachstehende Auszug der Schulleitung einer Förderschule verdeutlicht:

„Nein, also ich kann schon auch von kleinen Erfolgsstorys berichten. Es ist ein Tropfen auf den heißen Stein, wir finanzieren ja damit Personal, also Schulsozialarbeit überwiegend und die ist dringend notwendig. Und die Teilnahme von Schulsozialarbeit über das Bonusprogramm hat uns halt einfach ermöglicht, unsere Schulsozialarbeit hier nochmal anders aufzustellen, nochmal stabiler und wichtiger zu machen, und das ist schon ein kleiner Erfolg, ja.“ (Interview_o8_Welle 3)

5.3.2.3 Veränderungen bezüglich verbindlicher Kooperationen

Um Hinweise auf potentielle Veränderungen in den Kooperationsaktivitäten infolge des Bonus-Programms zu erhalten, wurden die Schulleitungen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt nach bestehenden verbindlichen Kooperationen mit den in Abbildung 55 aufgeführten Einrichtungen befragt. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass ganz generell nach bestehenden Kooperationen gefragt wurde und nicht ausschließlich nach Kooperationen im Rahmen des Bonus-Programms und dass Veränderungen im Ausmaß der Kooperationsaktivitäten nur insoweit abgebildet werden, als dass an einer Schule verbindliche Kooperationen mit den entsprechenden Einrichtungen abgeschlossen sind oder nicht, nicht aber in Hinblick auf die genaue Anzahl (z.B. drei Kooperationen mit kulturellen Institutionen). Für den ersten Erhebungszeitpunkt sollten wiederum nur bereits vor dem Programmstart des Bonus-Programms bestehende Kooperationen aufgeführt werden.

Die Ergebnisse in Abbildung 55 verdeutlichen in Analogie zu den vorherigen Ergebnissen zu den personellen Ressourcen an den Schulen für die meisten der aufgeführten Einrichtungen eine Zunahme der Kooperationsaktivitäten. Der größte Anstieg findet sich dabei für Kooperationen mit kulturellen Institutionen (z.B. Museen, Theater, Bibliothek) mit einer Zunahme von 16 Prozentpunkten. Aber auch für Kooperationen mit freien Trägern der Jugendhilfe, öffentlichen Ämtern, Bezirk oder Stadt, Polizei/Feuerwehr, Kunst- oder Musikschule, Sportverein, Sportbund oder Sportschule, Schulförderverein sowie Universitäten und Fachhochschulen sind Anstiege von bis zu 10 Prozentpunkten und mehr feststellbar. Zum Teil fanden sich in Hinblick auf die Kooperationsaktivitäten differentielle Entwicklungen an den verschiedenen Schulformen (ohne Abbildung). So fiel beispielsweise der Anstieg der Kooperationen mit freien Trägern der Jugendhilfe an den weiterführenden Schulen deutlich höher aus als an den Grund- und Förderschulen, während letztere eine deutlich stärkere Zunahme verbindlicher Kooperationen mit kulturellen Institutionen aufweisen als die weiterführenden Schulen. An den weiterführenden Schulen zeigte sich ferner ein Anstieg für verbindliche Kooperationen mit Betrieben oder Unternehmen um 12 Prozentpunkte, während an Grundschulen hier kaum Veränderungen und an den Förderschulen eine bedeutsame rückläufige Entwicklung um 24 Prozentpunkte resultierten. Von einzelnen Ausnahmen abgesehen zeigt sich also insgesamt eine Zunahme in den Kooperationsaktivitäten. Auch wenn dies auf Grundlage der vorhandenen Daten nicht genauer spezifizierbar ist, scheint es wahrscheinlich, dass die Zunahme in den Kooperationsaktivitäten in Teilen auch auf die Möglichkeiten und Vorgaben im Rahmen des Bonus-Programms (vgl. Kapitel 1) und deren Umsetzung (vgl. Kapitel 3 und 4) zurückzuführen ist.

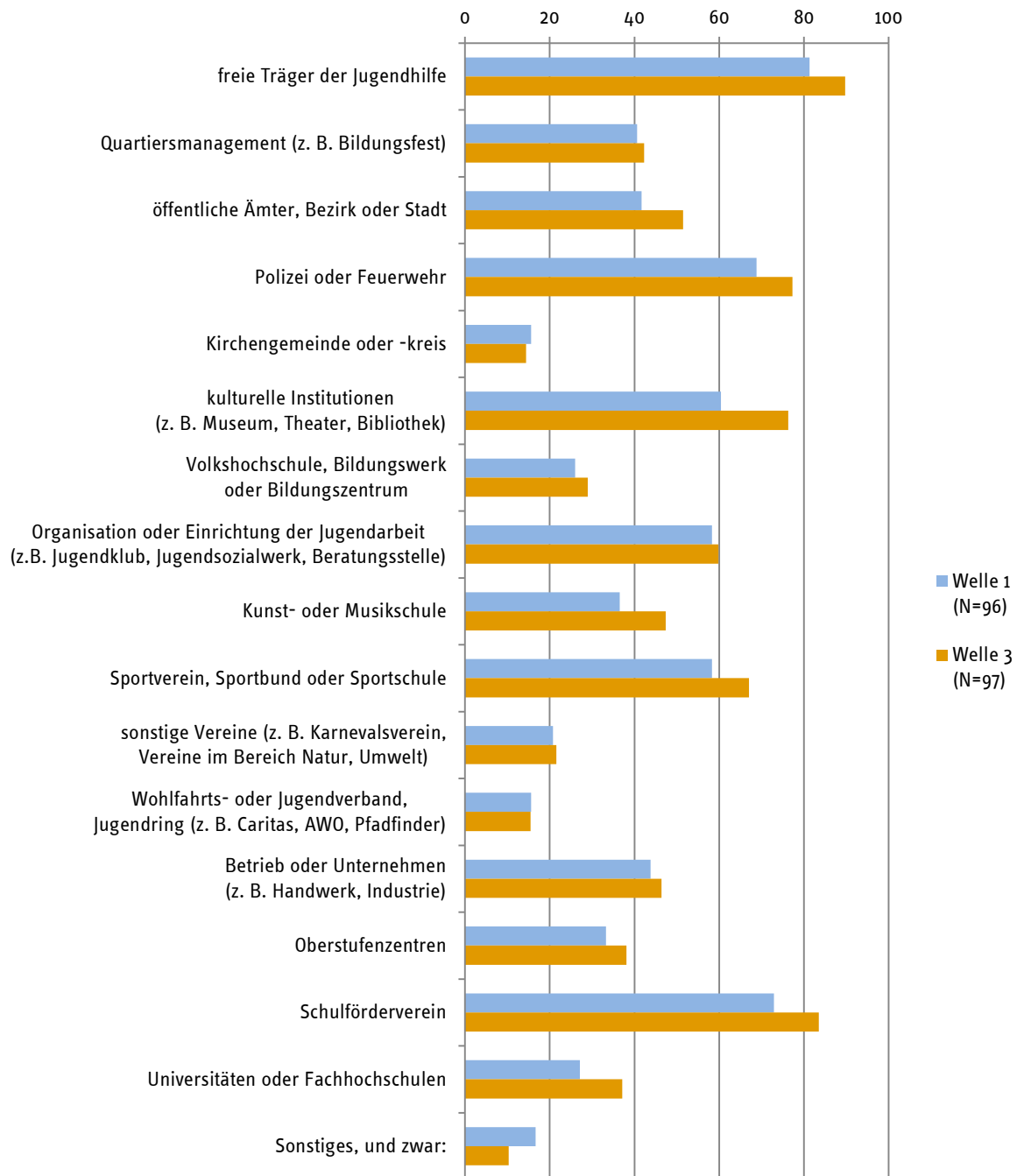
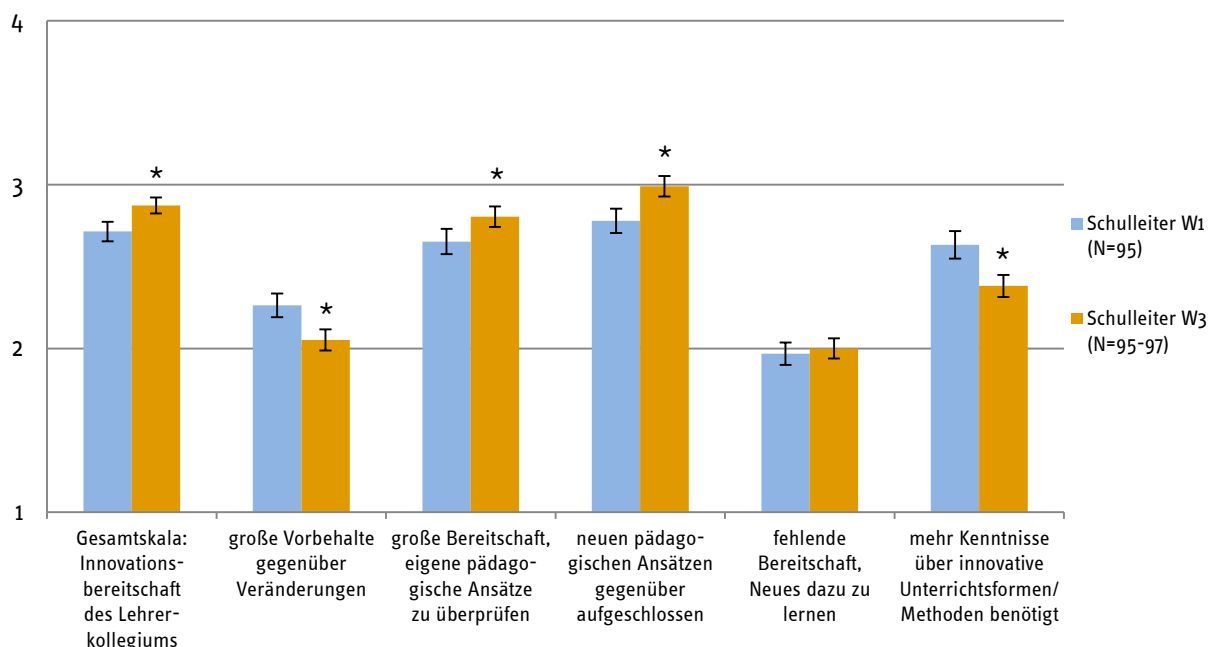


Abbildung 55. Verbindliche Kooperationen der Schulen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – über alle Schulen

5.3.2.4 Veränderungen in der Innovationsbereitschaft des Kollegiums

Mit dem Bonus-Programm wurden an den Schulen verschiedene Neuerungen eingeführt, einerseits in Hinblick auf das Programm und die damit verbundenen strategischen, formalen und schulentwicklungsbezogenen Aufgaben, andererseits aber auch bezüglich der Umsetzung der vielfältigen im Rahmen des Programms abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen. Um der Frage nachzugehen, inwieweit mit diesen Neuerungen möglicherweise positive Entwicklungen in der Offenheit des Kollegiums für pädagogische Innovationen einhergehen, soll im Folgenden

die von den Schulleitungen eingeschätzte Innovationsbereitschaft des Kollegiums zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt betrachtet werden. Abbildung 56 weist die Befunde auf Skalen- und Itemebene aus. Aus der Abbildung geht hervor, dass sowohl auf Skalenebene als auch für nahezu alle erfragten Einzelaspekte positive und statistisch signifikante Veränderungen feststellbar sind. Die Veränderungen auf Ebene der Gesamtskala belaufen sich auf $d = 0,3$ Standardabweichungen, was nach den Bezugsgrößen gemäß Cohen (1988) einem geringen bis mittelstarken Effekt entspricht. Schulformbezogene Analysen (ohne Abbildung) ergaben, dass sich der Anstieg der Innovationsbereitschaft sowohl an den weiterführenden Schulen als auch an den Grundschulen zeigte, während an den Förderschulen auf Skalenebene kaum Veränderungen und in einzelnen Teilaspekten sogar rückläufige Tendenzen feststellbar waren. Gleichwohl ist mit Blick auf die seitens der Schulleitungen eingeschätzte Innovationsbereitschaft der Kollegien insgesamt betrachtet eine positive Entwicklung erkennbar, wenngleich herauszustellen ist, dass die positiven Entwicklungen in den Einschätzungen der Schulleitungen nicht mit Sicherheit auf das Bonus-Programm zurückführbar sind, sondern auch andere, außerhalb des Bonus-Programms zu verortende, Gründe haben können.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 56. Innovationsbereitschaft des Kollegiums in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Zwischenfazit

Fasst man die vorstehenden Befunde zu den generellen Veränderungen an den Schulen seit Beginn des Bonus-Programms zusammen, lässt sich als Zwischenfazit konstatieren, dass sich für die schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen (von einzelnen Ausnahmen abgesehen) überwiegend Kontinuität findet und durchschlagende Veränderungen nicht festgestellt werden konnten. Dies schließt Auswirkungen Bonus-Programms jedoch keineswegs aus. Vielmehr stellt sich angesichts dieser Stabilität die Frage, inwieweit das Bonus-Programm dazu

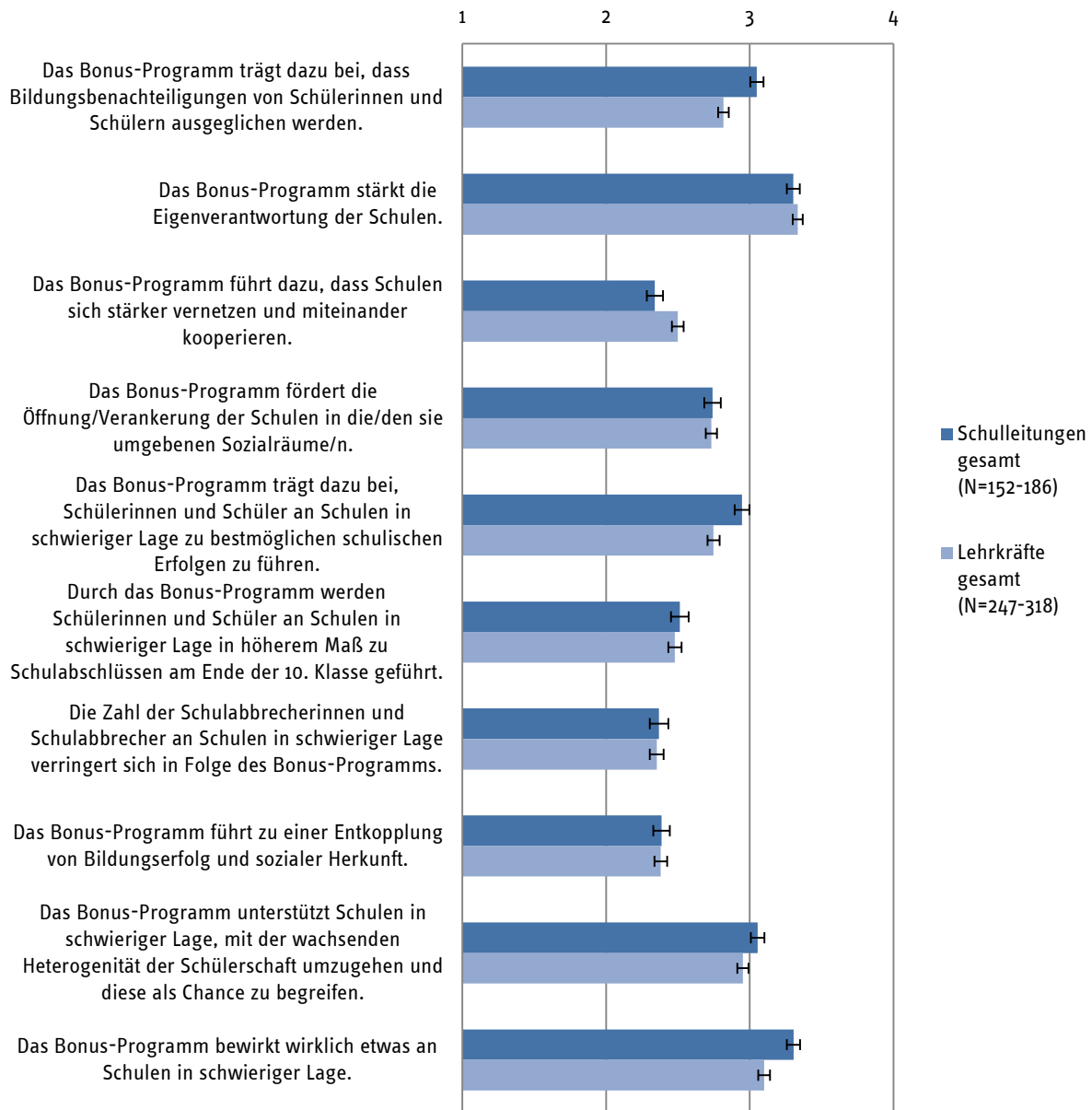
beiträgt, den schulseitigen *Umgang* mit den Problemlagen zu verbessern. Dieser Frage soll in den nachfolgenden Abschnitten nachgegangen werden. Positive Tendenzen deuteten sich für die jenseits der Lehrkräfte an den Schulen vorhandenen personellen Ressourcen, schulische Kooperationsaktivitäten und die Innovationsbereitschaft an, wenngleich auch hier nur begrenzt Aussagen über möglich sind, in welchem Maß das Bonus-Programm zu diesen Entwicklungen beigetragen hat.

5.3.3 Ergebnisse 2: Schulleiter- und Lehrereinschätzungen zu wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten generelle schulische Veränderungen im Untersuchungszeitraum betrachtet wurden, sollen im Folgenden die Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den explizit wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf verschiedene Wirkdimensionen dargestellt werden. In Abschnitt 5.3.3.1 werden zunächst die wahrgenommenen Auswirkungen auf die übergreifenden Zielsetzungen des Programms in den Blick genommen werden. In Abschnitt 5.3.3.2 werden anschließend die wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf die schulischen Problemlagen untersucht. Abschnitt 5.3.3.3 enthält die Ergebnisse zu den wahrgenommenen Programmauswirkungen auf die Schulentwicklung im Allgemeinen. In Abschnitt 5.3.3.4 werden die aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf das Unterrichtshandeln und das Lernen der Schülerinnen und Schüler berichtet. Abschnitt 5.3.3.5 stellt abschließend die Ergebnisse zu den aus Sicht der Schulleitungen als am stärksten eingeschätzten programmbedingten Veränderungen an ihrer Schule dar.

5.3.3.1 Wahrgenommene Auswirkungen auf die übergreifenden Zielsetzungen des Bonus-Programms

Wie bereits in der Beschreibung der Erhebungsinstrumente ausgeführt, wurden den Schulleitungen und Lehrkräften zum dritten Erhebungszeitpunkt Items vorgelegt, die diese zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten bereits unter dem Blickwinkel der ihrerseits an das Programm geknüpften Erwartungen beantwortet hatten. Die erfragten Erwartungsaspekte orientierten sich dabei überwiegend an den übergreifenden politisch formulierten Zielsetzungen des Bonus-Programms. Wie den Darstellungen des ersten Zwischenberichts (vgl. Maaz et al., 2016) sowie Kapitel 2 des vorliegenden Ergebnisberichts entnommen werden kann, lässt sich die Erwartungshaltung der Schulleitungen und Lehrkräfte als „verhalten-optimistisch“ charakterisieren. Für die nachfolgenden wirkbezogenen Auswertungen sollten die Schulleitungen und Lehrkräfte einschätzen, inwieweit sie drei Jahre nach dem Start des Bonus-Programms hinsichtlich der verschiedenen Erwartungsaspekte bereits Auswirkungen wahrnehmen. Abbildung 57 enthält die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte.



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu.

Abbildung 57. Wahrgenommene Auswirkungen hinsichtlich der übergreifenden Ziele des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulleitungen für mehrere Erwartungsaspekte durchaus positive Auswirkungen des Bonus-Programms wahrnehmen. Dies gilt in besonderer Weise für die Erwartungsaspekte, dass das Programm dazu beiträgt, Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen, die Eigenverantwortung der Schulen zu steigern und sie beim Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft zu unterstützen. Hier bewegen sich die Einschätzungen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5. Aber auch hinsichtlich der Öffnung/Verankerung der Schulen in die/den sie umgebenden Sozialräume(n) sowie dem Beitrag des Programms, Schülerinnen und Schüler zu bestmöglichen Erfolgen zu führen, finden sich positive Einschätzungen. Eher neutrale bis ab-

lehnende Einschätzungen zeigen sich hingegen bezüglich der Vernetzung und gemeinsamen Kooperation der Schulen, der Verringerung der Zahl der Schulabbrecher sowie der Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, wobei herauszustellen ist, dass der letzte Aspekt eine sehr weitreichende und über die politisch formulierten Ziele des Bonus-Programms hinausgehende Erwartung darstellt. Eine hohe Zustimmung ist für die Globaleinschätzung, dass das Bonus-Programm an den Schulen in schwieriger Lage „wirklich etwas bewirkt“ festzustellen. Über 90 Prozent der Schulleitungen äußerten sich diesbezüglich zustimmend („trifft eher zu“ bzw. „trifft völlig zu“), nahezu 40 Prozent in starkem Maße („trifft völlig zu“). Die Einschätzungen fielen an den verschiedenen Schulformen weitestgehend ähnlich aus (ohne Abbildung). Gleiches gilt für die Einschätzungen der Lehrkräfte, die sehr stark mit den Einschätzungen der Schulleitungen korrespondierten, wobei einzelne Teilaspekte (z.B. Bonus-Programm trägt dazu bei, Bildungsbenachteiligungen ausgleichen; Das Bonus-Programm bewirkt wirklich etwas an den Schulen) etwas geringer, aber immer noch klar zustimmend eingeschätzt wurden. Insgesamt lässt sich damit eine überwiegend positive Gesamteinschätzung bezüglich der Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Zielstellungen des Programms konstatieren, wenngleich für einzelne Zielbereiche (z.B. Kooperation der Schulen, Entkopplung von Herkunft und Bildungserfolg) auch deutlich zurückhaltendere Einschätzungen resultierten. Die Schulleitung einer ISS äußert sich in dieser Hinsicht wie folgt:

„Ja, also ich denke, man darf sich von so einem Bonus-Programm nicht allzuviel erwarten. Also das ist sozusagen ein Additum, was irgendwie [...] noch dazu kommt, was Ihnen bestimmte Möglichkeiten eröffnet, aber so Grundprobleme der Schulentwicklung oder Grundprobleme eines Schulstandortes, die liegen dann eher auf einer ganz anderen Ebene. Also Akzeptanz bei der Elternschaft, Fragen des Schulprofils, des Schulklimas, da kann man vielleicht punktuell was machen, aber so, also ich glaube so, dass so [...] grundsätzliche Dinge, dadurch eher nicht verändert werden können.“ (Interview_09_Welle 3)

5.3.3.2 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die schulischen Problemlagen

Wie in Abschnitt 5.3.2.1 dargelegt, haben sich die generellen Problemlagen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 von einzelnen Ausnahmen abgesehen kaum verändert. Dies schließt Wirkungen des Bonus-Programms jedoch nicht aus. Zum einen lässt sich nicht prüfen, wie die Einschätzungen der schulischen Problemlagen im Schuljahr 2016/17 ohne das Bonus-Programm ausgefallen wären. Andererseits ist denkbar, dass die Maßnahmen des Bonus-Programms sich nicht immer unmittelbar auf die Problemlagen selbst auswirken, sondern eher einen besseren Umgang mit den Problemlagen ermöglichen. Abweichend zur generellen Einschätzung der schulischen Problemlagen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten (vgl. Abschnitt 5.3.2.1) sollten die Schulleitungen und Lehrkräfte in einem weiteren Schritt deshalb noch einmal explizit einschätzen, inwieweit sie infolge des Bonus-Programms Verbesserungen in Hinblick auf die Problemlagen an ihrer Schule wahrnehmen. Dabei bestand auch die Möglichkeit anzugeben, dass eine bestimmte Problemlage für die Schule nicht relevant war. Die Einschätzungen zu den wahrgenommenen Verbesserungen in Folge des Bonus-Programms beziehen sich also jeweils nur auf diejenigen Schulleitungen bzw. Lehrkräfte, die die jeweilige Problemlage als relevant bzw. für ihre Schule zutreffend ansahen. Die

entsprechenden Anteile werden in den nachfolgenden Darstellungen jeweils mit ausgewiesen. Für die Auswertungen wurde die ursprünglich sechststufige Antwortskala in eine dreistufige Skala mit den Kategorien „keine bzw. kaum Verbesserungen“, „leichte Verbesserungen“ und „starke Verbesserungen“ überführt.

Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die Einschätzungen zu den Auswirkungen des Bonus-Programms auf die verschiedenen schulischen Problemlagen in thematische Blöcke untergliedert. Die Ergebnisse finden sich in den Abbildungen 58.1 bis 58.6. Abbildung 58.1 enthält Einschätzungen zu wahrgenommenen Programmauswirkungen bezüglich der *schulischen Problemlagen in Hinblick auf die Schülerschaft*, u.a. bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und Bildungsergebnisse sowie verhaltensbezogener und motivationaler Aspekte. Die Ergebnisse zeigen, dass in nahezu allen aufgeführten Teilaspekten mehrheitlich Verbesserungen wahrgenommen werden, wenngleich diese überwiegend im Bereich „leichter Verbesserungen“ liegen. Für einzelne Teilbereiche finden sich jedoch auch bedeutsame Anteile „starker Verbesserungen“. Dies gilt etwa für erzieherische Problemlagen (Verhaltensauffälligkeiten), Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zurückgehende Schüleranmeldungen, die Aggressivität unter Schülerinnen und Schülern sowie den erhöhten Sprachförderbedarf und die Schuldistanz. In diesen Teilaspekten nehmen zwischen 20 bis zu über 30 Prozent der Schulleitungen, die die entsprechenden Problemlagen als relevant für ihre Schule betrachten, starke Verbesserungen wahr. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fallen zumeist etwas niedriger aus. Größere Unterschiede in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften sind aber kaum auszumachen. Auch zwischen den Schulformen fanden sich kaum Unterschiede (ohne Abbildung).

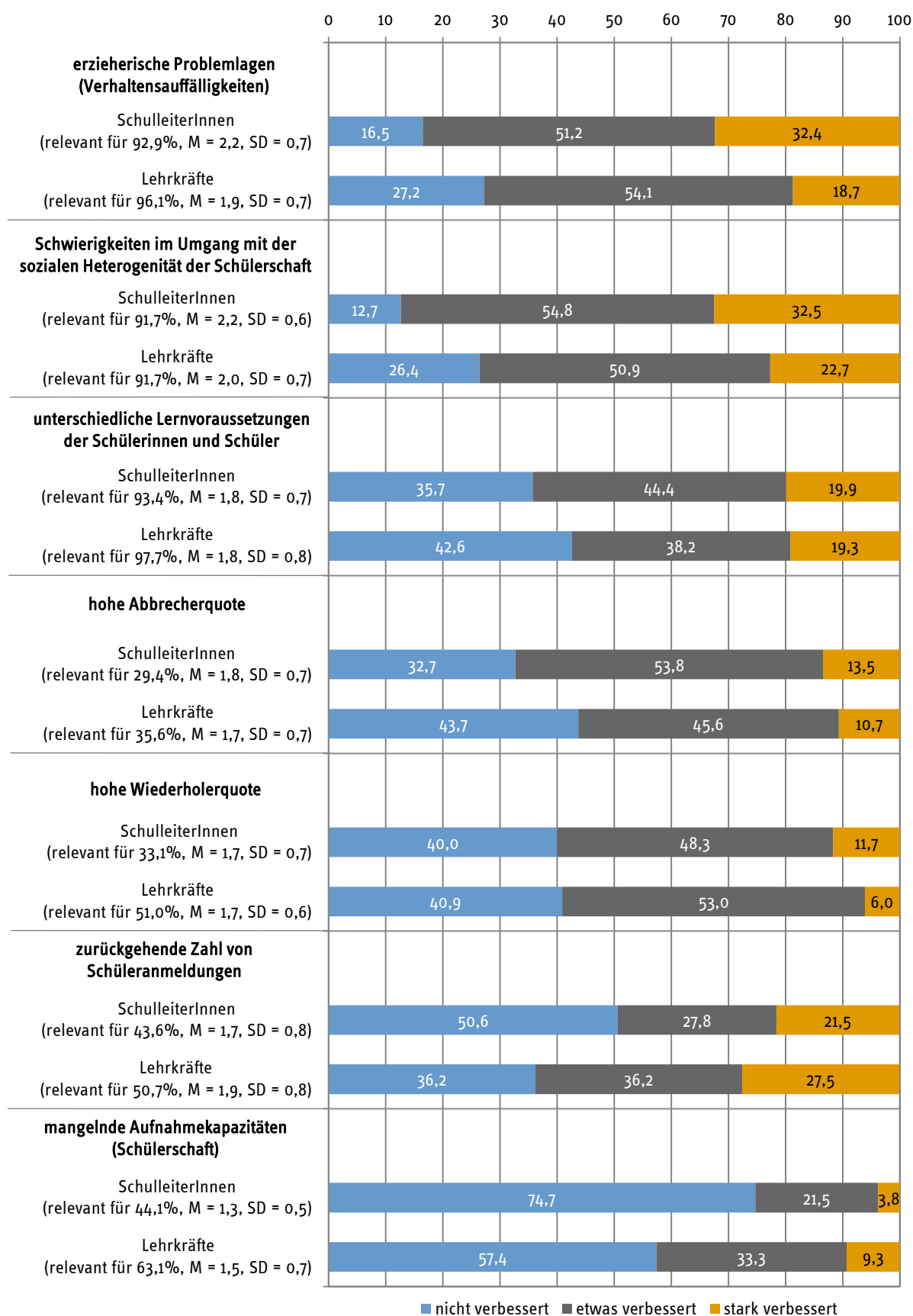


Abbildung 58.1. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Schülerschaft* (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

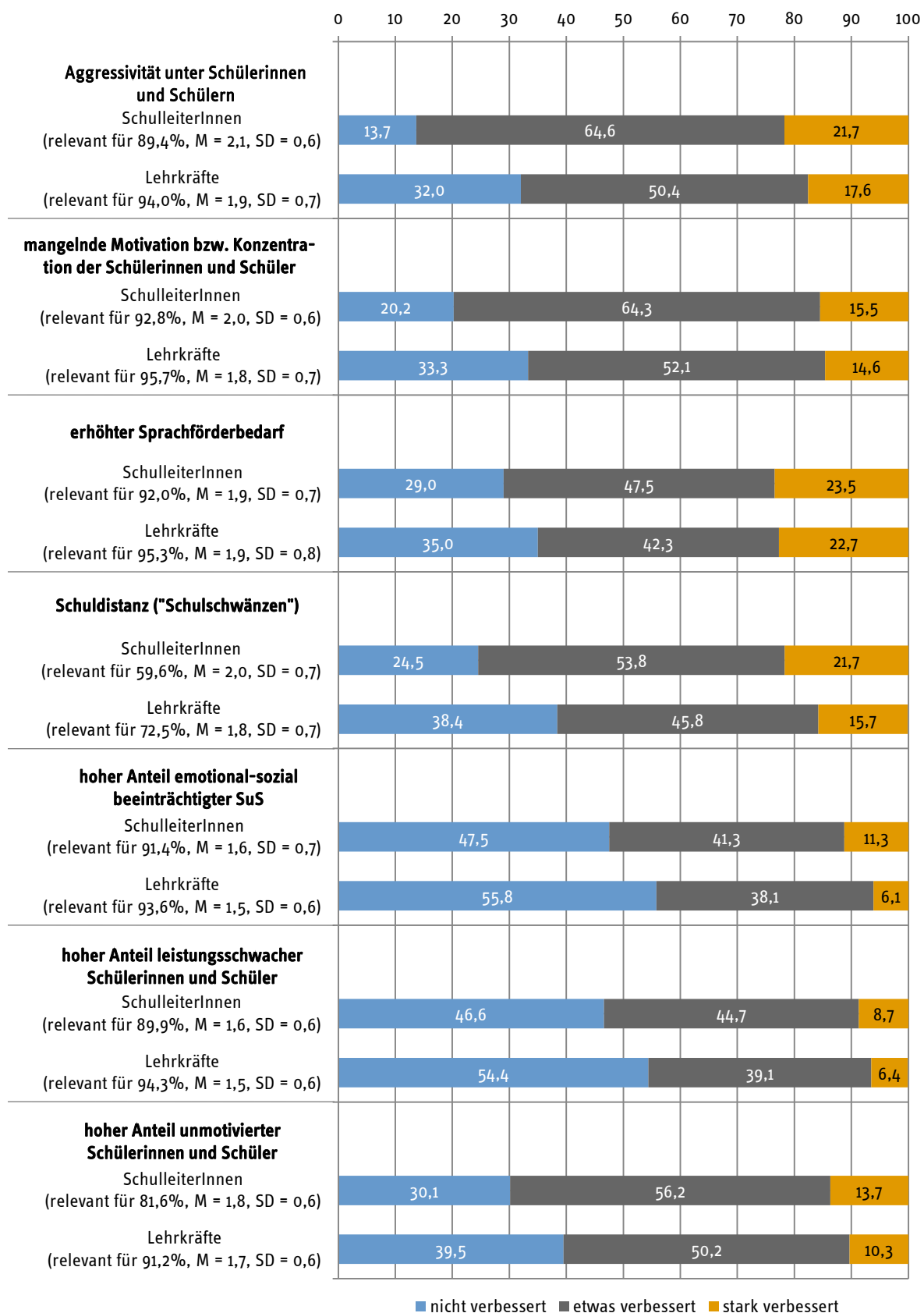


Abbildung 58.1. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Schülerschaft* (Fortsetzung)

Hinweise auf Auswirkungen des Bonus-Programms auf das soziale Miteinander der Schülerinnen und Schüler und die Lernatmosphäre lassen sich auch den folgenden Interviewauszügen der Schulleitung einer Grundschule entnehmen:

„Also zum Beispiel haben wir Verträge mit Menschen, die mit ausgebildeten Therapiehunden in die Schule kommen. Die begleiten Klassen und die begleiten auch einzelne Kinder. Und gerade diese Klassenbegleitung ist extrem beliebt und die Kinder freuen sich sehr und da, je intensiver wir das betreiben, umso deutlicher erfahren auch die Kinder was es für positive Auswirkung hat, wenn es in der Klasse ruhig ist und eine entspannte Atmosphäre herrscht. Und auch da bekomme ich von einzelnen Kollegen rückgemeldet, dass die Klasse etwas verstanden hat, was auch Auswirkung in den übrigen Unterricht hat. Heißt aber auch, dass es etwas ist was immer wieder neu beginnen muss und immer wieder angesetzt werden muss. Ich kann jetzt aber nicht sagen: Ich hatte vorher so und so viele Störungsmeldungen pro Tag und jetzt habe ich nur noch so und so viele. Also da habe ich einfach keine harten Daten.“ (Interview_02_Welle 3)

„Der nächste Aspekt ist, durch unsere sehr heterogene und oft auch aus prekären Familien stammende Schülerschaft haben wir schon große Problemfelder im sozialen Miteinander und da haben wir auch mehrere Projekte installiert. Da denke ich, dass es positive Wirkungen gibt, aber in Zahlen lässt sich das jetzt nicht bemessen.“ (Interview_02_Welle 3)

Auch bezüglich positiver Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Zahl der Schulanmeldungen und die Außenwirkung der Schulen finden sich Hinweise in den Interviews:

„Also wenn man es so sagen kann, dann gibt es Maßnahmen, die durchaus oder die ausschließlich mit Hilfe der Bonusmittel bewirkt wurden und das sind dann vor allem Dinge die das Ansehen der Schule, die Außenwirkung der Schule betreffen. Dadurch dass wir die Mittel nutzen konnten, um genau in diesem Bereich tätig zu sein, ist da durchaus auch durch Elternschaft rückgemeldet, dass da eine positive Entwicklung stattgefunden hat. Betrifft auch beispielsweise Dinge Raumgestaltung für Theaterauftritte, Technikausstattung. Ist alles verbessert und das ist auch nachhaltig spürbar.“ (Interview_02_Welle 3)

„Genau. Also das erste, ich kann es nur noch mal wiederholen, ist wirklich wie das Bild der Schule sich darstellt. Also Eltern nehmen die Schule positiver wahr und melden das auch zurück. Das zweite: Wir haben eine große Elternschaft, die bildungsfern ist, und da ist auch eins unserer Projekte, auch über Sozialarbeit Eltern mehr ins Schulleben einzubeziehen. Das ist etwas was sehr, sehr, sehr langsam vonstatten gehen. Da sehen wir jetzt überhaupt erste Ansätze, dass Dinge greifen. Da wäre es wichtig, dass es fortgesetzt werden kann. Es hat auch also eine personelle Auswirkung auf Schulsozialarbeit.“ (Interview_02_Welle 3)

„Wir arbeiten jetzt auch enger mit Kitas der Umgebung zusammen und knüpfen damit schon im Vorfeld, schon bevor die überhaupt Vorschüler werden, an, mit den Eltern in Kontakt zu treten. Das ist aber jetzt auch erst im letzten Jahr so richtig angelaufen und wird in diesem Jahr so richtig fundiert. Das hat positive Wirkung, trägt wahrscheinlich auch dazu bei, dass die Anmeldezahlen steigen. Also wir haben dieses Jahr wieder volle Klassen, letztes Jahr auch schon. Aber das wird sich erst abzeichnen.“ (Interview_02_Welle 3)

Die Schulleitung eines Gymnasiums führt zudem aus:

„Und ich sehe, dass es sehr viel bringen kann, wenn man das richtig einsetzt für die Schülerinnen und Schüler. [...] Wir haben es ja jetzt [...] aber schon über die Anmeldezahlen geschafft, dass wir das drittnachgefragteste Gymnasium in ganz Berlin sind. Und [...] wie gesagt, Tag der offenen Tür, diese ganzen Kleinigkeiten, die ich genannt habe und wo das Bonus-Programm über die Big Band wirksam wird und digitale Bildung, die wir auch nach außen tragen, dass wir das machen.“ (Interview_03_Welle 3)

Die Ergebnisse zu den *Problemlagen bezüglich der Lehrkräfte* (Arbeitsbelastung, Innovationsbereitschaft und Motivation) finden sich in Abbildung 58.2. Die stärksten Verbesserungen infolge des Bonus-Programms werden für die Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums wahrgenommen. Zwischen 73 und mehr als 80 Prozent der Befragten sehen in diesen Bereichen (überwiegend leichte) Verbesserungen, zwischen einem Sechstel und einem Viertel schätzen die Verbesserungen als stark ein. Für die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte fallen die wahrgenommenen Verbesserungen geringer aus. Die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften unterscheiden sich kaum. Die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen schätzten die Verbesserungen bezüglich der Innovationsbereitschaft und Motivation des Kollegiums etwas stärker ein als die Schulleitungen der anderen Schulformen (ohne Abbildung).

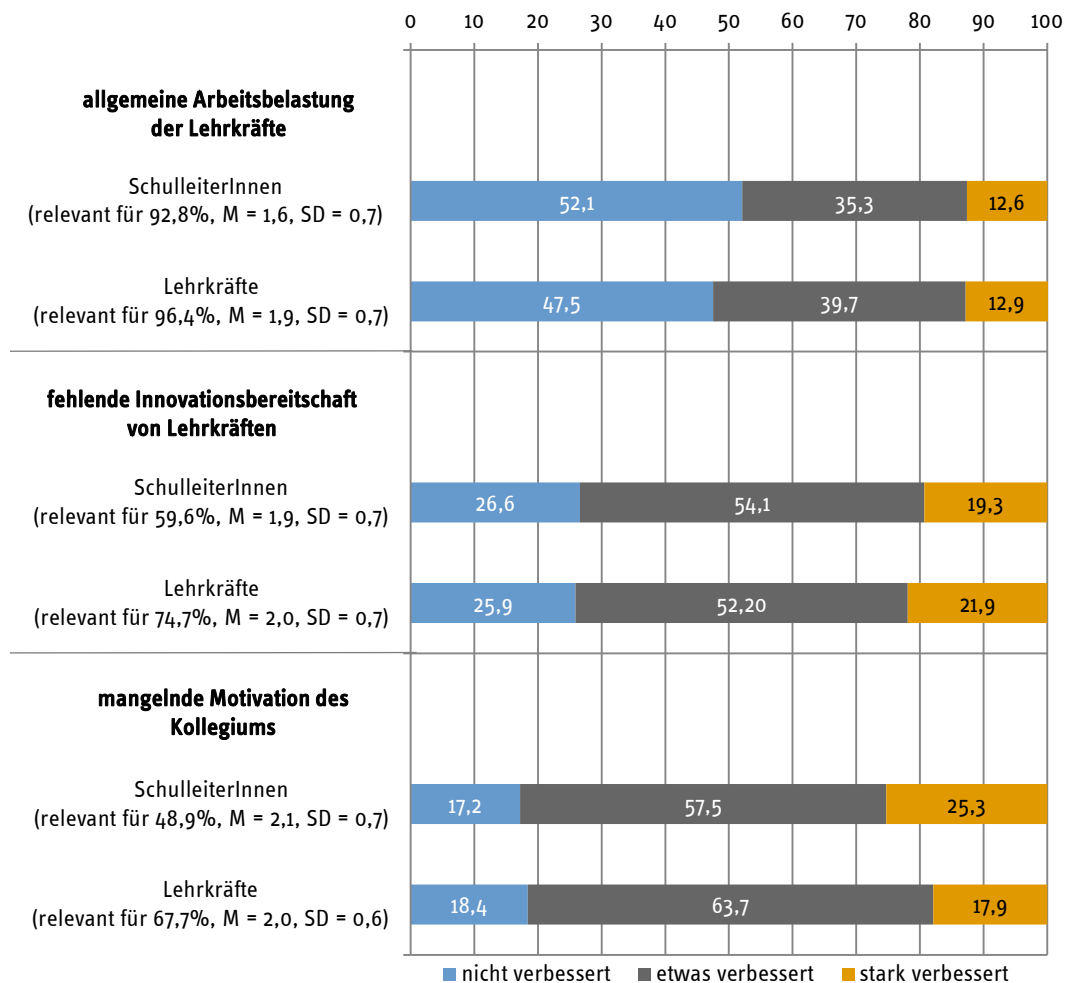


Abbildung 58.2. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Lehrkräfte*

Abbildung 58.3 weist die Ergebnisse für die *unterrichtsbezogenen Problemlagen* aus. Für die nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung (z.B. aufgrund fachfremd erteilten Unterrichts) werden von den Schulleitungen kaum Verbesserungen im Zuge des Bonus-Programms wahrgenommen, was wenig überrascht, da die Einstellung von Lehrkräften nicht in den Geltungsbereich des Programms fällt. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fallen in dieser Hinsicht etwas positiver aus, wofür jedoch nicht unmittelbar naheliegende Erklärungen ableitbar sind. Hinsichtlich der Schwierigkeiten bei der Durchführung eines anspruchsvollen und störungsfreien Unterrichts werden von der Mehrheit der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte (wiederum überwiegend leichte) Verbesserungen gesehen, zwischen 13 und 19 Prozent beurteilen die Verbesserungen als stark. Bezüglich der Durchführung eines anspruchsvollen wurden die programmbedingten Verbesserungen von den Schulleitungen an den Grund- und Förderschulen etwas positiver eingeschätzt als an den anderen Schulformen (ohne Abbildung).

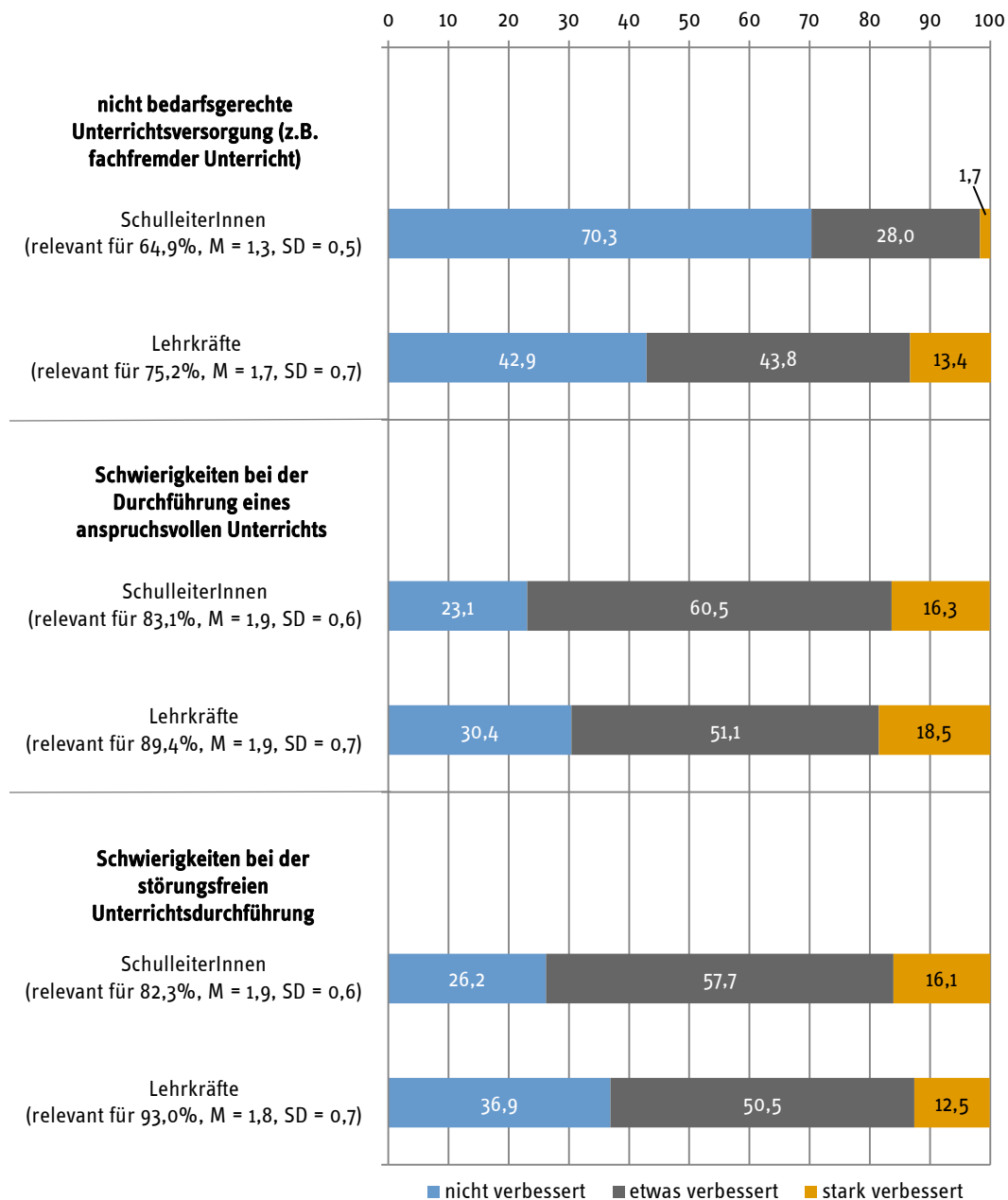


Abbildung 58.3. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich Unterricht

Vergleichsweise geringe Verbesserungen werden bezüglich der *elternbezogenen Problemlagen* berichtet (vgl. Abbildung 58.4). Nur zwischen 7 und 13 Prozent der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte sehen in diesen Bereichen deutliche Verbesserungen, zwischen 40 und 54 Prozent nehmen keine Verbesserungen in den elternbezogenen Problemlagen wahr.

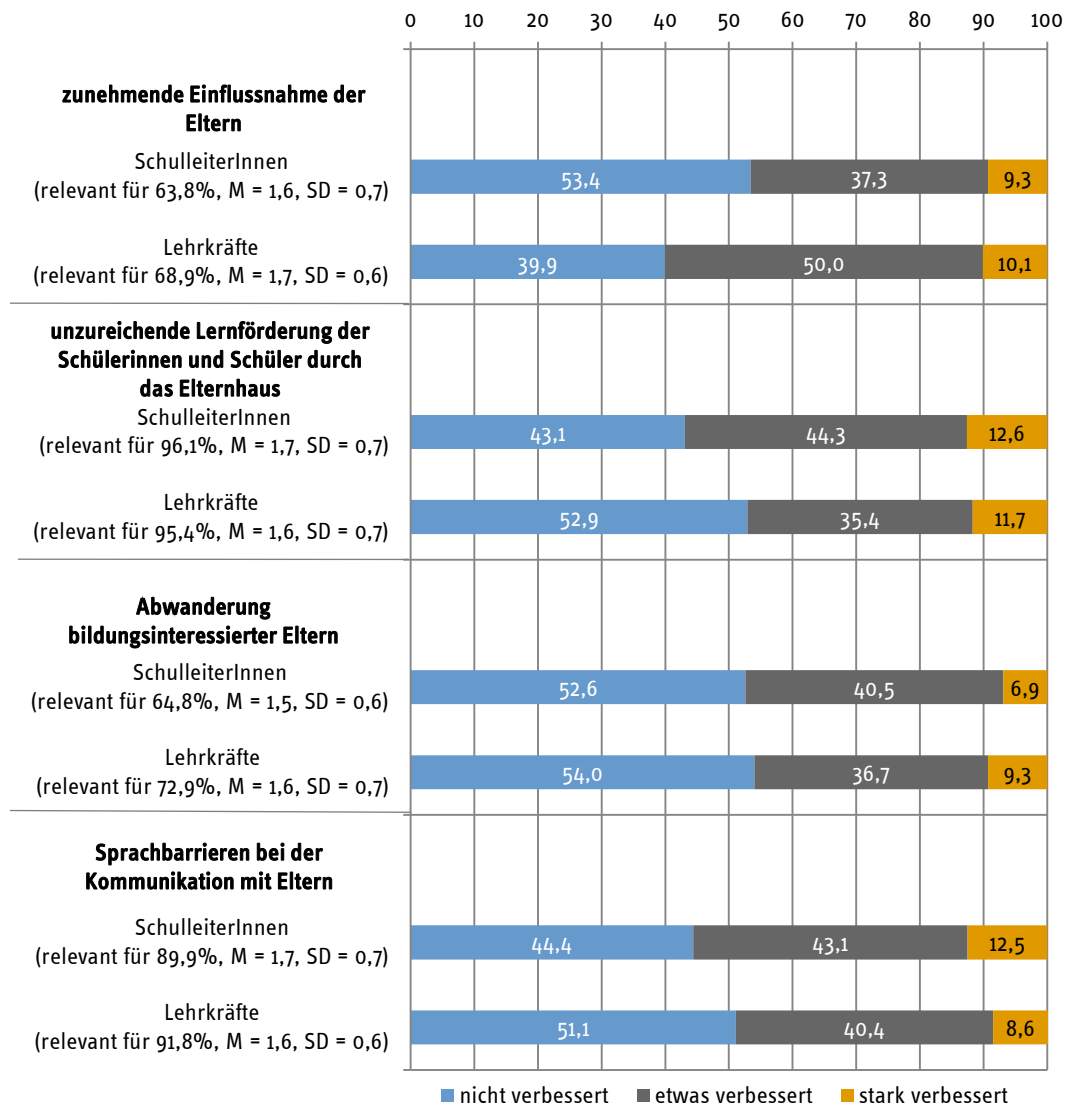


Abbildung 58.4. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Eltern*

Abbildung 58.5 enthält die Ergebnisse für die *Problemlagen bezüglich einer unzureichenden Ausstattung und einer nicht bedarfsgerechten Personalversorgung*. Verbesserungen in Hinblick auf die Ausstattung der Schulen infolge des Bonus-Programms werden von den Schulleitungen und Lehrkräften über alle betrachteten Problemlagen hinweg betrachtet als am stärksten angesehen. 40 Prozent der Schulleitungen und fast die Hälfte der Lehrkräfte sehen „starke Verbesserungen“ in der Ausstattung der Schulen durch das Bonus-Programm. Dies ist ein Hinweis darauf, dass das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Mittel und die damit verbundenen Möglichkeiten von einem großen Teil der Schulen als praktisch bedeutsam betrachtet werden und korrespondiert mit den in Kapitel 2 berichteten Befunden, wonach die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen und Lehrkräfte im Bonus-Programm „mehr als einen Tropfen auf den heißen Stein“ sieht. Die Einschätzungen für Verbesserungen bezüglich einer nicht bedarfsgerechten Personalversorgung fallen aus Sicht der Schulleitungen weniger positiv aus. Mehr als die Hälfte der Schulleitungen nimmt in diesem Bereich keine Verbesserungen infolge des Bonus-Programms wahr. Die Lehrkräfte beurteilen diesen Aspekt etwas positiver. Einschränkung ist

hier anzumerken, dass in der Frage nicht genau expliziert wurde, inwieweit sich die Einschätzung auf das Lehrpersonal oder das generell an den Schulen tätige Personal bezieht, so dass die Aussagekraft der Ergebnisse damit gewissen Beschränkungen unterliegt. Im Vergleich der Schulformen fiel die Einschätzung der Schulleitungen bezüglich programmbedingter Verbesserungen mit Blick auf die Ausstattung an den Gemeinschaftsschulen etwas verhaltener und an den Gymnasien besonders positiv aus (ohne Abbildung).

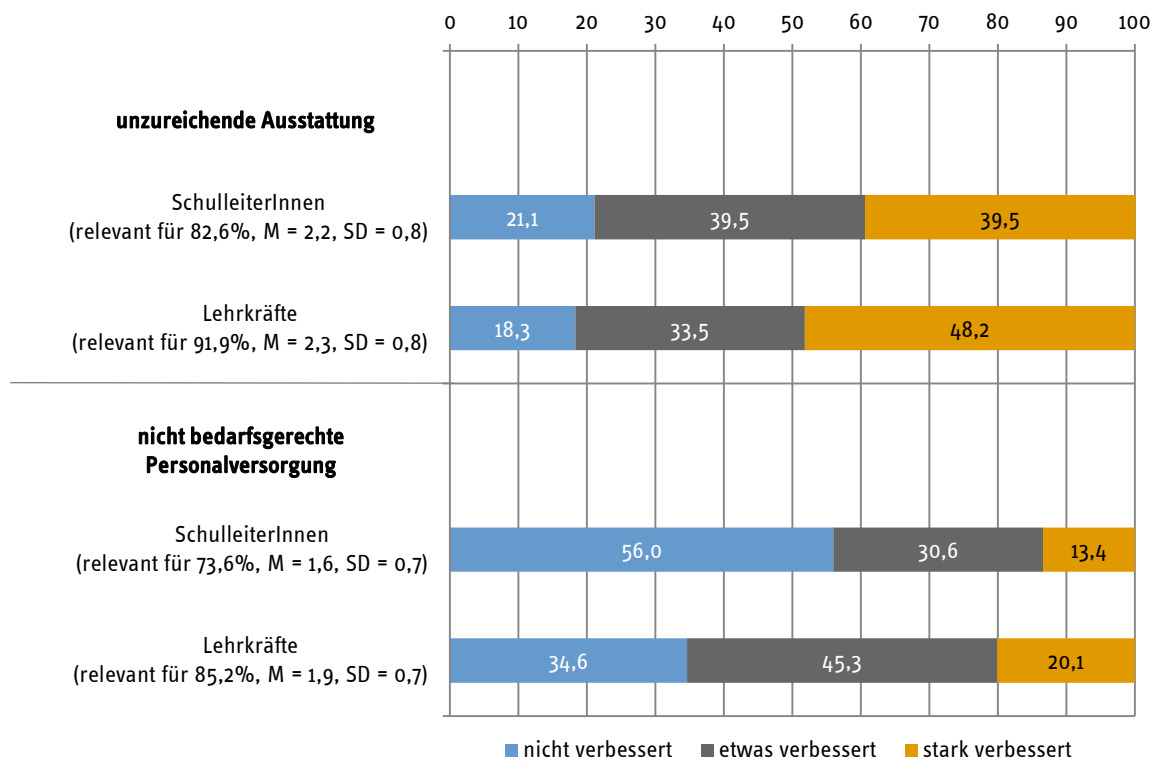


Abbildung 58.5. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Ausstattung und Personalversorgung*

Die seitens der Schulen wahrgenommenen Verbesserungen in der Ausstattung kommen auch in den nachstehenden Interviewauszügen von zwei Schulleitungen zum Ausdruck:

Die Schulleitung einer Förderschule führte dabei Folgendes aus:

„[...] wir konnten uns auf technischem Gebiet die Ausstattung der Schule verbessern, um jetzt unseren Schülerinnen und Schülern, das ist ja auch ein anderes Klientel als in den Regelschulen, eben auch die Möglichkeit zu geben, an neuere IT-Technik heranzukommen und selbige auch zu bedienen.“ (Interview_04_Welle 3)

Die Schulleitung einer Grundschule ging zudem auf folgende Aspekte ein:

„Also es sind ja viele Maßnahmen, aber, ganz klar, ohne das Bonusprogramm hätte ich nicht die Schumatmosphäre und die räumliche Aus-

stattung die ich jetzt gerade habe im Sinne von Lernumgebung. Ganz klar.“ (Interview_12_Welle 3)

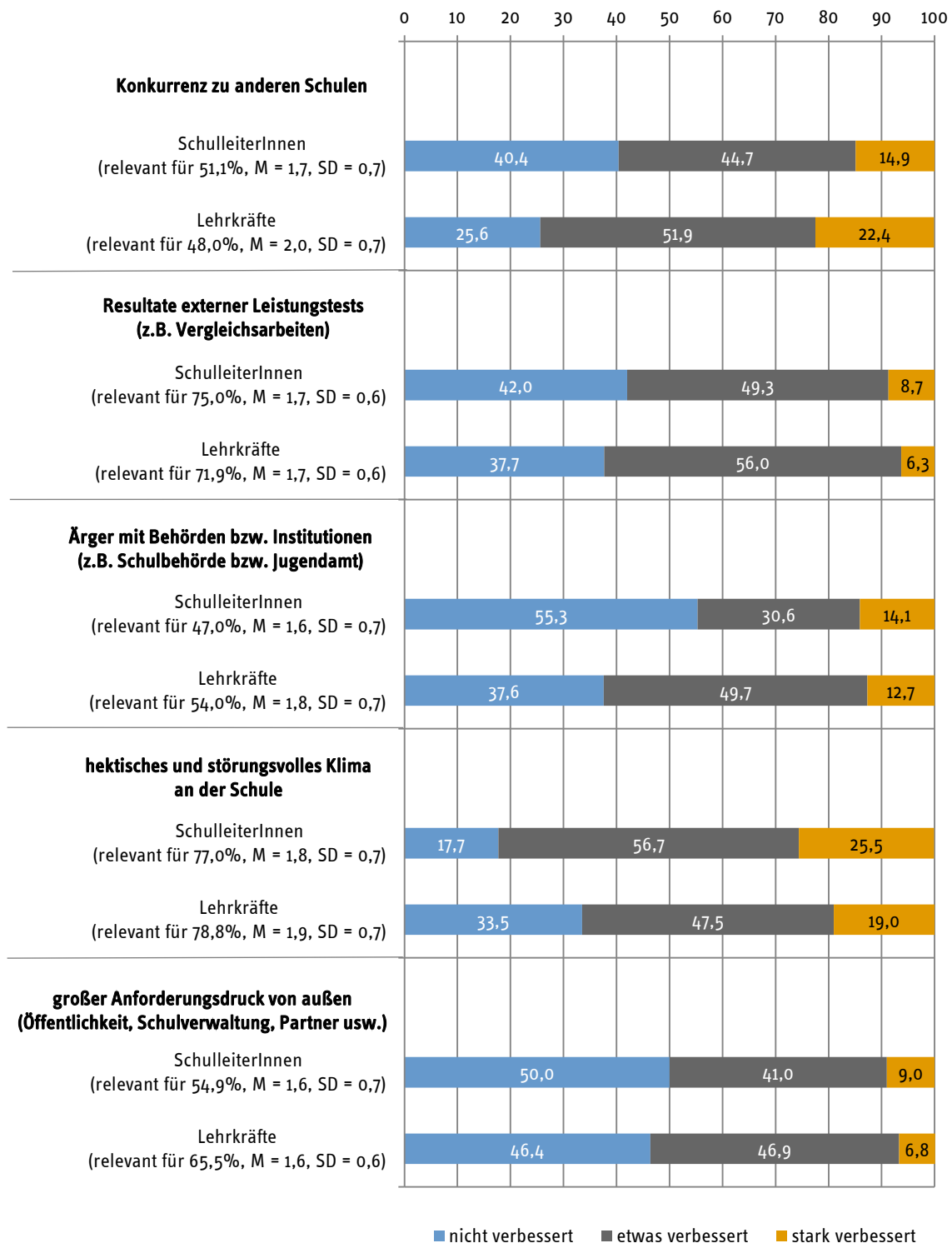


Abbildung 58.6. Wahrgenommene Auswirkungen der schulischen Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17 – Teilbereich *Schulklima und äußerer Anforderungsdruck*

In Abbildung 58.6 finden sich abschließend die Einschätzungen zu programmbedingten Verbesserungen bezüglich weiterer schulischer Problemlagen wie der *Konkurrenz zu anderen Schulen, einem hektischen und störungsvollen Schulklima oder dem Anforderungsdruck von außen*. Die stärksten Verbesserungen werden für das Schulklima gesehen. Ein Viertel der Schulleitungen und knapp ein Fünftel der Lehrkräfte nehmen hier infolge des Bonus-Programms starke Verbesserungen wahr. Auch bezüglich der Konkurrenz zu anderen Schulen und dem Ärger mit Behörden bzw. Institutionen schätzen zwischen 13 und 22 Prozent der Befragten die Verbesserungen als stark ein, wobei die Lehrkräfte jeweils zu etwas positiveren Einschätzungen gelangen. Für die Problemlagen eines großen Anforderungsdruckes von außen und der Resultate externer Leistungstests werden nur vereinzelt stärkere Verbesserungen aufgrund des Bonus-Programms wahrgenommen. Im Schulformvergleich bewerten die Schulleitungen der ISS (einschl. Gemeinschaftsschulen) die programmbedingten Verbesserungen bezüglich Schwierigkeiten mit Behörden und Institutionen etwas zurückhaltender (ohne Abbildung).

Insgesamt betrachtet lassen sich nach Einschätzung der Schulleitungen und Lehrkräfte somit für viele Problemlagen Verbesserungen feststellen, wenn auch überwiegend nur im Bereich kleiner bzw. leichter Verbesserungen. Für einzelne Problemlagen wie beispielsweise die unzureichende Ausstattung der Schulen, das Schulklima, die Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums sowie Schwierigkeiten im Umgang mit der sozialen Heterogenität werden von nicht unerheblichen Teilen der Schulleitungen und Lehrkräfte jedoch auch starke Verbesserungen wahrgenommen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Schulen mit den im Rahmen des Programms zur Verfügung stehenden Mitteln und den eingeleiteten Umsetzungsmaßnahmen zum Teil sehr unterschiedliche Ziele anstreben (vgl. Kapitel 3 und 4). Entsprechend ist, zunächst ganz unabhängig von der tatsächlichen Wirkung der jeweiligen Maßnahmen, nicht zu erwarten, dass die einzelnen Schulen für alle der aufgeführten Problemlagen Verbesserungen erzielen bzw. wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund soll in einer abschließenden Gesamtbetrachtung der Frage nachgegangen werden, welche Anteile der Schulen in wenigstens einem, zwei, drei oder mehr Bereichen starke programmbedingte Verbesserungen feststellen konnten. Damit wird eine kumulierende Analyseperspektive eingenommen. Die Auswertungen beschränken sich auf die Einschätzungen der Schulleitungen. Die Ergebnisse für die Gesamtheit der Schulleitungen und für die verschiedenen Schulformen sind in Tabelle 27 wiedergegeben.

Tabelle 27. Anzahl an als stark wahrgenommenen Verbesserungen infolge des Bonus-Programms bezüglich schulischer Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in %)

Anzahl "starke" Verbesserungsaspekte	alle Schulen	Grundschule	ISS (inkl. Gem)	Gymnasium	Förderschule
0	23,1	28,2	18,0	0,0	17,9
1 bis 3	33,3	29,1	40,0	40,0	35,7
4 bis 6	23,7	16,5	30,0	40,0	35,7
7 bis 9	11,8	16,5	6,0	20,0	3,6
10 oder mehr	8,1	9,7	6,0	0,0	7,1

Betrachtet man zunächst die Gesamtheit der Schulen wird deutlich, dass weniger als ein Viertel der Schulleitungen für keinen der erfragten Teilaspekte eine starke Verbesserung infolge des Bonus-Programms wahrgenommen hat. Dies heißt im Umkehrschluss, dass nach Einschätzung der übergroßen Mehrheit der Schulleitungen (mehr als 75 Prozent) in wenigstens einem Teilbereich eine deutliche Verbesserung durch das Bonus-Programm resultierte. Rund ein Drittel der Schulleitungen nahm zwischen einer und drei starke Verbesserungen wahr, knapp ein Viertel zwischen vier und sechs, mehr als 10 Prozent zwischen sieben und zehn und 8 Prozent sogar starke Verbesserungen in zehn oder mehr Teilbereichen. Mit Blick auf die einzelnen Schulformen wird deutlich, dass der Anteil der Schulleitungen, die keinen starken Verbesserungsaspekt wahrnimmt, an den Grundschulen etwas höher ausfällt als an den anderen Schulformen. Umgekehrt finden sich an den Grundschulen im Vergleich zu den ISS (einschl. Gemeinschaftsschulen) und Förderschulen etwas größere Anteile, die mehr als sechs starke Verbesserungen sehen. Für die Gymnasien ist darauf hinzuweisen, dass die ausgewiesenen Anteile auf den Angaben von lediglich $N = 5$ Schulleitungen beruhen. Das beschriebene Gesamtbild ändert sich nur unwesentlich, wenn man aus den Analysen programmbedingte Verbesserungen bezüglich der Problemlage „unzureichende Ausstattung“, für die allein rund 40 Prozent der Schulleitungen starke Verbesserungen wahrgenommen hatten, ausschließt (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28. Anzahl an als stark wahrgenommenen Verbesserungen infolge des Bonus-Programms bezüglich schulischer Problemlagen aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in %, unter Ausschluss der Problemlage „unzureichende Ausstattung“)

Anzahl "starke" Verbesserungsaspekte	alle Schulen	Grundschule	ISS (inkl. Gem)	Gymnasium	Förderschule
0	28,0	32,0	24,0	0,0	25,0
1 bis 3	32,3	27,2	28,0	60,0	35,7
4 bis 6	24,7	21,4	28,0	20,0	32,1
7 bis 9	8,6	11,7	4,0	20,0	3,6
10 oder mehr	6,4	7,6	6,0	0,0	3,6

Gleichwohl gilt zu berücksichtigen, dass es sich bei allen Einschätzungen um subjektive Wahrnehmungen der befragten Personen handelt und nicht um objektive Erfolgsmaßstäbe. Zudem scheinen die vergleichsweise positiven Ergebnisse in einem gewissen Widerspruch zur generellen Wahrnehmung der Problemlagen zu stehen, für die nur vereinzelt Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten festgestellt werden konnten (vgl. Abschnitt 5.3.2.1). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Bonus-Programm nur begrenzte Auswirkungen auf Veränderungen der schulischen Problemlagen an sich hat, wohl aber den Umgang mit den jeweiligen Problemlagen erleichtert und dadurch zu Verbesserungen führt, die seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte auch als solche wahrgenommen werden. Auch die Äußerungen von zwei Schulleiter/innen lassen sich in dieser Richtung interpretieren:

So führte die Schulleitung einer Grundschule Folgendes aus:

„Also meine Schülerschaft ändere ich nicht. Meine Elternschaft ändere ich damit nicht. Aber für uns, für die Schule, für mich, ist das eine Möglichkeit, die Arbeit innerhalb des Hauses, für die Kinder zu gestalten. Das ist für mich eine Gestaltungsmöglichkeit, indem wir jetzt halt diese

Sachen, die ich schon aufgezählt habe, überhaupt haben. Hätten wir ja sonst gar nicht. Also das Schulleben ist dadurch bunter und ein bisschen, ja, inhaltsreicher geworden.“ (Interview_04_Welle 3)

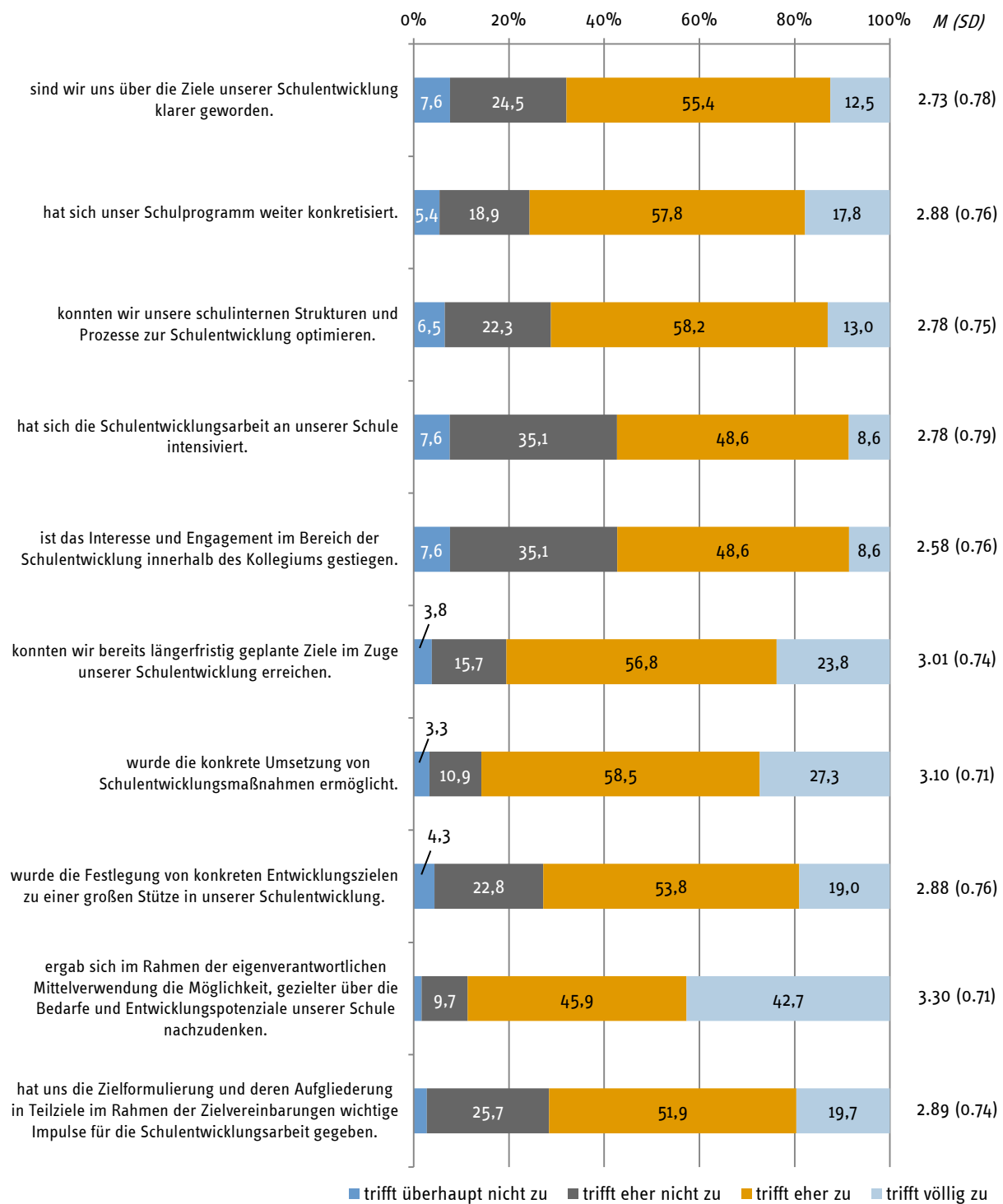
Und die Schulleitung einer Förderschule ging auf folgenden Aspekt ein:

„Ja, also aus meiner Sicht ist das Bonus-Programm eine Pflastermaßnahme, die nicht die grundlegenden Problematiken ausräumt, die aber schon mit Problemlagen durchaus Möglichkeiten verschafft, sich zu helfen.“ (Interview_02_Welle 3)

5.3.3.3 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklung

Unabhängig von den konkreten inhaltlichen Zielsetzungen und Maßnahmen der Schulen kann das Bonus-Programm auch als genereller Impuls und Anreiz verstanden werden, zielgerichtete Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, um dadurch die Kompetenzen, Strukturen und Abläufe in der eigenständigen Findung, Planung, Umsetzung und Überprüfung von strategischen Entwicklungszielen- und Maßnahmen an den Schulen zu steigern bzw. zu optimieren. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen um Einschätzungen zur Frage gebeten, inwieweit das Bonus-Programm aus ihrer Sicht zu einer *Intensivierung und Optimierung von Schulentwicklungsprozessen* an den Schulen beiträgt. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 59. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, liegen die Einschätzungen der Schulleitungen in allen aufgeführten Teilaspekten im zustimmenden Bereich. Alle Mittelwerte bewegen sich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5. Zwischen 67 und 76 Prozent der Schulleitungen sind der Meinung, dass sich in Folge des Bonus-Programms die Schule über die Ziele der Schulentwicklung an der Schule klarer geworden ist, sich das Schulprogramm weiter konkretisiert hat, Strukturen und Prozesse in der Schulentwicklung optimiert werden konnten und sich die Schulentwicklungsarbeit an den Schulen intensiviert hat. Zwischen 13 und 18 Prozent der Schulleitungen stimmten diesen Aspekten stark zu, zwischen 51 und 58 äußerten eine leichte Zustimmung („trifft eher zu“). Als etwas geringer wurden die Auswirkungen des Bonus-Programms auf einen Anstieg des Interesses und Engagements des Kollegiums im Bereich der Schulentwicklung eingeschätzt, wenngleich sich auch hier 57 Prozent zustimmende Einschätzungen (darunter 9 Prozent mit starker Zustimmung) fanden. Stärkere Zustimmung (zwischen 72 und 89 Prozent) erhielten die Teilaspekte, dass durch das Bonus-Programm bereits längerfristig geplante Teilziele der Schulentwicklung erreicht werden konnten, die Festlegung von konkreten Entwicklungszielen eine große Stütze für die Schulentwicklung darstellt, aufgrund des Bonus-Programms die Möglichkeit besteht, gezielter über die Bedarfe und Entwicklungspotenziale an den Schulen nachzudenken und die im Rahmen des Bonus-Programms vorgesehene Zielformulierung und die operative Festlegung von Teilzielen in den Zielvereinbarungen wichtige Impulse für die Schulentwicklung gegeben hat. Zwischen 19 und 43 Prozent der befragten Schulleitungen stimmten diesen Aspekten stark zu. Die seitens der Schulleitungen wahrgenommenen Auswirkungen des Programms auf die generelle Schulentwicklung an den Schulen können damit zusammengefasst als positiv bis sehr positiv eingestuft werden, wenngleich sich in einzelnen Teilaspekten Unterschiede zwischen den Schulformen andeuteten (ohne Abbildung). So äußerten die Schulleitungen der Gymnasien eine geringere Zustimmung dahingehend, dass sie sich aufgrund des Bonus-Programms über die Ziele ihrer Schulentwicklung klarer geworden sind und sich ihr Schulprogramm durch das Bonus-Programm weiter konkreti-

siert hat. Auch die Einschätzungen zu programmbedingten Optimierungen der Strukturen und Prozesse zur Schulentwicklung sowie zu Verbesserungen beim Interesse und Engagement des Kollegiums im Bereich der Schulentwicklung fielen an den Gymnasien, und auch an den Gemeinschaftsschulen, verhaltener aus. Dagegen bewerteten die Grund- und Förderschulen die genannten Teilaspekte überwiegend positiver.



Anmerkung. Keine Angabe der Prozentwerte bei unter 3 Prozent.

Abbildung 59. Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklung an den Schulen aus Sicht der Schulleitungen im Schuljahr 2016/17

Auch in den Interviews mit den Schulleitungen wurden Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklung angesprochen:

Die Schulleitung einer Grundschule äußerte dabei Folgendes:

„Das Bonusprogramm kam unseren Schulentwicklungsprozessen genau richtig. Also wir waren schon quasi im Prozess drin. Und dann kam das Geld und wir konnten es quasi dafür nutzen. Und wir hätten ohne das einfach nicht so schnell den Weg ebnen können um Veränderungsprozesse einzuleiten.“ (Interview_12_Welle 3)

Die Schulleitung einer Förderschule ging auf Folgendes ein:

„Und wir haben es jetzt geschafft, in Zusammenarbeit mit allen, aber federführend mit der Schulsozialarbeiterin, die eben über das Bonusprogramm kommt, dass die sich als verantwortlich für die gesamte Schule verstehen und auch als verantwortlich handeln für die gesamte Schule, gemeinsam tagen, gemeinsam sich absprechen und eben auch Konzepte entwickeln. Und das, denke ich, ist schon ein Erfolg, ein Schulentwicklungserfolg.“ (Interview_08_Welle 3)

Die Schulleitung einer anderen Förderschule benannte folgende Aspekte:

„Ja, natürlich. Natürlich. Also wir hatten, wie gesagt, keine Schulprogramm und irgendwann kam dann diese Geschichte: Was brauchen wir als Schule ganz dringend? Was ist unser Entwicklungsbedarf? Wir müssen uns erstmal zusammen sortieren. Was ist unsere Struktur? Und wo manifestiert sich die im Schulprogramm? Also wir schreiben jetzt ein Schulprogramm und dann kamen die Bonusgelder und dann haben wir gesagt: Das beschreibt diese Schule. Selbstverständlich machen wir jetzt ein Schulprogramm, das unsere Schule beschreibt und wir machen das wertvoll. Und diese Idee war nicht da vorher.“ (Interview_10_Welle 3)

Die Schulleitung einer ISS ging im Zusammenhang mit den Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Schulentwicklung auf Folgendes ein:

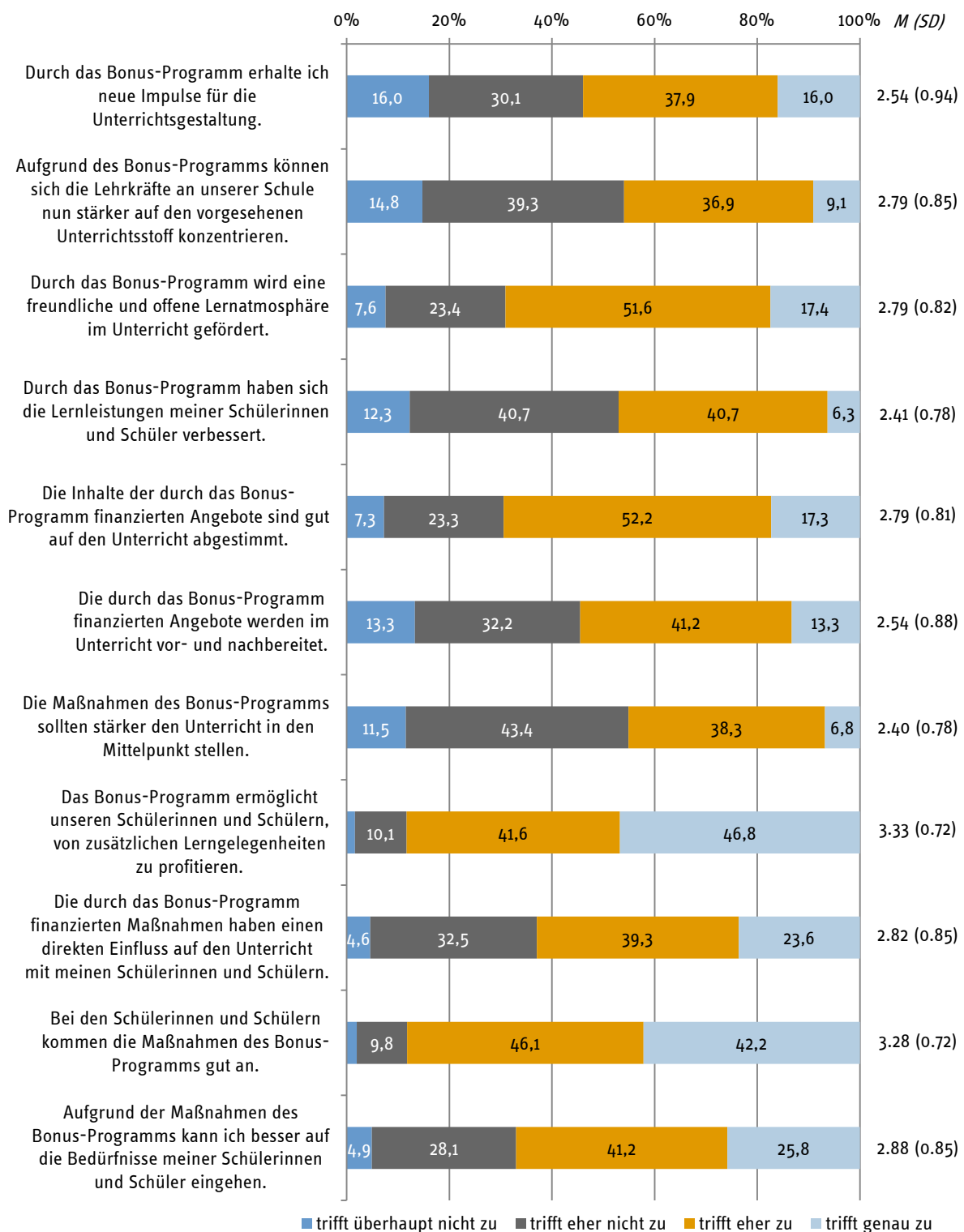
„Also, wir haben einen Gesamtentwicklungsplan ja für die Schule und das Bonusprogramm trägt aber dazu bei, dass wir unsere Wege, ich sage mal, unsere Ziele schneller erreichen können. So würde ich es mal ausdrücken.“ (Interview_02_Welle 2)

5.3.3.4 Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Ziele und Maßnahmen im Rahmen des Bonus-Programms stellt sich die Frage, inwieweit sich deren Auswirkungen auch im *Unterrichtsgeschehen und im Lernen der Schülerinnen und Schüler* niederschlagen. Um sich dieser Frage zu nähern, wurden die Lehrkräfte um Einschätzungen dazu gebeten, welche Auswirkungen sie aufgrund des Bonus-Programms in Hinblick auf ihren Unterricht sowie die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen wahrnehmen. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 60.

Die Einschätzungen der Programmauswirkungen bezüglich des Unterrichts fielen differenziert aus. Rund ein Viertel der Lehrkräfte äußerte sich stark zustimmend dahingehend, dass die durch das Bonus-Programm finanzierten Maßnahmen einen direkten Einfluss auf den Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern haben, weitere 40 Prozent nahmen diesbezüglich leichte Auswirkungen wahr. Ein Sechstel der Lehrkräfte stimmte der Aussage, dass sie durch das Bonus-Programm neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung erhalten, völlig zu, während 38 Prozent eine leichte Zustimmung äußerten. Nahezu 70 Prozent der Lehrkräfte sahen Auswirkungen bezüglich einer freundlicheren und offenen Lernatmosphäre im Unterricht, darunter 17 Prozent mit starker Zustimmung. Etwas niedrigere Zustimmungsraten fanden sich für verbesserte Möglichkeiten zur Konzentration der Lehrkräfte auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffes und gestiegene Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. In diesen beiden Aspekten nahmen jeweils weniger als 10 Prozent der Lehrkräfte stärkere Auswirkungen wahr. Vergleichsweise wenig Zustimmung erfuhr zudem die Aussage, dass die Maßnahmen des Bonus-Programms stärker den Unterricht in den Mittelpunkt stellen sollten. Lediglich 7 Prozent der Lehrkräfte stimmten dieser Aussage völlig zu; etwas mehr als die Hälfte zeigte hier eine (eher) ablehnende Haltung. Kaum strittig ist die Aussage, dass es das Bonus-Programm den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, von zusätzlichen Lerngelegenheiten zu profitieren. Der Großteil der Lehrkräfte war zudem der Auffassung, dass die Maßnahmen des Bonus-Programms bei den Schülerinnen und Schülern gut ankommen. Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte gaben an, aufgrund des Bonus-Programms besser auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, darunter rund ein Viertel mit starker Zustimmung.

Insgesamt betrachtet lassen sich somit auch bezüglich des Unterrichts und des Lernens vielfach positive Einschätzungen der Lehrkräfte ausmachen, wenngleich die wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bislang eher verhalten ausfielen. Gleichwohl ist kein übergreifender Wunsch danach, den Unterricht stärker in den Fokus des Programms zu stellen, erkennbar. Ergebnisse auf Ebene der einzelnen Schulformen offenbarten in einzelnen Teilaspekten differierende Einschätzungen (ohne Abbildung). So waren insbesondere die Lehrkräfte der Grund- und Förderschulen der Ansicht, dass ihnen das Bonus-Programm neue Anregungen und Impulse für die Unterrichtsgestaltung gibt. Ähnliches galt (bei ebenfalls stärkerer Zustimmung an den Gymnasien) auch für das Profitieren der Schülerinnen und Schüler von zusätzlichen Lerngelegenheiten. Überwiegend zurückhaltendere Einschätzungen resultierten für die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen, während die Lehrkräfte an den Förderschulen viele der aufgeführten Aspekte besonders positiv beurteilten.



Anmerkung. Keine Angabe der Prozentwerte bei unter 3 Prozent.

Abbildung 60. Wahrgenommene Auswirkungen des Bonus-Programms auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte im Schuljahr 2016/17

5.3.3.5 Stärkste Veränderungen infolge des Bonus-Programms an den Schulen aus Sicht der Schulleitungen

In den vorigen Abschnitten erfolgte die Untersuchung wahrgenommener Auswirkungen des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte jeweils anhand geschlossener Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, von allen Befragten standardisierte Einschätzungen zu den gleichen vorgegebenen Auswirkungsaspekten zu erhalten und damit auch systematische Vergleiche – etwa zwischen den Schulformen oder zwischen Schulleitungen und Lehrkräften – zu ermöglichen. Gleichwohl wird damit das Spektrum möglicher Einschätzungen potentiell eingeschränkt. Um den Schulleitungen einen möglichst breiten und offenen Raum für die Nennung der ihrerseits wahrgenommenen Programmauswirkungen zur Verfügung zu stellen, wurden sie deshalb abschließend nochmals in Form einer offenen Frage gebeten, die aus ihrer Sicht stärksten (positiven und negativen) Veränderungen infolge des Bonus-Programms an ihrer Schule anzugeben. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser offenen Abfrage dargestellt werden.

Von $N = 129$ Schulleitungen lagen verwertbare Angaben zu den wahrgenommenen Veränderungen durch das Bonus-Programm vor, wobei seitens der Schulleitungen in der Regel mehr als eine Nennung erfolgte. Insgesamt wurden 299 Auswirkungsaspekte genannt, die die Grundlage der nachfolgenden kategorisierenden Auswertungen darstellen. Die Auswertungen erfolgten entsprechend nicht auf der Ebene der einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter, sondern auf der Ebene der Auswirkungsaspekte (299 Fälle). Für die Analyse der Auswirkungsaspekte kam das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung. Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse besteht darin, einzelnen Textteilen übergeordnete Kategorien zuzuweisen, deren Vorkommen im Nachhinein ausgezählt werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 149ff.). Die jeweiligen Kategorien werden induktiv durch die Sichtung des Materials entlang der gegebenen Antworten gebildet, wobei sich für die vorliegenden Auswertungen am von Mayring (2002) beschriebenen Vorgehen orientiert wurde. Im Ergebnis der Analyse steht ein hierarchisches Kategoriensystem, in welchem die gebildeten Einzelkategorien einerseits unter übergeordnete Metakategorien subsumiert und andererseits einige Kategorien nochmals durch weitere Subkategorien expliziert werden.

Im Folgenden soll das Kategoriensystem vorgestellt und anhand der relativen Vorkommenshäufigkeiten der einzelnen Kategorien ausgewertet werden (vgl. Abbildung 61). Auf der obersten Ebene (siehe linker Teil von Abbildung 61) wird zunächst nach positiven und negativen Veränderungen unterschieden. Den ausgewiesenen relativen Häufigkeiten kann entnommen werden, dass 88 Prozent der Veränderungen positive Auswirkungsaspekte beinhalten. Lediglich 12 Prozent der Nennungen beziehen sich auf nicht gewünschte bzw. negative Auswirkungen. Letztere bezogen sich zum überwiegenden Teil auf den mit der Programmumsetzung verbundenen Verwaltungsaufwand und die diesbezügliche zusätzliche Arbeitsbelastung sowie den erforderlichen Zeitaufwand (für eine Illustration anhand von Beispielnennungen vgl. Anhang 2 am Ende des Kapitels). Der sehr große Anteil der genannten positiv bewerteten Veränderungen lässt sich als Indiz dafür ansehen, dass, sofern in Folge des Bonus-Programms Veränderungen an den Schulen wahrgenommen wurden, ganz klar die positiven Veränderungen überwiegen. Letztere sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Der größte Anteil der positiven Veränderungen ließ sich der *Metakategorie Schule* zuordnen (53,2 Prozent aller [positiven und negativen] Nennungen). Die Metakategorie Schule wurde wiederum in die drei Teilbereiche „Extern“, „Intern“ und „Ausstattung“ untergliedert. Unter externe Veränderungen, die insgesamt 6 Prozent aller Nennungen umfassten, wurden Veränderungen hinsichtlich einer verbesserten Außenwirkung, der Schärfung des Schulprofils sowie gestiegene Kooperationsaktivitäten subsumiert. Illustrierende Beispielnennungen für

diese jeweils feinsten Subkategorien finden sich im Anhang 2 am Ende dieses Kapitels. Etwa ein Fünftel aller Nennungen in der Metakategorie Schule wurden dem Teilbereich interner Veränderungen an den Schulen zugeordnet. Darunter fielen die Kategorien der Pädagogischen Angebote und Projekte, der Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie des Schulklimas, welches nochmals in weitere Subkategorien unterteilt werden konnte (vgl. zur Illustration anhand von Beispielnennungen Anhang 2). Der größte Block der Nennungen in der Metakategorie Schule ließ sich dem Teilbereich Ausstattung zuordnen, wobei zu rund einem Drittel materielle und zu etwa zwei Dritteln personelle Ausstattungsaspekte genannt wurden. Die personelle Ausstattung umfasste neben quantitativen Aspekten in Form gesteigerter personeller Kapazitäten auch Aspekte der Zusammenarbeit und Innovationsbereitschaft im Kollegium (vgl. zur Illustration erneut Anhang 2).

Die *Metakategorie Unterricht*, der 7 Prozent der Nennungen zugeordnet wurden, enthält programmbedingte Veränderungen in den Teilbereichen verbesserte Unterrichtsqualität und -angebote, Etablierung heterogener Lernformen sowie gesteigerte Leistungs- und Lernmotivation (vgl. Anhang 2 zur Illustration). Der größte Anteil der Nennungen in der *Metakategorie Schüler*, die 18 Prozent aller Nennungen in sich vereint, bezieht sich auf Veränderungen im Bereich der Förderung der Schülerinnen und Schüler, etwa hinsichtlich ihrer Lese- und Sprachkompetenzen oder in Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Weiterhin wurden der Metakategorie Schüler Rückgänge in der Schuldistanz sowie Verbesserungen in den Abschlüssen und Übergängen zugeordnet (vgl. Anhang 2 zur Illustration). Auf die *Metakategorien Chancengleichheit, Elternarbeit und Sonstiges* entfielen jeweils nur vergleichsweise kleine Anteile der Nennungen (vgl. Anhang 2 zur Illustration).

Zusammengenommen bestätigen die Auswertungen der offenen Angaben der Schulleitungen zu den ihrerseits beobachteten stärksten Veränderungen an den Schulen die Vielfalt der Auswirkungsbereiche des Bonus-Programms, die sich schon in den vorangegangenen Darstellungen anhand der geschlossenen standardisierten Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte abzeichnete. Die wahrgenommenen Verbesserungen reichen von einer verbesserten Außenwirkung der Schulen über ein verbessertes Schulklima, eine bessere Förderung und zusätzliche Lerngelegenheiten und Angebote für die Schülerinnen und Schüler bis hin zu einer als substanziell wahrgenommenen Verbesserung in der materiellen und insbesondere personellen Ausstattung. Die Vielfalt der Zielstellungen und realisierten Maßnahmen des Bonus-Programms spiegelt sich somit auch in einer Vielfalt der wahrgenommenen Auswirkungsbereiche wider.

Positive Auswirkungen (87,6)	Schule (53,2)	Extern (6,0)	Verbesserte Außenwirkung (2,7)				
			Schärfung des Schulprofils (1,0)				
			Kooperationen (2,3)				
		Intern (19,4)	Pädagogische Angebote und Projekte (9,7)				
			Partizipation der SuS (1,3)				
			Schulklima (8,4)	Verbessertes Schulklima (5,0)			
		Konfliktumgang & Gewaltrückgang (1,7)					
		Identifikation SuS mit der Schule (1,7)					
		Ausstattung (27,8)	Materielle Ausstattung (8,0)				
			Personelle Ausstattung (16,8)	Räumliche Ausstattung (1,7)			
				Sachliche Ausstattung (6,4)			
				Zusätzliches pädagogisches Personal (3,7)			
	Ausbau & Installierung Schulsozialarbeit (9,4)						
	Kollegium (6,7)						
	Entlastung & Unterstützung des Kollegiums (2,3)						
	Verbesserte Teamarbeit & Fortbildungen (3,0)						
	Gesteigerte Innovationsbereitschaft & Kreativität (1,3)						
	Unterricht (6,7)	Verbesserte Unterrichtsqualität & -angebote (2,3)					
		Etablierung heterogener Lernformen (2,3)					
		Gesteigerte Leistungs- & Lernmotivation (2,0)					
	Schüler (17,7)	Rückgang Schuldistanz (2,0)					
		verbesserte Schulabschlüsse & Übergänge (1,3)					
		Förderung der SuS (14,4)			Heterogenität der SuS begegnen (5,7)		
					Förderung der Lese- & Sprachkompetenzen (4,3)		
Förderung weiterer Kompetenzbereiche (2,0)							
Persönlichkeitsentwicklung (2,3)							
Chancengleichheit (1,0)							
Elternarbeit (3,3)							
Sonstiges (5,7)							
Negative Auswirkungen (12,4)	Bürokratie (8,0)	Hoher Verwaltungsaufwand (3,7)					
		Zusätzliche Arbeitsbelastung & zeitlicher Aufwand (4,3)					
	Sonstiges (4,3)						

Abbildung 61. Kategoriensystem und relative Häufigkeiten für die offene Abfrage der stärksten Veränderungen in Folge des Bonus-Programms aus Sicht der Schulleitungen im Schuljahr 2016/17

5.4 Zusammenfassung und Fazit

Im vorliegenden Kapitel wurden die bislang beobachtbaren Auswirkungen des Bonus-Programms untersucht. Dies erfolgte zum einen auf der Grundlage vergleichender schulstatistischer Auswertungen zwischen am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen. Zum anderen wurden die Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms analysiert.

Die Untersuchung der *schulstatistischen Angaben* zur Entwicklung der Schuldistanz (unentschuldigte Fehltag), der Abbrecherquoten und der Förderprognosen am Ende der Grundschule erbrachte insgesamt betrachtet keine Hinweise auf systematische und substanzielle Unterschiede in der Entwicklung zwischen am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen. Innerhalb der Programmschulen deuten sich zwar für die Fehlquoten an ISS und Grundschulen etwas günstigere Entwicklungen an den Schulen mit hoher Imb-Quote (> 75 Prozent) an. Diese müssen jedoch nicht zwingend auf das Bonus-Programm zurückzuführen sein und bedürfen aufgrund der jährlichen Schwankungen weiterer Beobachtungen, um deutlichere Hinweise auf divergierende Entwicklungsmuster zu gewinnen. Die auf Gesamtebene der Schulen weitgehend ausbleibenden Effekte schließen nicht aus, dass das Bonus-Programm an einzelnen Schulen durchaus zu Verbesserungen in den betrachteten Merkmalen geführt haben kann.

Die *Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte* zu den Auswirkungen des Bonus-Programms deuten insgesamt betrachtet darauf hin, dass seitens der Schulen in vielen Bereichen durchaus Verbesserungen wahrgenommen werden und das Programm an den Schulen in schwieriger Lage „wirklich etwas bewirkt“. Mit Blick auf die jeweiligen schulischen Problemlagen sehen rund drei Viertel der Schulen in wenigstens einem Teilaspekt starke Verbesserungen in Folge des Bonus-Programms, über 40 Prozent der Schulen in vier oder mehr Teilaspekten. Hervorzuheben ist dabei, dass sich die generellen Problemlagen der Schulen seit dem Programmstart aus Sicht der Schulleitungen insgesamt betrachtet nur geringfügig verändert haben. Die dennoch wahrgenommenen programmbedingten Verbesserungen bezüglich der Problemlagen können somit als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die Maßnahmen des Bonus-Programms nicht immer unmittelbar auf die Problemlagen selbst auswirken, sondern eher einen *besseren Umgang mit den Problemlagen* ermöglichen.

Vergleichsweise starke Verbesserungen werden in den Bereichen des Schulklimas, des Schülerverhaltens (z.B. aggressives Verhalten/Verhaltensauffälligkeiten), der Außenwirkung der Schulen, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, den Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Förderung (etwa im Bereich der Sprachförderung) sowie der generellen Ausstattung der Schulen wahrgenommen.

Auch bezüglich der Schulentwicklung im Allgemeinen äußert sich die Mehrheit der Schulleitungen zustimmend dahingehend, dass das Bonus-Programm zu einer Intensivierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit beiträgt und wichtige Impulse für die Formulierung und Umsetzung strategischer Schulentwicklungsziele setzt. Die im Zeitverlauf angestiegenen selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Kenntnisse der Schulleitungen im Bereich der eigenständigen Mittelbewirtschaftung (vgl. Kapitel 3) korrespondieren mit diesen Einschätzungen.

Für das Ausmaß von Kooperationen mit externen Anbietern sowie den personellen Ressourcen an den Schulen (neben den Lehrkräften pädagogisch tätige Personen) ließen sich im Zeitverlauf seit dem Programmstart ebenfalls überwiegend positive Entwicklungen beobachten, wenngleich hier nicht abschließend festgestellt werden kann, in welchem Maß diese Verände-

rungen auf das Bonus-Programm oder auf andere, außerhalb des Programms zu verortende, Entwicklungen zurückgeführt werden können.

Zurückhaltendere Einschätzungen äußerten die Schulleitungen und Lehrkräfte hingegen bezüglich programmbedingter Verbesserungen bei den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (Schulleistungen, Abbrecherquoten). In diesen Bereichen werden bislang nur vereinzelt stärkere Verbesserungen gesehen, obwohl die Mehrheit der Lehrkräfte durchaus Auswirkungen des Bonus-Programms auf das Unterrichtsgeschehen wahrnimmt.

In weiterführenden, hier im Detail nicht dargestellten, Analysen wurden mögliche Zusammenhänge zwischen den durch die Schulleiterinnen und Schulleiter wahrgenommenen Programmauswirkungen und dem Mittelumfang in Abhängigkeit der Imb-Quote (deutlich höhere Mittelzuweisungen für Schulen mit einer Imb-Quote größer 75 %) sowie der Schulgröße (an kleineren Schulen fallen die Bonus-Mittel im Verhältnis zur Schülerzahl stärker ins Gewicht) untersucht. Dabei konnten jedoch nur sehr vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge festgestellt werden. Bezüglich der Imb-Quote äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter aus Schulen mit einem Anteil von lernmittelzuzahlungsbefreiten Schülerinnen und Schülern von über 75 Prozent eine etwas stärkere Zustimmung dahingehend, dass die im Rahmen des Bonus-Programms vorgesehene Festlegung von konkreten Entwicklungszielen zu einer großen Stütze in ihrer Schulentwicklung geworden ist ($r = .16$, $p = .038$). Im Hinblick auf die Schulgröße nahmen kleinere Schulen¹¹ stärkere programmbedingte Verbesserungen hinsichtlich der Problemlagen eines hektischen und störungsvollen Klimas, erzieherischer Problemlagen und einer nicht bedarfsgerechten Personalversorgung wahr als größere Schulen. Die entsprechenden standardisierten Regressionskoeffizienten¹² bewegten sich in einer Größenordnung zwischen $b = -.24$ und $b = -.28$ (p jeweils $< .05$) und sind damit eher im Bereich geringer Effekte einzuordnen. Die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zu den wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms sind entsprechend weitgehend unabhängig vom Imb-Anteil und der Schulgröße.

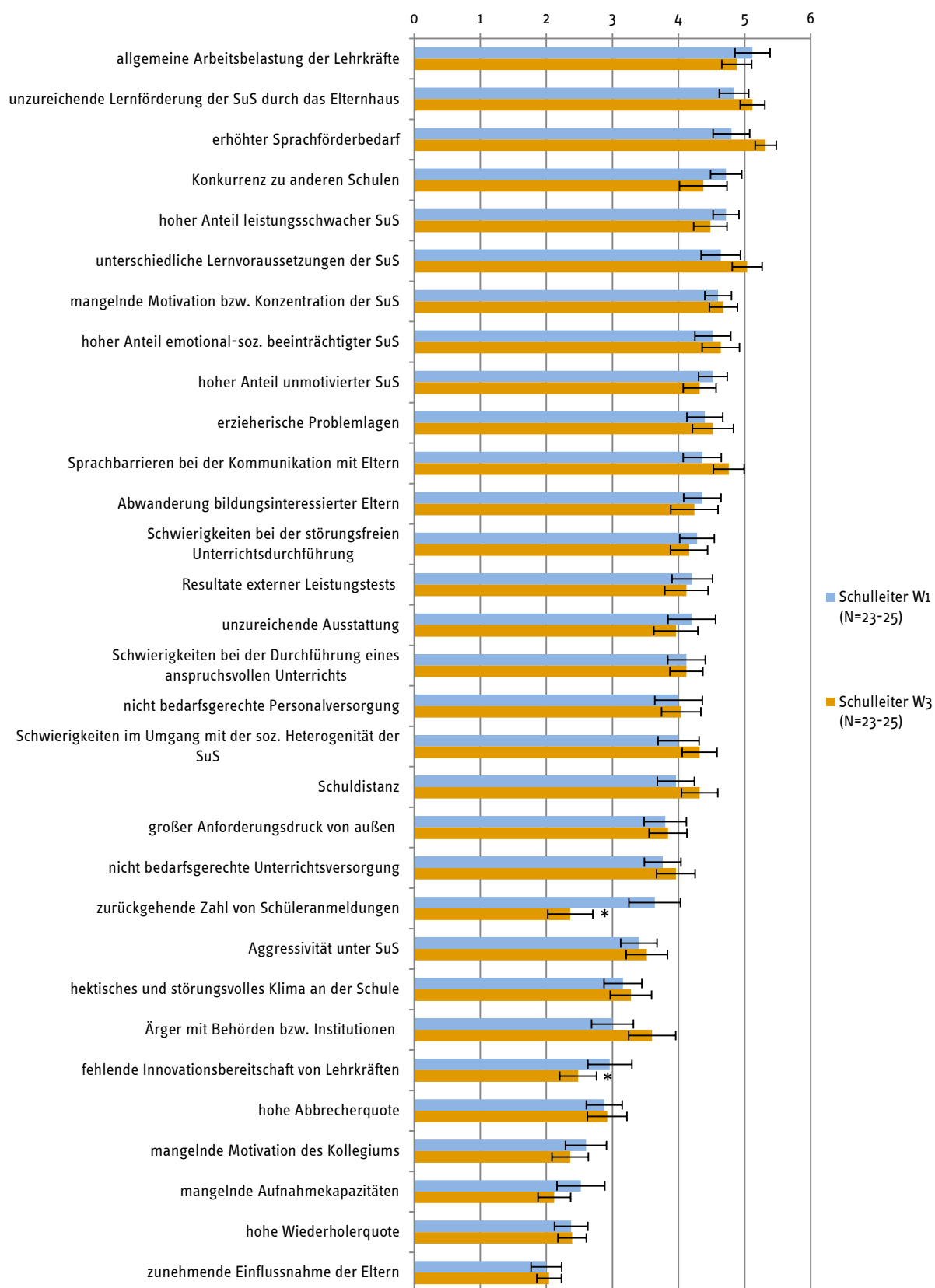
Die bislang beobachtbaren Auswirkungen des Bonus-Programms zeigen sich somit in erster Linie in den oftmals eher als „weich“ angesehenen Erfolgskriterien wie einem verbesserten Schulklima, den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, der Außenwirkung der Schule sowie der Strukturierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit im Allgemeinen. Diese Kriterien sind jedoch für Schulen in schwierigen Lagen für gelingende Bildungserwerbsprozesse von deutlich stärkerer Bedeutung als für Schulen mit einer leistungsstarken und sozial privilegierteren Schülerschaft und sollten entsprechend keineswegs gering geschätzt werden. Ganz im Gegenteil gilt es, die mit dem Bonus-Programm in Gang gesetzte bzw. ausgebaute Schulentwicklungsarbeit weiter zu intensivieren und zu professionalisieren. Mögliche Ansatzpunkte dafür werden in der abschließenden Gesamtzusammenfassung gegeben, in der auch eine generelle Einordnung der Befunde zu den bisherigen Auswirkungen des Bonus-Programms erfolgt (vgl. Kapitel 6).

¹¹ Die Analysen wurden unter Ausschluss der wenigen Schulen mit einer Schülerzahl von unter 100 im Schuljahr 2013/14 durchgeführt, da das Bonus-Programm für diese Schulen eine geringere Mittelzuweisung vorsieht.

¹² In den zugrundeliegenden linearen Regressionsanalysen zur Vorhersage der wahrgenommenen Auswirkungen/Verbesserungen wurde für die Schulform kontrolliert, um Zusammenhänge zwischen Schulform und Schulgröße zu berücksichtigen.

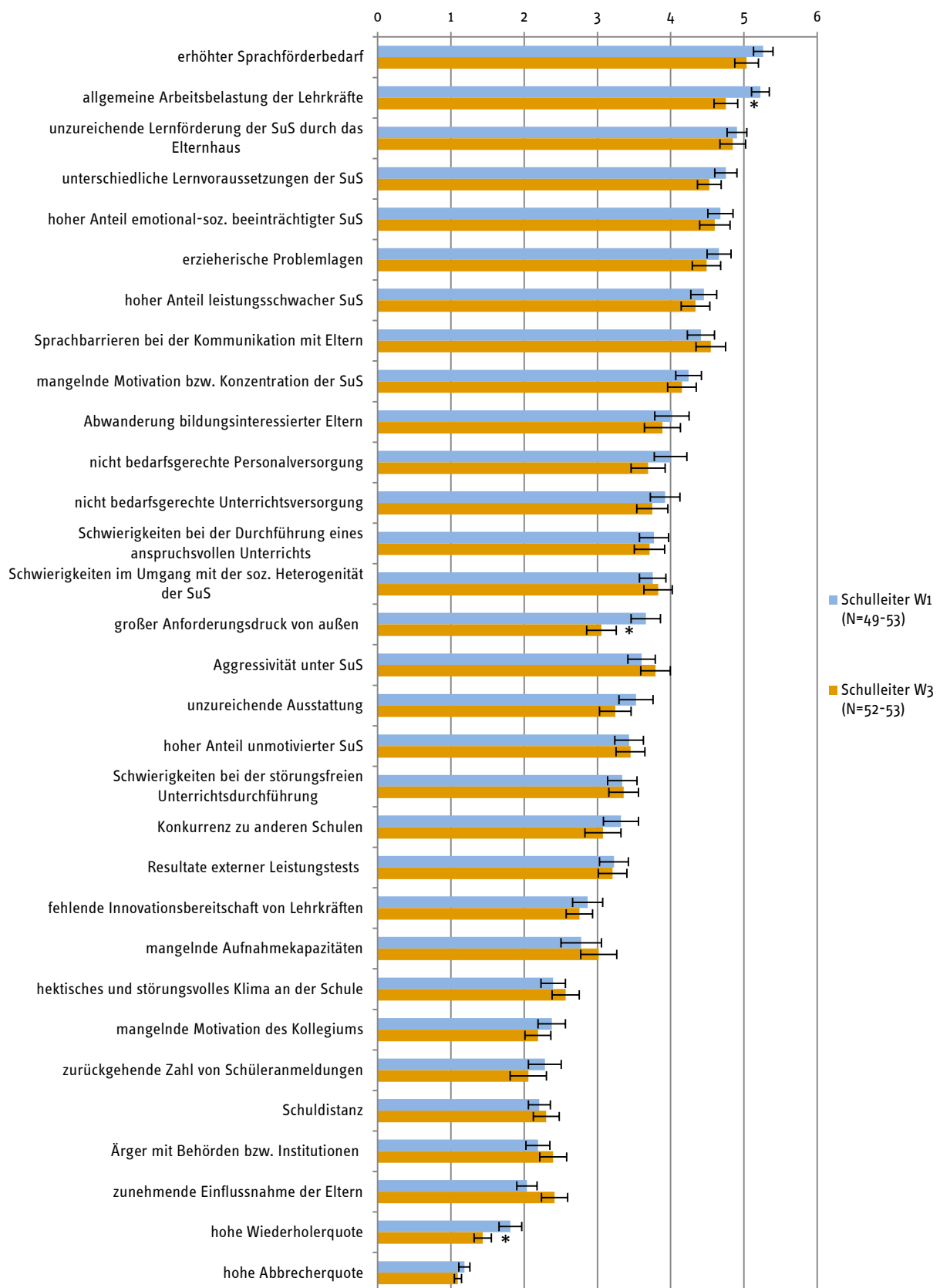
Anhang zu Kapitel 5

Anhang 1: Veränderungen der wahrgenommenen schulischen Problemlagen nach Schulform



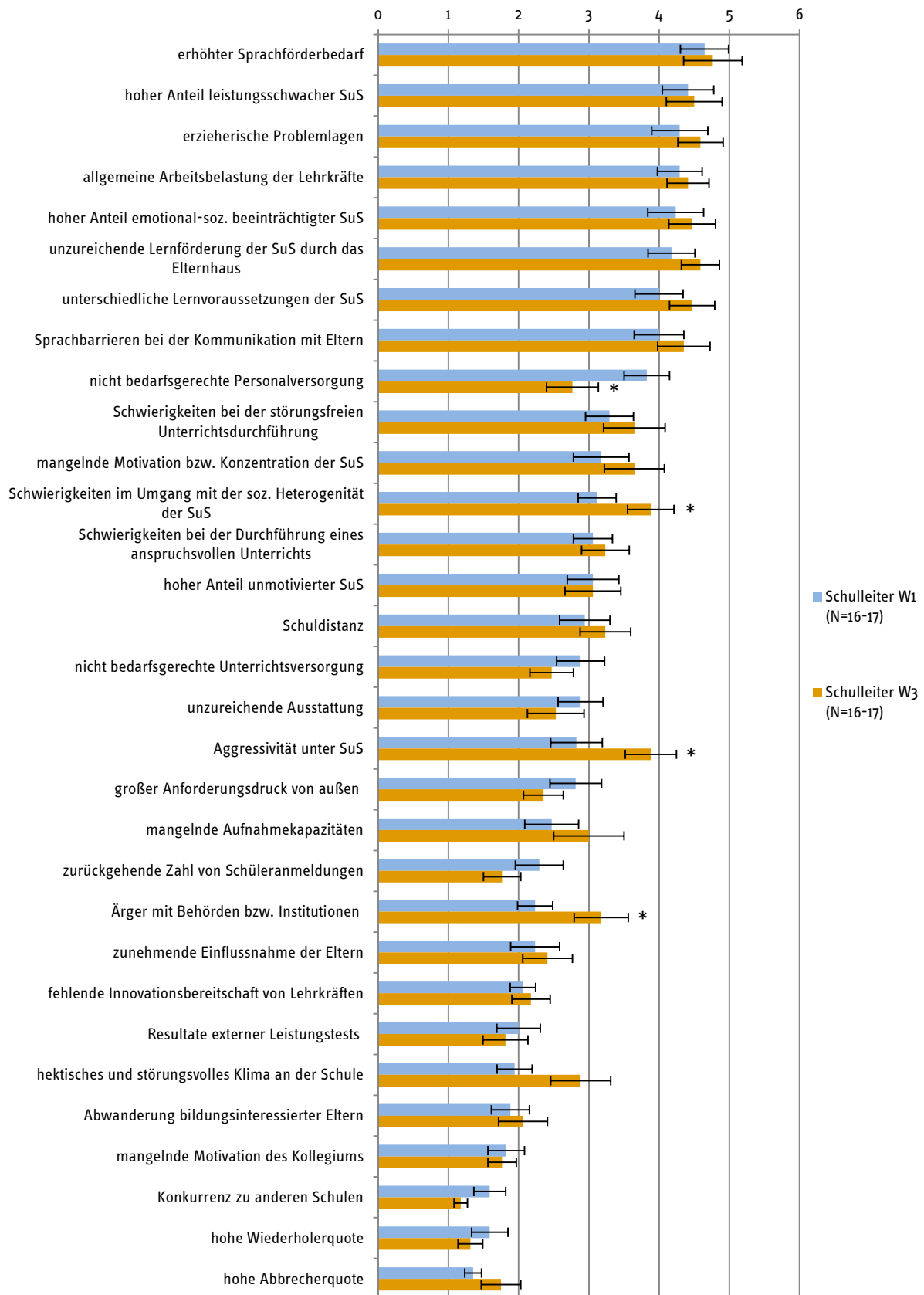
Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung A3. Schulische Problemlagen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – ISS [einschl. Gemeinschaftsschule] (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung A4. Schulische Problemlagen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – *Grundschule* (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)



Anmerkung. Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiterangaben zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung A5. Schulische Problemlagen in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen – *Förderschule* (Mittelwerte $\pm$ Standardfehler)

Anhang 2: Beispielnennungen für die seitens der Schulleitungen eingeschätzten stärksten Veränderungen an den Schulen infolge des Bonus-Programms

Positive Auswirkungen

Metakategorie Schule

- Verbesserte Außenwirkung
 - *„Einige Erstwunschnennungen von Eltern aus anderen Einzugsgebieten bei der Neu-anmeldung“*
 - *„Wachsende Anzahl von Wechselwünschen zu uns“*
 - *„Schulentwicklung, Außendarstellung“*
 - *„Ansehen in der Öffentlichkeit deutlich gestiegen.“*
 - *„Bessere Wirkung der Schule nach außen“*
- Schärfung des Schulprofils
 - *„konnten unser Profil schärfen und Lernwerkstätten und Bibliothek ausbauen: konkrete Schulentwicklung hinsichtlich der Schwerpunkte konnte erstmalig seit Bonus- Prog. überhaupt erfolgen, weil wir erstmals Sach-/Personalmittel dafür erhalten“*
 - *„positiv: Schule im Wald als Grundlage für Schärfung des Profils“*
 - *„Fortschritte bei Schwerpunkten des Schulprogramms“*
- Kooperationen
 - *„viele Projekte/Kooperationen in Angriff genommen“*
 - *„positiv: enge Zusammenarbeit mit JA [Jugendamt] für gezielte Unterstützung von Kindern“*
 - *„Kooperationen mit vielen Künstlern im näheren Umfeld der Schule“*
- Partizipation der Schülerinnen und Schüler
 - *„Möglichkeit für Schüler Vertretung“*
 - *„Partizipation der Schülerinnen und Schüler am SE [Schulentwicklungs] Prozess“*
 - *„Verbesserung der Partizipationsmögl. für die Schüler“*

- Pädagogische Angebote und Projekte
 - „*Ruhe- u. Entspannungsangebote –Bewegungsangebote*“
 - „*der Schülerclub ist eine feste Einheit unserer Schule, wird von den Schülerinnen und Schülern sehr gern angenommen und genutzt*“
 - „*Durch das Bonusprogramm konnte der außerunterrichtliche Bereich gestärkt und damit das ganztägige Lernen ausgebaut werden.*“
 - „*Möglichkeit der Frühförderung durch Bewegung und Motorik Programme*“
 - „*Verbesserung der Pausen- und Freizeitgestaltung*“
 - „*Das ALBA-Projekt konnte erfolgreich eingeführt werden. Viele Trainer und Künstler ergänzen unser AG-Angebot und den Unterricht.*“
- Verbessertes Schulklima
 - „*Schulklima verbessert sich*“
 - „*friedlichere Schumatmosphäre*“
 - „*Förderung des sozialen Miteinanders*“
- Konfliktumgang & Gewaltrückgang
 - „*Abnahme der Gewaltvorfälle. Besserer Umgang mit Streitsituationen.*“
 - „*Rückgang der Gewaltvorfälle*“
 - „*positiv: Konflikte werden nachhaltiger bearbeitet*“
- Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Schule
 - „*Schüleridentifikation steigt*“
 - „*höhere Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule*“
 - „*Identifikation mit der Schule verbessert.*“
- Räumliche Ausstattung
 - „*Ausstattung mit einer Lehrküche*“
 - „*Aufbau einer Bibliothek*“
 - „*positiv: Entstehen einer Schulbibliothek*“
- Sachliche Ausstattung
 - „*positiv: durch das Sachmittelkonto kann ich aktuell und flexibel veraltete oder kaputte Technik ersetzen (Smartboard, Laptop)*“
 - „*Verbesserung der Ausstattung*“
 - „*sachl. Ausstattung der Schule verbessert*“
- Zusätzliches pädagogisches Personal
 - „*verbesserte personelle Ausstattung (Bibliotheksmitarbeiterin, Verwaltungskraft)*“
 - „*zusätzliches qualifiziertes pädagogisches Personal, dadurch Entwicklung des Trainingsraumkonzeptes immer weiter verbessert, ebenso zusätzlich durch psychologischen Beratungsaufbau und Aufbau eines Fallteams*“
 - „*Einsatz von Sprachmittlern*“

- *Installierung/Ausbau Schulsozialarbeit*
 - *„Installierung einer Schulsozialarbeiterstelle hilft uns sehr.“*
 - *„zweiter Sozialarbeiter“*
 - *„ohne das Bonusprogramm zum Beispiel keine so starke Schulsozialarbeit“*
 - *„Aufstockung der Stunden für die Schulsozialarbeit war möglich“*
- *Entlastung und Unterstützung des Kollegiums*
 - *„Lehrkräfte erfahren Unterstützungssysteme.“*
 - *„Entlastung der Lehrkraft bei der Durchführung des Unterrichts“*
 - *„Entlastung des Kollegiums“*
- *Verbesserte Teambildung & Fortbildungen*
 - *„Zusammenarbeit im Team Lehrer/Sozialpädag. hat sich sehr positiv entwickelt: gemeinsame Projekte, Elternarbeit“*
 - *„Teamarbeit ist intensiver unter Pädagogen/Erziehern“*
 - *„schulinterne Fortbildung für das Kollegium, Fobi [Fortbildungs]Programme für die Schule“*
- *Gesteigerte Innovationsbereitschaft & Kreativität*
 - *„In meiner Schule eröffnen die Möglichkeiten des Bonusprogramms Freiräume bei der Gestaltung des Schulalltags + Unterrichts. Dieses erfordert zum einen innovatives Denken, aber auch planvolles Vorgehen. Die größte Veränderung besteht in der Kommunikation und Planung gemeinsamer Vorhaben. Kreativität wird freigesetzt.“*
 - *„Lehrkräfte erkennen, dass es durch das Bonus-Programm Freiräume gibt, die kreativ, produktiv nutzbar sind“*
 - *„Es ist möglich, ein Team von Mitarbeitern zu haben, die von außen einen neuen Blick auf Schule/Schüler u. die gemeinsame Arbeit einbringen, neue Ideen, weniger ‚Schullastig‘“*

Metakategorie Unterricht

- *Gesteigerte Leistungs- & Lernmotivation*
 - *„Leistungsmotivation steigt langsam an“*
 - *„Motivation von SuS, Erhöhung der Leistungsfähigkeit“*
 - *„Leistungsmotivation“*
 - *„Kreativität und Motivation für den Schulbesuch sind verbessert u. gefördert“*
- *Etablierung heterogener Lernformen*
 - *„pos.: Ein Forum für entdeckendes Lernen ist entstanden“*
 - *„lernen in Bewegung“*
 - *„positiv: -bessere Voraussetzungen für das indiv. Lernen“*
 - *„Möglichkeiten für selbstorganis. Lernen“*

- Verbesserte Unterrichtsqualität & -angebot
 - „*Verbesserung der Unterrichtsqualität*“
 - „*Verbesserung des Unterrichtsangebots*“
 - „*Verbesserung der Individualisierung des Unterrichts.*“

Metakategorie Schüler

- Rückgang Schuldistanz
 - „*Milderung von Schuldistanz*“
 - „*positiv: relativ freie Gelder, da wir die Zielsetzung selbst bestimmen, so können wir Schuldistanz bearbeiten*“
 - „*Verbesserung Schuldistanz*“
- Schulabschlüsse und Übergänge
 - „*Abbruchgefährdete SuS: alle Schulabschluss 100% Vermittlung in weiterführende Schulen, Betriebe. Jedem einen Abschluss*“
 - „*Verbesserung Schulabschlüsse*“
 - „*Individuelle Förderung zur Verbesserung der Schulabschlüsse*“
- Heterogenität der SuS begegnen
 - „*Immer mehr Kollegen/innen setzen sich mit der Tatsache auseinander, dass wir zunehmend eine heterogene Schülerschaft haben und das Niveau auf jeden einzelnen Schüler runterbrechen müssen.*“
 - „*Schärfung des Blicks auf die individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schüler*“
 - „*Förderung der Schüler wird individueller*“
 - „*Schüler/innen mit Entwicklungsbedarf em-soz können besser gefördert werden*“
 - „*Entlastung der Schüler/innen mit psych. Erkrankungen und deren Familien hinsichtl. der Umsetzung von Therapien (niedrigschwellig), der Öffnung für neue Impulse beim lernen -Individuelle Förderung der Schüler/innen mit psych. Erkrankungen*“
- Förderung der Lese- & Sprachkompetenzen
 - „*Verstärkung der Sprachförderung*“
 - „*Leseerfolge sichtbarer, Verbesserung der Sprachentwicklung*“
 - „*Kinder lesen wesentlich mehr und mit großer Begeisterung -Kinderbücher werden vermehrt im Unterricht integriert*“
 - „*Durch das Bonusprogramm wird die Sprachtherapeutische Arbeit sehr unterstützt.*“
- Förderung spezifischer Kompetenzbereiche
 - „*höhere interkulturelle/interreligiöse Kompetenz der SuS -höhere Kreativität/Kunstverständnis*“
 - „*Stärkung des Nawi-Bereichs*“
 - „*Sicherheit im Umgang mit digitalen Medien*“
 - „*Stärkung des Demokratieverständnisses*“

- Persönlichkeitsentwicklung
 - „*Stärkung Selbstwertgefühl d. Schüler*“
 - „*Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung*“
 - „*Durch das Bonus-Programm wird [...] die emotional-soziale Stabilisierung sehr stark gefördert*“

Metakategorie Chancengleichheit

- „*Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder durch kostenlose Freizeitangebote*“
- „*starke individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die ihnen seitens der Eltern nicht zuteil wird*“
- „*Wir haben die Möglichkeiten, unseren Schüler/innen Erfahrungen in vielen Bereichen zu ermöglichen die ihnen das Elternhaus nicht bietet*“

Metakategorie Elternarbeit

- „*schwache Familien fanden mehr Unterstützung.*“
- „*Bessere Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern*“
- „*verbesserte Elternarbeit*“
- „*Aktivierung der Elternarbeit*“

Sonstiges

- „*Schüler/innen erleben die zusätzlichen Angebote (Kurse) und die Ausstattung als Wertschätzung*“
- „*Konkrete Schulentwicklung hinsichtlich der Schwerpunkte konnte erstmalig seit Bonus-Programms überhaupt erfolgen, weil wir erstmals Sach-/Personalmittel dafür erhalten*“
- „*soziales Leben erhält größeren Stellenwert*“

Negative Auswirkungen

Metakategorie Bürokratie

- Hoher Verwaltungsaufwand
 - „*Hoher Verwaltungsaufwand*“
 - „*neg.: Verwaltungsaufwand zu hoch*“
 - „*Negativ: Mehr Verwaltungsarbeit für die Schulleitung*“
- Zusätzliche Arbeitsbelastung & zeitlicher Aufwand
 - „*negativ: -Arbeitsbelastung von Schulleitung bezogen auf die Anzahl verschiedener Budgets, der formalen*
 - *Anforderungen und der Verwaltung, fehlende Verwaltungsleitung*“
 - „*Mehraufwand an Zeit, um all die Anforderungen an die nötige Verwaltungsarbeit zu erledigen, d.h. noch eine*

- *Belastung mehr*
- *„zeitl. Aufwand sehr hoch“*

Sonstiges

- *„Möglichkeiten für auffällige Schüler zu gering“*
- *„negativ: für präventive Maßnahmen fehlt das Personal und Zeit“*
- *„Negativ: Leider stellt sich bis jetzt noch nicht der gewünschte Erfolg ein.“*

Kapitel 6

Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein,
Eunji Lee & Kai Maaz

Kapitel 6

Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit

Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein, Eunji Lee & Kai Maaz

Im Zentrum des vorliegenden zweiten Ergebnisberichts zur wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Bonus-Programms für Schulen in schwieriger Lage standen drei übergeordnete Fragenkomplexe, anhand derer rund drei Jahre nach dem Start des Bonus-Programms ein umfassender Überblick zur *Bewertung*, *Umsetzung* und den bislang beobachtbaren *Wirkungen* des Programms gegeben wurde. Dies erfolgte unter einer multiperspektivischen Betrachtungsweise, indem einerseits sowohl Befragungs- als auch Interviewdaten von Schulleitungen und Lehrkräften in die Ergebnisdarstellungen einbezogen wurden. Andererseits wurde basierend auf den programmbezogenen Zielvereinbarungen der Schulen eine umfangreiche Dokumentenanalyse durchgeführt. Darüber hinaus erfolgte auf Grundlage von ausgewählten schulstatistischen Kennwerten (Schuldistanz, Abbrecherquoten, Förderprognose am Ende der Grundschule) eine vergleichende Untersuchung der Entwicklung dieser Erfolgsindikatoren in Abhängigkeit der Programmteilnahme. Im Folgenden sollen die wesentlichen Ergebnisse bezüglich der drei übergreifenden Fragenkomplexe zunächst zusammengefasst und abschließend im Rahmen eines Gesamtfazits diskutiert werden.

6.1 Bewertung des Bonus-Programms

Insgesamt positive Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleitungen und Lehrkräfte bei weiterem Anstieg der Akzeptanz

Hinsichtlich der globalen und konzeptionellen Aspekte des Bonus-Programms zeigte sich, dass die Beurteilung des Bonus-Programms sowohl durch die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch durch die Lehrkräfte drei Jahre nach dessen Einführung insgesamt positiv ausfällt. Das Bonus-Programm wird im Gesamten als sehr sinnvoll angesehen und es wird betont, dass es richtig sei, den Schulen finanzielle Mittel zur weitgehend freien Verfügung bereitzustellen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fielen etwas zurückhaltender aus als die der Schulleitungen, sie bewegten sich aber immer noch im positiven bis sehr positiven Bereich. Des Weiteren bewerteten die Schulleiterinnen und Schulleiter die globalen und konzeptionellen Aspekte des Bonus-Programms zum Zeitpunkt der dritten Erhebung im Vergleich zur Ausgangserhebung signifikant besser. Die bereits zu Programmstart beobachtbare hohe Akzeptanz des Bonus-Programms hat also im Zeitverlauf nochmals zugenommen.

Differenzierte Bewertung der einzelnen Teilbestandteile des Programms durch die Schulleitungen und Lehrkräfte

Bezüglich der einzelnen Programmbestandteile wurde insbesondere die autonome Entscheidungshoheit über den Einsatz der Bonus-Mittel sowohl von den Schulleiterinnen und Schulleitern als auch von den Lehrkräften sehr positiv eingeschätzt. Im Gegensatz dazu wurde die Komponente des ansteigenden, erfolgsabhängigen Leistungsbonus bei gleichzeitig zurückgehender, erfolgsunabhängiger Basiszuweisung kritischer beurteilt. Dem Aspekt der gleichen Fördersummen, die unabhängig von der jeweiligen Schulgröße vergeben werden, standen die Lehrkräfte (wie schon die Schulleitungen zu Beginn des Programms) eher ablehnend gegenüber.

Die Einschätzungen der Schulleitungen zu den einzelnen Teilbestandteilen des Programms haben sich im Programmverlauf seit der Ausgangserhebung kaum verändert.

Kohärente Wahrnehmung des Programms durch die Schulleiterinnen und Schulleiter

Das Bonus-Programm wird von den Schulleitungen insgesamt als verständlich, sinnvoll und gut umsetzbar wahrgenommen (sogenanntes „Kohärenzgefühl“) und als eine Bereicherung für die Schulen empfunden. Im Zeitverlauf konnte zudem ein signifikanter Anstieg in den Kohärenzeinschätzungen der Schulleitungen verzeichnet werden. Diese Veränderung kann vermutlich auf die bisher gemachten Erfahrungen und die damit einhergehende Routine in der Programmumsetzung zurückgeführt werden.

Weiterhin zurückhaltende Erwartungen an das Bonus-Programm durch die Schulleitungen und Lehrkräfte

Die Erwartungshaltungen bezüglich des Erreichens der übergreifenden Ziele des Programms fielen rund eineinhalb (Schulleitungen, 2. Erhebungszeitpunkt) bzw. drei Jahre (Lehrkräfte, 3. Erhebungszeitpunkt) nach Programmbeginn nach wie vor vorsichtig zurückhaltend aus und bewegten sich überwiegend im Bereich mittlerer Zustimmung. Am positivsten fielen die Erwartungen an das Bonus-Programm hinsichtlich der gestärkten Eigenverantwortung der Schulen aus. Am skeptischsten standen die Schulleitungen und Lehrkräfte dem Aspekt gegenüber, dass das Bonus-Programm zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen wird. Diese zurückhaltende Einschätzung könnte jedoch auf die sehr weit gefasste und über die politisch formulierten Ziele des Bonus-Programms hinausgehende Formulierung des Items zurückzuführen sein („Das Bonus-Programm wird zu einer Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft führen.“). Die Erwartungen der Lehrkräfte korrespondierten weitestgehend mit Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Zwar deutet sich bei den Schulleitungen im Zeitverlauf eine positive Tendenz hinsichtlich der Erwartungshaltungen an, jedoch fiel diese Entwicklung nicht statistisch signifikant aus.

Deutliches Votum der Schulleitungen zur weiteren Teilnahme am Bonus-Programm

85 Prozent der zum zweiten Erhebungszeitpunkt befragten Schulleitungen gaben eineinhalb Jahre nach Beginn des Bonus-Programms an, dass ihnen die weitere Teilnahme am Programm „sehr wichtig“ ist, weitere 14 Prozent äußerten eine leichte Zustimmung („eher wichtig“). Die hohen Zustimmungssanteile unterstreichen die Akzeptanz des Bonus-Programms.

6.2 Die Umsetzung des Bonus-Programms an den Schulen aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte

Hauptziele der Schulen im Rahmen des Bonus-Programms liegen in der Verbesserung der individuellen Förderung, der Erhöhung der Motivation der Schülerschaft sowie der Verbesserung des Schulklimas und der Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Auch drei Jahre nach Einführung des Programms verfolgen die Schulen weitgehend ähnliche Vorhaben wie zu Beginn des Programms, wobei die Einschätzungen der Lehrkräfte in weiten Teilen mit den Schulleitereinschätzungen korrespondierten. Noch immer sind Verbesserungen im Bereich der individuellen Förderung und des Schulklimas sowie die Steigerung der Motivation und der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler wichtige Zielvorhaben für die Schulen. Auch werden die Verbesserung des Sprachstands, die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien und die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern nach wie vor als wichtige

Zielvorhaben benannt. Mit Blick auf die stärkere Zuwendung zu psychosozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die Erhöhung der Motivation des Kollegiums sowie die Verbesserung der Lehrerkooperation und Teamarbeit konnte ein leichter Rückgang ausgemacht werden: Wurden diese Vorhaben in der Ausgangserhebung noch als durchaus wichtige Anliegen benannt, bewegten sich die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter nun eher im mittleren Zustimmungsbereich.

Leichter Anstieg der Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigenständigen Mittelbewirtschaftung

Die Schulleitereinschätzungen hinsichtlich ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten bezogen auf die eigenverantwortliche Mittelbewirtschaftung fielen drei Jahre nach Programmstart im Vergleich zur Ausgangserhebung tendenziell höher aus, wenngleich keine signifikanten Unterschiede feststellbar waren. Die an der Umsetzung des Bonus-Programms beteiligten Lehrkräfte schätzten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich der eigenverantwortlichen Mittelbewirtschaftung geringer ein als die Schulleiterinnen und Schulleiter. Angesichts ihres in erster Linie im unterrichtlichen Handeln angesiedelten Aufgabenbereichs erscheint dieser Befund jedoch wenig überraschend.

Anstieg der selbsteingeschätzten Fähigkeiten zum effektiven Einsatz der Bonus-Mittel

Bezüglich der selbsteingeschätzten Fähigkeiten der Schulleitungen zum effektiven Einsatz der Bonus-Mittel konnte im Zeitverlauf ein substanzieller und statistisch signifikanter Anstieg festgestellt werden. Die Selbsteinschätzungen für die an der Umsetzung des Bonus-Programms direkt beteiligten Lehrkräfte lagen im Vergleich zu den Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter auf einem etwas niedrigeren Niveau, korrespondierten jedoch in weiten Teilen mit den Schulleitereinschätzungen zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung.

Weiterhin hohe Mittelausschöpfungsquoten sowie mehr Ausgaben für Vertragsabschlüsse als für Sachmittel

Mit einer mittleren Ausschöpfungsquote von rund 93 bzw. 95 Prozent in der zweiten sowie dritten Zielvereinbarungsphase kann festgehalten werden, dass die Schulen nahezu alle der zur Verfügung gestellten Mittel ausgeschöpft haben. Dabei haben zu beiden Zeitpunkten rund 80 Prozent der Schulen mehr als 90 Prozent der Mittel verausgabt. Die Ausgaben auf Ebene der einzelnen Schulen erfolgten zu über 80 Prozent im Rahmen von Vertragsabschlüssen, während für Sachmittel im Durchschnitt ca. 16 Prozent verausgabt wurden.

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

Die Ergebnisse bezüglich der Verantwortlichkeiten im Bonus-Programm zeigten, dass mit rund 99 Prozent nach wie vor hauptsächlich die Schulleiterinnen und Schulleiter für die Organisation und Koordination des Bonus-Programms zuständig sind. Im Vergleich zur Ausgangserhebung deuteten sich jedoch auch kleinere Verschiebungen an: So ist nun auch häufiger ein anderes Mitglied der Schulleitung (rund 36 Prozent) bzw. ein neu gebildetes Gremium (rund 12 Prozent) für die Organisation des Bonus-Programms (mit-)verantwortlich.

Primäre Entscheidungsgrundlagen für die Mittelverwendung sind nach wie vor Wünsche des Personals, das Schulprogramm sowie soziale und schulpädagogische Bedarfe

Mit Blick auf die Entscheidungsgrundlagen für die Mittelverwendung werden weiterhin die Wünsche bzw. Angebote des Personals (wenn auch im Vergleich zur Ausgangserhebung etwas rückläufig), die Umsetzung des Schulprogramms, soziale und schulpädagogische Bedarfe sowie Wünsche bzw. Vorschläge der Schulleitung als besonders bedeutsame Entscheidungsgrundla-

gen für den Einsatz der Bonus-Mittel benannt, während externe Beratung (Coaching) und Wünsche der Eltern in dieser Hinsicht eine eher untergeordnete Rolle spielen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fallen weitgehend ähnlich aus, wobei die Wünsche und Angebote des Personals im Vergleich zu den Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Priorität geringer eingeschätzt werden.

Transparenz und Konsens hinsichtlich des Zielfindungsprozesses

Der Prozess der Zielfindung im Bonus-Programm wurde sowohl durch die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte als insgesamt sehr klar und transparent eingeschätzt. Über die anvisierten Ziele und Maßnahmen herrschte an den Schulen in weiten Teilen Konsens.

Durchführung regelmäßiger Gespräche als häufigste Maßnahme zur Überprüfung der Zielerreichung

Der Grad der Zielerreichung wird nach Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter am häufigsten über regelmäßige Gespräche mit den an der Umsetzung des Bonus-Programms Beteiligten überprüft. Seltener nutzten die Schulleiterinnen und Schulleiter hingegen die Auswertung von Statistiken sowie das Setzen und Überprüfen von Zwischenzielen. Der Blick auf die einzelnen Schulformen zeigte, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien häufiger Gespräche mit den Adressaten des Bonus-Programms führten und auch eine schriftliche Dokumentation der Fortschritte häufiger erfolgt als bei den Schulleiterinnen und Schulleiter der anderen Schulformen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gemeinschaftsschulen nutzten demgegenüber vergleichsweise häufiger die Auswertung von Statistiken zur Überprüfung der Zielerreichung.

Realistischere Formulierung der Ziele im Falle einer unvollständigen Zielerreichung

Eine unvollständige Zielerreichung im Rahmen des Bonus-Programms und der damit verbundene Rückgang der zur Verfügung stehenden Bonus-Mittel wurde an den betroffenen Schulen hauptsächlich zum Anlass dafür genommen, die Ziele der Schule in Zukunft realistischer zu formulieren. Eine mangelnde Motivation der Beteiligten oder ungeplante Kündigungen von im Rahmen des Bonus-Programms eingestelltem Personal gehen nach Einschätzung der Schulleitungen hingegen kaum mit einem niedrigeren Mittelumfang im Falle einer unvollständigen Zielerreichung einher.

Persönliche Beratung durch die Senatsverwaltung nützlichste Unterstützungsmaßnahme

Die Unterstützungsangebote der Senatsverwaltung wurden von den Schulleitungen überwiegend positiv bewertet. Besonders die persönliche Beratung in Form des sogenannten „Helpdesks“ wurde als sehr nützlich empfunden.

Seltener Austausch mit anderen Schulen bzw. Schulleitungen im Bonus-Programm

Im Rahmen der Umsetzung des Bonus-Programms fand insgesamt eher selten ein Austausch mit anderen Schulen bzw. mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern statt. So berichteten über 40 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter keinerlei Austausch. Sofern ein Austausch stattfand, wird dieser noch am stärksten über Treffen mit anderen Schulleitungen zum Erfahrungsaustausch realisiert. Der Besuch anderer Bonus-Schulen sowie Einladungen zum Erfahrungsaustausch durch die Senatsverwaltung oder die Schulaufsicht finden hingegen kaum statt.

Gute Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht

Die Zusammenarbeit mit der regionalen Schulaufsicht im Rahmen des Bonus-Programms bewerteten die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter grundlegend positiv. So gaben sie an, dass die Zusammenarbeit insgesamt von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist und man im Rahmen des Bonus-Programms „an einem Strang ziehe“. Die Einschätzungen zum Ausmaß konkreter Vorschläge der Schulaufsicht bezüglich der Umsetzung des Bonus-Programms fielen etwas verhaltener aus, wobei dies mit der grundlegenden Idee des Bonus-Programms, dass sich die Schulen ihre Ziele selbstständig setzen sollten und die Schulaufsicht vor allem eine unterstützende und beratende Funktion einnehmen sollte, durchaus korrespondiert.

Positive Bewertung der Kooperation mit externen Anbietern im Rahmen des Bonus-Programms

Sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte bewerteten die Zusammenarbeit mit externen Anbietern im Bonus-Programm insgesamt (sehr) positiv, wobei die Einschätzungen der Lehrkräfte etwas niedriger ausfielen.

Hoher Stellenwert des Bonus-Programms an den Schulen

Hinsichtlich des schulischen Alltags und der Schulentwicklung insgesamt sowie mit Blick auf die Transparenz des Bonus-Programms für die beteiligten Akteure hat das Bonus-Programm nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt einen hohen Stellenwert an den Schulen. Lediglich die Schulleitungen der Gymnasien gaben diesbezüglich etwas zurückhaltendere Einschätzungen ab.

Positive Beurteilung des Standes der Entwicklungsvorhaben im Bonus-Programm

Bezogen auf den Stand ihrer Entwicklungsvorhaben gab die deutliche Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass sie insgesamt bereits wichtige Teilziele erreichen konnten und sich zudem „auf einem guten Weg“ hinsichtlich dieser sehen. Hierbei korrespondierten die Einschätzungen der Lehrkräfte in weiten Teilen mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gemeinschaftsschulen gaben im Vergleich zu den Schulleiterinnen und Schulleiter der anderen Schulformen häufiger an, dass zur Erreichung der Entwicklungsziele „noch viel Arbeit vor ihnen liegt“ und sie die Erreichung ihrer Entwicklungsziele „vor große Herausforderungen stellt“.

Positive Beurteilung der Eigenverantwortung der Schulen im Rahmen des Bonus-Programms

Die verstärkte Eigenverantwortung der Schulen im Rahmen des Bonus-Programms wurde von den Schulen grundlegend positiv beurteilt. Die Schulleiterinnen und Schulleiter äußerten sich zustimmend dahingehend, dass durch das Programm insgesamt mehr Freiräume für die Entwicklung der einzelnen Schulen besteht, die finanziellen Mittel weitestgehend autonom genutzt werden können und die Schulen nun flexibler ihren spezifischen Rahmenbedingungen gerecht werden können. Aufgrund der Tatsache, dass die verstärkte Eigenverantwortung der Schulen aber auch zusätzliche und neue Aufgaben mit sich bringt, sahen die Schulleiterinnen und Schulleiter in diesem Zusammenhang gleichzeitig Potenzial für eine stärkere Entlastung v.a. auf der administrativen Ebene.

Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode offenbaren breites Spektrum an gesetzten Zielen, zum Teil sind schulformspezifische Schwerpunktsetzungen erkennbar

In den Zielvereinbarungen der ersten Förderphase offenbart sich eine thematische Vielfalt bezüglich der mit dem Bonus-Programm verfolgten Zielsetzungen. Es werden sowohl die Schülerschaft und die Entwicklung der Schule angesprochen als auch das Personal und die Eltern, wo-

bei die beiden ersten Kategorien deutlich häufiger genannt werden und sich in weitere Subkategorien ausdifferenzieren lassen.

Weiterhin sind schulformspezifische Unterschiede in den Zielsetzungen auszumachen. Integrierte Sekundarschulen fokussieren stärker die Verbesserung „messbaren Schülerverhaltens“, bspw. in Form von Schuldistanz oder Schulabschlüssen. Die Gymnasien nehmen hauptsächlich den Bereich „Lernen“ sowie die „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“ in den Blick. Die Gemeinschaftsschulen konzentrieren sich stärker auf die „Organisation des Schulalltags“ und die Förderschulen nennen neben der Verbesserung „anderer Kompetenzen“ auch die Kategorie „Schulsozialarbeit“ relativ häufig. Die Grundschulen legen ihren Fokus überwiegend auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen und widmen sich dem Thema „Lernen“.

Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund scheint in den Zielsetzungen der Schulen Berücksichtigung zu finden. So werden mit höherem ndH-Anteil der Schulen auch Zielsetzungen im Bereich „Sprache/Lesen“ häufiger genannt. Zudem stellt auch die Zielsetzung „Außenwirkung der Schule/Schulgestaltung“ insbesondere für Schulen mit einem ndH-Anteil von über 75 Prozent ein wichtiges Ziel dar.

Schulen wählen unterschiedliche Wege zur Zielerreichung

Auch bezüglich der zum Erreichen der Ziele eingesetzten Maßnahmen zeigen die Zielvereinbarungen ein breites Spektrum. Am häufigsten werden dabei „langfristige Schülerprojekte und Schülerbeteiligung“ sowie „kurzweilige Projekte und Angebote“ genutzt und sprechen damit die Schülerinnen und Schüler direkt an. Mit Maßnahmenbereichen wie „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ oder „neue/ zusätzliche sächliche oder räumliche Ausstattung“ wird aber auch die Schule adressiert.

Schulformunterschiede in den Maßnahmen sind kaum erkennbar und auch die Zusammensetzung der Schülerschaft (Imb- und ndH-Anteil) scheint bezüglich der Maßnahmen kaum eine Rolle zu spielen. Bezüglich der gemeinsamen Betrachtung von Zielen und Maßnahmen fällt auf, dass einerseits bestimmte Maßnahmen sehr häufig in Bezug auf die Erreichung eines bestimmten Ziels gewählt werden – wie etwa die Beschaffung „neuer/zusätzlicher sächlicher oder räumlicher Ausstattung“ in Bezug auf das Ziel „Außenwirkung der Schule/ Schulgestaltung“. Andererseits werden bestimmte Maßnahmen – wie beispielsweise „Umstrukturierungen und neue Abläufe im Schulalltag“ – im Hinblick auf die Erreichung nahezu jeden Ziels angegeben.

6.3 Wirkungen des Bonus-Programms

Die Feststellung von tatsächlichen „Effekten“ des Bonus-Programms stellt vor dem Hintergrund der vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Programms eine besondere forschungsmethodische Herausforderung dar. Um Hinweise auf Auswirkungen des Programms zu erhalten, wurden unterschiedliche Herangehensweisen gewählt. Zum einen wurde die Entwicklung schulstatistischer Kennwerte zur Schuldistanz, zur Zahl der Schulabbrecher und zu den Förderprognosen am Ende der Grundschule in Abhängigkeit der Teilnahme am Bonus-Programm untersucht. Darüber hinaus wurden Veränderungen aus den Schulleiterbefragungen zu Programmbeginn und drei Jahre nach Programmstart in den Blick genommen (etwa zu den wahrgenommenen schulischen Problemlagen, dem Ausmaß an Kooperationen, den personellen Ressourcen oder der Innovationsbereitschaft des Kollegiums). Darüber hinaus wurden Schullei-

tungen und Lehrkräfte drei Jahre nach Programmstart explizit um Einschätzungen zu den ihrerseits wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms gebeten.

Keine übergreifenden Auswirkungen des Programms auf Fehl- und Abbrecherquoten sowie Förderprognosen der Grundschulen, zum Teil etwas positivere Entwicklungen an Programmschulen mit hohem Imb-Anteil (75 Prozent oder größer)

Mit Blick auf die Untersuchung der schulstatistischen Kennwerte zur Entwicklung der unentschuldigten Fehltag (Schuldistanz), der Abbrecherquoten an Integrierten Sekundarschulen und der Förderprognosen am Ende der Grundschule konnten nur bedingt Hinweise auf bedeutsame Unterschiede in der Entwicklung zwischen am Bonus-Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen gefunden werden. Bezüglich der *Fehlquoten* an den am Programm teilnehmenden Schulen deuten sich für ISS mit hoher Imb-Quote (> 75 Prozent) etwas günstigere Entwicklungen als an den anderen Schulen an. So konnten zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 acht der 14 (bzw. 57 Prozent) untersuchten ISS mit hoher Imb-Quote einen Rückgang der unentschuldigten Fehlquote um mindestens 10 Prozent vom Ausgangsniveau verzeichnen. An den 31 untersuchten Bonus-Schulen mit einer Imb-Quote zwischen 50 und 75 Prozent war dies für 36 Prozent der Schulen der Fall; ein ähnlicher Anteil wie er sich auch an den nicht am Bonus-Programm teilnehmenden Schulen fand. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Veränderungen nicht zwingend eine Folge des Bonus-Programms darstellen müssen, sondern auch auf andere Maßnahmen zur Reduktion der Schuldistanz zurückzuführen sein könnten. Aufgrund der jährlichen Schwankungen bedarf es hier weiterer Beobachtungen in den kommenden Schuljahren, um deutlichere Hinweise auf divergierende Entwicklungsmuster zu gewinnen.

Ähnliches gilt auch für die *Abbrecherquoten* an den ISS. So konnten zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2015/16 elf der untersuchten 15 (bzw. 73 Prozent) am Bonus-Programm teilnehmenden ISS mit einer Imb-Quote über 75 Prozent einen Rückgang der Abbrecherquoten um mindestens 10 Prozent vom Ausgangsniveau erzielen, während dies an den Bonus-Schulen mit einem Imb-Anteil zwischen 50 und 75 Prozent für lediglich 45 Prozent und an den nicht am Programm teilnehmenden Schulen für 52 Prozent der Fall war. Auch hier ist herauszustellen, dass auf Basis der vorliegenden Befunde nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass die im Vergleich stärker rückläufigen Abbrecherquoten an den Bonus-Schulen mit hoher Imb-Quote auch tatsächlich eine Auswirkung des Bonus-Programms darstellen.

Für die am Ende der Grundschule vergebenen *Förderprognosen* (Bildungsgangempfehlung für das Gymnasium) fanden sich keine Hinweise auf divergierende Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit der Programmteilnahme.

Anstieg der personellen Ressourcen

Befragt nach dem Vorhandensein verschiedener, neben den Lehrkräften pädagogisch tätigen, Personengruppen (z.B. Schulsozialarbeiter, Sport- und Musikpädagogen, Personen mit künstlerischen Berufen, Bibliothekskräfte), ließen sich im Untersuchungszeitraum überwiegend positive Entwicklungen feststellen. Die Auswertung der Zielvereinbarungen und weiterer Befragungsangaben der Schulleitungen und Lehrkräfte deutet darauf hin, dass die Anstiege in den personellen Ressourcen in nicht unerheblichem Ausmaß auch auf das Bonus-Programm zurückzuführen sein dürften.

Zunahme von Kooperationen mit externen Anbietern

Auch für das Ausmaß von Kooperationen mit externen Anbietern ließen sich im Zeitverlauf seit dem Programmstart überwiegend positive Entwicklungen beobachten. Dies gilt unter anderem für Kooperationen mit kulturellen Institutionen (z.B. Museen, Theater, Bibliothek), freien Trä-

gern der Jugendhilfe, öffentliche Ämter/Bezirk/Stadt, Polizei/Feuerwehr, Kunst- oder Musikschulen, Sportfördervereine, Schulfördervereine sowie Universitäten und Fachhochschulen. Auch hier ist davon auszugehen, dass die Anstiege zumindest in Teilen dem Bonus-Programm zuzuschreiben sind.

Anstieg der Innovationsbereitschaft im Kollegium

Im Vergleich zum Programmstart schätzten die Schulleitungen die Offenheit des Kollegiums für pädagogische Innovationen und Veränderungen drei Jahre nach Programmbeginn signifikant höher ein. Die Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den explizit dem Bonus-Programm zuschreibbaren Veränderungen deuten darauf hin, dass der festgestellte Anstieg der Innovationsbereitschaft in Teilen auch als Folge des Bonus-Programms zu betrachten sein könnte.

Überwiegend Konstanz in den schulischen Problemlagen, in Teilbereichen jedoch auch rückläufige und zunehmende Tendenzen erkennbar

Die Einschätzungen der Schulleitungen zu den ihrerseits zu Programmbeginn und drei Jahre nach Programmstart wahrgenommenen schulischen Problemlagen offenbaren überwiegend Konstanz. In einigen Teilaspekten, z.B. Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, zurückgehenden Zahl an Schüleranmeldungen (insbesondere ISS), hohe Wiederholerquote (insbesondere Grundschule), nicht bedarfsgerechte Personalversorgung (insbesondere Förderschulen) sind jedoch auch Rückgänge in den wahrgenommenen Problemlagen erkennbar, wenngleich nicht unmittelbar abgeschätzt werden kann, inwieweit diese Entwicklungen als Auswirkungen des Bonus-Programms betrachtet werden können. Andererseits finden sich auch Hinweise auf teilweise gestiegene Problemlagen, etwa mit Blick auf den erhöhten Sprachförderbedarf (insbesondere ISS) oder die den Einschätzungen der Schulleitungen nach gestiegene Aggressivität unter den Schülerinnen und Schülern (insbesondere Förderschulen). Vor dem Hintergrund der aktuellen Flüchtlingsbewegung und den diesbezüglichen zusätzlichen Herausforderungen an den Schulen in schwieriger Lage kann in den überwiegend unveränderten Einschätzungen der schulischen Problemlagen durch die Schulleitungen möglicherweise ein indirekter Anhaltspunkt für potentielle („Puffer“-)Wirkungen durch das Bonus-Programm gesehen werden.

Schulen nehmen infolge des Bonus-Programms Verbesserungen im Umgang mit ihren Problemlagen wahr

Befragt nach den expliziten Auswirkungen des Bonus-Programms, sind über 90 Prozent der Schulleitungen der Ansicht, dass das Bonus-Programm an den Schulen in schwieriger Lage „wirklich etwas bewirkt“, wobei 40 Prozent eine starke Zustimmung und 50 Prozent eine leichte Zustimmung äußern. Im Hinblick auf die Auswirkungen des Bonus-Programms auf die jeweiligen schulischen Problemlagen sehen rund drei Viertel der Schulen in wenigstens einem Teilaspekt starke Verbesserungen in Folge des Programms, über 40 Prozent in vier oder mehr Teilaspekten. Hervorzuheben ist dabei, dass sich die generellen Problemlagen der Schulen seit dem Programmstart aus Sicht der Schulleitungen insgesamt betrachtet nur geringfügig verändert haben. Die dennoch wahrgenommenen programmbedingten Verbesserungen bezüglich der Problemlagen können somit als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die Maßnahmen des Bonus-Programms nicht immer unmittelbar auf die Problemlagen selbst auswirken, sondern vielmehr einen *besseren Umgang mit den Problemlagen* ermöglichen.

Programmbedingte Verbesserungen vor allem in den Bereichen des Schulklimas, der Innovationsbereitschaft des Kollegiums, den Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität und zur Sprachförderung sowie der generellen Ausstattung der Schulen

Vergleichsweise starke Verbesserungen nahmen die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte in den Bereichen des Schulklimas, des Schülerverhaltens, der Außenwirkung der Schulen, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, den Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Förderung, zum Sprachförderbedarf sowie der generellen Ausstattung der Schulen wahr. Die Anteile der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte, die in diesen Bereichen „starke“ Verbesserungen durch das Bonus-Programm wahrnahmen, bewegte sich in einem Rahmen von 18 bis 33 Prozent, bezogen auf die generelle Ausstattung der Schulen bis zu 48 Prozent. Hervorzuheben ist ferner, dass für die meisten erfragten Teilaspekte von einem erheblichen Anteil der Schulleitungen und Lehrkräfte zumindest kleine („etwas“) Verbesserungen durch das Bonus-Programm gesehen wurden.

Schaffung von zusätzlichen Lerngelegenheiten und individuellen Fördermöglichkeiten durch das Bonus-Programm, wahrgenommene Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler jedoch bislang eher gering

Zurückhaltendere Einschätzungen äußerten die Schulleitungen und Lehrkräfte hingegen bezüglich der wahrgenommenen programmbedingten Verbesserungen bei den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (Schulleistungen, Abbrecherquoten). In diesen Bereichen werden bislang nur vereinzelt stärkere Verbesserungen gesehen. So nahmen lediglich 9 Prozent der Schulleitungen und 6 Prozent der Lehrkräfte „starke“ Verbesserungen infolge des Bonus-Programms auf die Problemlage eines hohen Anteils von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern wahr. Hinsichtlich der Problemlage hoher Abbrecherquoten sahen 14 Prozent der Schulleitungen und 11 Prozent der Lehrkräfte starke Verbesserungen (wobei die Angaben nur zum Teil mit den schulstatistischen Angaben der entsprechenden Schulen korrespondierten). Lediglich 6 Prozent der Lehrkräfte äußerten sich stark zustimmend (41 Prozent leicht zustimmend) dahingehend, dass sich durch das Bonus-Programm die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verbessert haben. Gleichwohl sind nahezu 90 Prozent der Lehrkräfte (47 Prozent mit starker Zustimmung) der Ansicht, dass das Bonus-Programm es ihren Schülerinnen und Schülern ermöglicht, von zusätzlichen Lerngelegenheiten zu profitieren. Jeweils rund ein Viertel der Lehrkräfte nimmt einen starken („trifft genau zu“) Einfluss der durch das Bonus-Programm finanzierten Maßnahmen auf den Unterricht wahr und äußert sich stark zustimmend dahingehend, dass sie aufgrund der Maßnahmen des Bonus-Programms besser auf die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können.

Intensivierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit

Bezüglich der Schulentwicklung im Allgemeinen äußerte sich die Mehrheit der Schulleitungen zustimmend dahingehend, dass das Bonus-Programm zu einer Intensivierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit beiträgt und wichtige Impulse für die Formulierung und Umsetzung strategischer Schulentwicklungsziele setzt. So fanden sich mehrheitlich zustimmende Einschätzungen unter anderem dahingehend, dass sich die Schulen durch das Bonus-Programm über die Ziele ihrer Schulentwicklung klarer geworden sind, sich das Schulprogramm in Folge des Programms weiter konkretisiert hat, schulinterne Strukturen und Prozesse zur Schulentwicklung optimiert werden konnten, die konkrete Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen ermöglicht wurde und bereits längerfristig geplante Ziele im Zuge ihrer Schulentwicklung erreicht werden konnten.

Gemischte Einschätzungen bezüglich der wahrgenommenen Auswirkungen hinsichtlich der übergreifenden Zielsetzungen des Bonus-Programms

Vor dem Hintergrund ihrer bislang mit dem Bonus-Programm gemachten Erfahrungen ist die Mehrheit der Schulleitungen und Lehrkräfte drei Jahre nach Programmbeginn der Ansicht, dass das Bonus-Programm dazu beiträgt, Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen und Schülerinnen und Schüler an Schulen in schwierigen Lagen zu bestmöglichen schulischen Erfolgen zu führen, wobei die Zustimmung bei den Lehrkräften etwas zurückhaltender ausfiel als bei den Schulleitungen. Deutliche Zustimmung äußerten die Befragten auch dahingehend, dass das Bonus-Programm die Eigenverantwortung der Schulen in schwieriger Lage stärkt und sie dabei unterstützt, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen. Verhaltenerere Einschätzungen zeigten sich bezüglich der Auswirkungen auf die Verringerung der Zahl der Schulabbrecher, eine stärkere Vernetzung und Kooperation der Schulen sowie eine gänzliche Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, was jedoch auch als sehr weitreichende und über die politisch formulierten Ziele des Bonus-Programms hinausgehende Erwartung einzustufen ist.

Kaum Unterschiede in den wahrgenommenen Programmauswirkungen der Schulleitungen in Abhängigkeit von Imb-Quote (über/unter 75 %) und Schulgröße

Die seitens der Schulleitungen wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms stehen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht in Zusammenhang mit der Imb-Quote (über/unter 75 %) und damit verbundenen Unterschieden in der Mittelzuweisung und der Schulgröße.

Fazit und Herausforderungen

Wie sind die Befunde des vorliegenden zweiten Ergebnisberichts zum Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage einzuordnen und zu bewerten? Betrachtet man die Ergebnisse zu den bisherigen Auswirkungen des Bonus-Programms vor dem Hintergrund der übergreifenden Zielsetzungen, „die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler in belasteten Sozialräumen zu verbessern“, sie „zu höchst möglichen schulischen Erfolgen und Schulabschlüssen zu führen“ und „den Anteil derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, deutlich zu senken und somit die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich zu verringern“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014a, S. 2), gelangt man zu einem differenzierten Fazit.

Bonus-Programm als Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen an Schulen in schwierigen Lagen, durchschlagende Veränderungen bezüglich herkunftsbezogener Disparitäten im Bildungserfolg bislang jedoch nicht feststellbar

Die Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte deuten darauf hin, dass das Bonus-Programm durchaus als bedeutsamer Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler an Schulen in schwieriger Lage angesehen werden kann und den Schülerinnen und Schülern vielfältige Bildungserfahrungen und Unterstützungsangebote ermöglicht. Auswirkungen auf die Lernleistungen (gemäß Einschätzung der Lehrkräfte), Abbrecherquoten und Gymnasialempfehlungen zeigen sich bislang jedoch nur vereinzelt. Bezogen auf diese „härteren“ Bildungserfolgsindikatoren wird man auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung entsprechend kaum konstatieren können, dass sich in Folge des Bonus-Programms bereits grundlegende Änderungen für den robusten und auch in anderen Bundesländern vorhandenen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg eingestellt haben. Hier ist jedoch

einerseits zu fragen, inwieweit dies in einem Zeitraum von drei Jahren nach dem Start des Bonus-Programms bereits zu erwarten ist. Aus zahlreichen Forschungsarbeiten, auch im Bereich der Förderung von Schulen in schwierigen Lagen (vgl. im Überblick Manitiuss & Dobbelstein, 2017), ist bekannt, dass Reformmaßnahmen im Bildungswesen Zeit benötigen und große und schnelle Fortschritte eher die Ausnahme darstellen (vgl. auch Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017).

Andererseits ist mit Blick auf den Zuschnitt und Umfang des Bonus-Programms grundsätzlich zu fragen, inwieweit „deutliche“ Verbesserungen bei den Lernergebnissen und eine „deutliche“ Verringerung des Zusammenhangs von Bildungserfolg und sozialer Herkunft realistische Erwartungen darstellen. Setzt man die im Rahmen des Bonus-Programms jährlich zur Verfügung gestellten Mittel von rund 16,5 Millionen EUR in Relation zu den öffentlichen jährlichen Gesamtausgaben für die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Berlin in Höhe von rund 3,4 Milliarden EUR im Jahr 2014 (Statistisches Bundesamt, 2017), beläuft sich der Anteil des Bonus-Programms auf rund 0,5 Prozent. Die absolut gesehen sicherlich als hoch einzustufenden und aus Sicht der Mehrheit der Schulen durchaus als substanziell eingeschätzten Mittelumfänge machen auf der Systemebene somit nur einen vergleichsweise geringen Anteil der Gesamtausgaben für die Schulen aus. Darüber hinaus ist darauf zu hinzuweisen, dass die Möglichkeiten des Bildungswesens im Hinblick auf die Reduktion sozialer Ungleichheiten grundsätzlichen Einschränkungen unterliegen und es „unrealistisch [wäre] zu erwarten, dass durch Reformen im Bildungswesen allein der Kreislauf der sozialen Reproduktion durchbrochen werden könnte“ (vgl. Ditton, 2007, S. 275; vgl. auch Huber, 2017). Für eine umfassende und nachhaltige Reduktion sozialer Ungleichheiten bedarf es folglich Maßnahmen, die weit über die Möglichkeiten des Bildungssystems hinausgehen.

Bonus-Programm setzt Impulse für die Schulentwicklung und stärkt die Selbstwirksamkeit der Schulen in schwieriger Lage

Nichtsdestotrotz sollte das Bildungssystem die vorhandenen Spielräume zum Abbau von Bildungsungleichheiten bestmöglich nutzen. Der dem Bonus-Programm inhärente Grundgedanke der differentiellen Mittel- und Ressourcenausstattung zur Förderung von Schulen in schwierigen Lagen scheint vor diesem Hintergrund ein durchaus aussichtsreicher Ansatz zu sein, der die Schulen dabei unterstützt, mit ihren spezifischen Problemlagen umzugehen, ihnen Entwicklungsperspektiven eröffnet und sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärkt. Die bislang beobachtbaren Auswirkungen des Programms zeigen sich in erster Linie in den oftmals eher als „weich“ angesehenen Erfolgskriterien wie einem verbesserten Schulklima, den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, der Außenwirkung der Schule sowie der Strukturierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit im Allgemeinen. Diese Kriterien sind jedoch für Schulen in schwierigen Lagen für gelingende Bildungserwerbsprozesse von deutlich stärkerer Bedeutung als für Schulen mit einer leistungsstarken und sozial privilegierteren Schülerschaft und sollten entsprechend keineswegs gering geschätzt werden.

Ganz im Gegenteil gilt es, die mit dem Bonus-Programm in Gang gesetzte bzw. ausgebauten *Schulentwicklungsarbeit weiter zu intensivieren und zu professionalisieren*. Ansatzpunkte hierfür könnten beispielsweise eine *stärkere Zusammenarbeit und Vernetzung der Schulen* sein, um sich über erfolgreiche Entwicklungsstrategien und bewährte Maßnahmen und Modelle auszutauschen, idealerweise auch unter Einbezug der regionalen Schulaufsichten und in Begleitung/Moderation/Beratung von/durch externe/n Expertinnen und Experten im Bereich der Schulentwicklungsarbeit. Wie die Ergebnisse zur Umsetzung des Bonus-Programms zeigen, erfolgt ein derartiger schulübergreifender Austausch bislang nur in sehr eingeschränktem Umfang. Auch die *fortlaufende und möglichst datengestützte Überprüfung der intendierten Wirk-*

samkeit der jeweiligen Maßnahmen mit Blick auf die Zielerreichung stellt weiterhin eine wichtige Aufgabe der Schulen dar, um bei Bedarf Anpassungen und Optimierungen in der Mittelverwendung vornehmen zu können und so die Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes weiter zu steigern.

Große Autonomie bei der Mittelverwendung erfordert Klarheit bezüglich der intendierten Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler

Das Bonus-Programm eröffnet den Schulen ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Freiräumen für die Mittelverwendung. Die große Autonomie hinsichtlich des Mitteleinsatzes, die von den Schulen als sehr positiv eingeschätzt wird, äußert sich in einer Vielzahl von Zielstellungen, Maßnahmen und wahrgenommenen Wirkungsbereichen. Es ließe sich einwenden, dass mit einer stärkeren Fokussierung der Maßnahmen auf den Bereich des Unterrichts möglicherweise größere Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu erwarten wären und man das Bonus-Programm in dieser Hinsicht mit stärkeren Vorgaben für die Mittelverwendung versehen sollte. Ohne Frage ist der Unterricht das Kerngeschäft der Schule und sollte in der Orchestrierung der verschiedenen Maßnahmen der Schulentwicklung stets eine zentrale Rolle einnehmen. Gleichwohl bedarf es an Schulen in schwieriger Lage mehr als der Weiterentwicklung des Unterrichts im engeren Sinne. Denn viele Probleme manifestieren sich außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Wirkungsketten im Rahmen des Bonus-Programms äußerst vielfältig sein können und in ihrer Gesamtheit kaum vorhersagbar sind. Dies gilt auch für potentielle Transfereffekte der unterschiedlichen Maßnahmen auf das Lernen und Unterrichtsgeschehen im engeren Sinne.

Insofern scheint die Offenheit bezüglich der Mittelverwendung bei gleichzeitiger Kopplung an konkrete Zielvereinbarungen ein durchaus sinnvolles Teilelement der Programmkonzeption darzustellen. Die große Akzeptanz des Programms bei den Schulleitungen und Lehrkräften stützt diese Auffassung. Gleichwohl sind die Schulen angehalten, hinsichtlich ihrer angestrebten Ziele stets die finalen Adressaten aller Maßnahmen im Blick zu behalten: die Schülerinnen und Schüler. Dafür bedarf es *klarer Vorstellungen darüber, in welcher Weise die unterschiedlichen Maßnahmen auf die Schülerinnen und Schüler wirken sollen* und welche Kompetenzbereiche (Kompetenz in einem weiten Sinne verstanden) konkret adressiert und befördert werden sollen.

Das Bonus-Programm als Teilbaustein zur Reduktion sozialer Bildungsungleichheiten

In der Gesamtschau lässt sich resümieren, dass das Bonus-Programm Schulen in herausfordernder Lage die schulische Arbeit an vielen Stellen erleichtert und ihnen zahlreiche zusätzliche Möglichkeiten für den Umgang mit ihren jeweiligen schulischen Problemlagen eröffnet. Umfassende und nachhaltige Veränderungen bezüglich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg dürften jedoch allein aufgrund des Bonus-Programms kurzfristig kaum erwartbar sein. Das Bonus-Programm kann jedoch als wichtiger Teilbaustein und Initiator zur Verbesserung der Situation der Schulen in schwierigen Lagen angesehen werden.

Für eine substantielle Reduktion sozialer Bildungsungleichheiten bedarf es *deutlich umfassenderer personeller und materieller Ressourcenausstattungen bei gleichzeitiger Gewährleistung ihres qualitätsvollen Einsatzes und fortlaufender Wirksamkeitsüberprüfung* an den Schulen in schwieriger Lage. Darüber hinaus sind *weitere, über das Bildungssystem hinausweisende, politische Maßnahmen, unter anderem in den Bereichen der Sozial-, Arbeits-, Finanz-, Stadtentwicklungs-, Migrations-, Integrations- und Gesundheitspolitik, erforderlich*. Nur im Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Maßnahmen und einem entsprechenden gesellschaftlichen Konsens werden sich herkunftsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg nachhaltig abbauen lassen. Schulen in schwieriger Lage sind dabei aufgefordert, die zur Verfü-

gung gestellten Ressourcen in möglichst effektiver und zielführender Weise einzusetzen. Sie müssen in dieser Hinsicht weiterhin bestmöglich unterstützt und professionalisiert werden, um ihren besonderen Herausforderungen in angemessener Weise begegnen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2015). *Drucksache 17/2095. Umsetzung der Maßnahmen für Schulen im Bonus-Programm.*
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2017). *Drucksache 18/0128. Umsetzung der Maßnahmen für Schulen im Bonus-Programm.*
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2018). *Mitteilung zur Kenntnisnahme - Schuldistanz - Maßnahmen zur Prävention und Intervention in den Bezirken: Auswertung und Schlussfolgerungen (Ergänzung zur Drucksache 17/1612).*
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.* (S. 263–304). Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 107–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. Retrieved from <http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf>
- Asen, E. & Scholz, M. (2015). *Praxis der Multifamilientherapie* (3., [erw. und vollst. überarb.] Aufl.). *Systemische Therapie.* Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimming, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen: Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des "Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin* (1st ed.). Berlin, Frankfurt am Main.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen - ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *Educational Governance: Vol. 6. Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungs Handeln in der Schulentwicklung* (1. Aufl., S. 149–172). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer Medizin Verlag.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturereform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstruktur-reform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangs-verfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–261). Münster: Waxmann Verlag.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., Lee, E., Brauckmann, S. & Maaz, K. (im Druck). Supporting Schools in Challenging Circumstances in Germany: The Berlin Bonus-Program. In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools*.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 179–203). Münster: Waxmann
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T. & Pashiardis, P. (2016). Instructional Leadership in Germany: An Evolutionary Perspective. *International Studies in Educational Administration*, 44(2).
- Brauckmann, S. & Böse, S. (2017). Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (85–103). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S., Herrmann, C., Hanßen, K. D., Böse, S., Holz, T. & Feldhoff, T. (2014). *Ergebnis-bericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts "Steuerung im Bildungssystem" (SteBis) geförderten Forschungsprojekts "Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)"*. Berlin.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2016). Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In Pashiardis, P. & O. Johansson (Hrsg.), *Successful school leadership: International perspectives* (S. 179–192). London: Bloomsbury.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Brunner, E., Maier, M., Gritsch, A. & Jenull, B. (2009). Die Universität – ein kohärentes Setting?: Messung des studentischen Kohärenzgefühls. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 4(1), 66–70.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>

- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen - QuaSSU. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 374–389). Weinheim: Beltz Verlag.
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen: Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen* (S. 37–63). Bern: Verlag Paul Haupt.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Educational Governance: Bd. 15*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (2005). Verträge im Bildungsbereich: Chancen und Grenzen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 53, 56–70.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P., Taraseina, P. & Miller, J. (1994). Assessing the Instructional Leadership of Secondary School Principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321–348. <https://doi.org/10.1080/0924345940050401>
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). The role of school improvement in economic development. *CESifo working paper*. (1911), 1–94.
- Harris, A. (2010). Improving schools in challenging contexts. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Change* (1. Aufl., S. 693–706). Dordrecht: Springer.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Heid, E. (2017). School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage.: Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015). In V. Manitijs & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 219–239). Münster: Waxmann.

- Herrmann, J. (2013). Erfahrungen aus einer Unterstützungsmaßnahme für "Schulen in schwieriger Lage" in Hamburg. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderung für die Schulentwicklung* (S. 77–94). Bern: der Bildungsverlag.
- Hillebrand, A. & Bremm, N. (2015). Potenziale entwickeln - Schulen stärken. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Metropole Ruhr. *Pädagogik*, 67(6/15), S. 58.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen - Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2016). Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 375–401). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Münster: Waxmann.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturereform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Maaz, K., Böse, S. & Neumann, M. (Hrsg.). (2016). *BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin: Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014*. Berlin.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Sonderheft 24-2014 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manitius, V. & Dobbelsstein, P. (Hrsg.). (2017). *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A Review of the research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann.

- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bildungsforschung Nr. 27). Bonn, Berlin.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49.
- Quellenberg, H. (2009). *Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage: Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*. (Beiheft 12), 226–254.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (1. Aufl., S. 239–267). Wiesbaden: SpringerVS.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rosenboom, N. & Meidinger, H.-P. (2010). Ziel- und Leistungsvereinbarungen für Schulen? *Pädagogik*, 62(10), 46–47.
- Rössler, P. (2010). *Inhaltsanalyse* (1. Aufl.). *UTB basics*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR]. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co. KG.
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2013). *Bonus-Programm: Unterstützung für Schulen in schwieriger Lage*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014a). *Handreichung für das Bonus-Programm*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014b). *Handreichung: Zielvereinbarung und Bewertungsprozess im Bonus-Programm*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2015). *Schuldistanz. Handreichung für Schule und Sozialarbeit*. Berlin.
- Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Bildungsfinanzbericht 2017*. Wiesbaden.
- Tarazona, M. & Brückner, Y. (2016). Finanzierungsformen, Zielvereinbarungen, New Public Management und Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue*

Steuerung im Schulsystem (2. Aufl., S. 75–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tillmann, K.-J. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(2), 5–26.

Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 144–176). Münster: Waxmann.

Anlagen

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft



Zielvereinbarung und Bewertungsprozess im Bonus-Programm

Schule:

Schulnummer:

Schulaufsicht:

Bewertungszeitraum: Februar 2014 bis Juli 2015

Relevante Entwicklungsvorhaben der Schule, in die sich die strategischen Ziele für das Bonus-Programm einordnen

Datenhintergrund:

Bemerkungen:

I Strategisches Ziel 1 benennen: Was wollen Sie erreichen?		VIII Zielerreichung		
		Teilziel 1.1	Teilziel 1.2	Teilziel 1.3
		☐	☐	☐
II Teilziele benennen: Wie wollen Sie das strategische Ziel 1 erreichen?		VII Auswertung		
Bis (Zeitpunkt, z.B. Juli 2015) wird / werden...		Ziel erreicht	Ziel nicht erreicht	
1.1		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
1.2		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
1.3		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
III Erfolg der Teilziele mit Hilfe von Indikatoren ermitteln		VI Beobachtung		
Ob das Teilziel 1.1 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
1.1.a		☐ +	☐ -	
1.1.b		☐ +	☐ -	
1.1.c		☐ +	☐ -	
Ob das Teilziel 1.2 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
1.2.a		☐ +	☐ -	
1.2.b		☐ +	☐ -	
1.2.c		☐ +	☐ -	
Ob das Teilziel 1.3 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
1.3.a		☐ +	☐ -	
1.3.b		☐ +	☐ -	
1.3.c		☐ +	☐ -	

I Strategisches Ziel 2 benennen: Was wollen Sie erreichen?		VIII Zielerreichung		
		Teilziel 2.1	Teilziel 2.2	Teilziel 2.3
		☐	☐	☐
II Teilziele benennen: Wie wollen Sie das strategische Ziel 2 erreichen?		VII Auswertung		
Bis (Zeitpunkt, z.B. Juli 2015) wird / werden...		Ziel erreicht	Ziel nicht erreicht	
2.1		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
2.2		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
2.3		☐ ☐ 3+/0- 2+/1	☐ ☐ 1+/2- 0+/3-	
III Erfolg der Teilziele mit Hilfe von Indikatoren ermitteln		VI Beobachtung		
Ob das Teilziel 2.1 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
2.1.a		☐ +	☐ -	
2.1.b		☐ +	☐ -	
2.1.c		☐ +	☐ -	
Ob das Teilziel 2.2 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
2.2.a		☐ +	☐ -	
2.2.b		☐ +	☐ -	
2.2.c		☐ +	☐ -	
Ob das Teilziel 2.3 erreicht wurde, erkennt man daran, dass		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
2.3.a		☐ +	☐ -	
2.3.b		☐ +	☐ -	
2.3.c		☐ +	☐ -	

IV Strategische Ziele priorisieren

Nennen Sie alle strategischen Ziele der Schule im Bonus-Programm:

V Prozessqualität bewerten

Zur Beurteilung des Zielvereinbarungsprozesses insgesamt beantworten Sie die folgenden Fragen **Ja / Nein**

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Ist das strategische Ziel 1 ein Baustein für ein relevantes schulisches Entwicklungsvorhaben? | ☐ | ☐ |
| ▪ Lässt sich die Notwendigkeit des strategischen Ziels 1 mit Hilfe von schulischen Daten belegen? | ☐ | ☐ |
| ▪ Ist das strategische Ziel 2 ein Baustein für ein relevantes schulisches Entwicklungsvorhaben? | ☐ | ☐ |
| ▪ Lässt sich die Notwendigkeit des strategischen Ziels 2 mit Hilfe von schulischen Daten belegen? | ☐ | ☐ |
| ▪ Wurden die Bonus-Mittel für 2014 verausgabt (>75%)? | ☐ | ☐ |
| ▪ Bei 4 bis 5 „Ja-Antworten“
⇒ Prozess-Qualität voll erfüllt; eintragen unter IX (Prozess 40%) | | |
| ▪ Bei 3 „Ja-Antworten“
⇒ Prozess-Qualität teilweise erfüllt; eintragen unter IX (Prozess 20%) | | |

VI, VII, VIII Beobachtung, Auswertung und Zielerreichung der strategischen Ziele

Führen Sie für die beiden relevantesten strategischen Ziele die Schritte VI, VII und VIII auf dem bereits ausgefüllten Bewertungsbogen durch.

IX Gesamtauswertung

Zur Gesamtauswertung kreuzen Sie jedes erfüllte Teilziel (Schritt VII) an und addieren die Prozentzahlen

Prozess (40%/20%)	Ziel 1.1 (10%)	Ziel 1.2 (10%)	Ziel 1.3 (10%)	Ziel 2.1 (10%)	Ziel 2.2 (10%)	Ziel 2.3 (10%)	Prozent gesamt

Datum **Abschluss** Zielvereinbarung:

Unterschrift Schulleitung

Unterschrift Schulaufsicht

Datum **Auswertung** Zielvereinbarung:

Unterschrift Schulleitung

Unterschrift Schulaufsicht

Handreichung: Zielvereinbarung und Bewertungsprozess im Bonus-Programm

Der Zielvereinbarungsprozess im Rahmen des Bonus-Programms orientiert sich am standardisierten Qualitätszyklus der Schulentwicklung, wie er auch im „Handlungsrahmen Schulqualität“ abgebildet ist. Im Schulprogramm haben die Schulen bereits für ihre Schule relevante Entwicklungsvorhaben verankert, diese durch Maßnahmen untersetzt und evaluiert.

Die Zielvereinbarung im Bonus-Programm ordnet sich in diesen Kontext ein und ist kein isolierter Prozess. Neu am Bonus-Programm ist, dass ein Leistungsbonus vergeben wird, der an die Zielerreichung gekoppelt ist. Daher wurde für das Bonus-Programm ein eigenes Verfahren entwickelt, das sicherstellt, dass der Prozess der Zielformulierung und -bewertung in allen Bezirken einheitlich abläuft.

Die folgenden Schritte führen zur Zielvereinbarung im Bonus-Programm:

0. Entwicklungsvorhaben benennen

Verwenden Sie bitten den Bogen „Zielvereinbarung und Bewertungsprozess im Bonus-Programm“. Die Nummerierung in dieser Handreichung korrespondiert mit den Nummern auf dem Zielvereinbarungsbogen.

- ✓ Nennen Sie das/die für das Bonusprogramm relevante Entwicklungsvorhaben und tragen Sie diese(s) auf dem Deckblatt ein
- ✓ Nennen Sie relevante schulische Daten, die den Hintergrund für Ihr(e) Entwicklungsvorhaben bilden

Auf dieser Basis formulieren Sie Ihre strategischen Ziele für das Bonus-Programm (Schritte I bis III). Die strategischen Ziele sind Bausteine, um die Entwicklungsvorhaben der Schule durch die zusätzlichen Ressourcen im Bonus-Programm voranzutreiben.

I. Strategische Ziele benennen: Was möchten Sie erreichen?

Strategische Zieldefinition bedeutet, dass ein Auftrag oder eine konkrete Problemlösung als Ziel definiert wird. Das strategische Ziel muss so formuliert sein, dass es auf die folgenden offenen Fragen eine Antwort gibt:

- ✓ **Was** exakt soll erreicht werden?
- ✓ **Wann** soll das Ziel erreicht sein?
- ✓ **Wer** ist an der Zielerreichung beteiligt?
- ✓ **Wer** ist für die Zielerreichung verantwortlich?
- ✓ **Wo** soll das Ziel erreicht / überprüft werden?
- ✓ **Wie** soll das Ziel erreicht werden (Aufgaben / Maßnahmen)?

Strategische Ziele sollen eindeutig und realistisch formuliert sein. Sie sollen terminiert sein, d.h. einen konkreten Zeitpunkt für die Zielerfüllung nennen. Strategische Ziele müssen **überprüfbar** sein und einen möglichst hohen **Konkretisierungsgrad** aufweisen.

Nennen Sie alle strategischen Ziele Ihrer Schule für das Bonus-Programm. Die erarbeiteten strategischen Ziele bilden den **Orientierungspunkt** für alle weiteren Arbeitsschritte.

II. Konkrete Teilziele benennen: Wie wollen Sie das strategische Ziel erreichen?

Der nächste Schritt besteht darin, ein ermitteltes strategisches Ziel in mehrere konkrete Teilziele zu übersetzen. Um die Teilziele zu ermitteln, beantworten Sie bitte die beiden folgenden Fragen:

- ✓ Welche konkreten Aufgaben und Teilaufgaben müssen erledigt werden, um das strategische Ziel zu erreichen?
- ✓ Zu welchen Aufgabenbereichen sollen die Einzelaufgaben sinnvollerweise zusammengefasst werden?

Führen Sie nun die folgenden Arbeitsschritte durch:

- ✓ Versehen Sie die identifizierten Aufgabenbereiche mit Überschriften
- ✓ Wandeln Sie die Überschriften in Ziele um
- ✓ Formulieren Sie die Ziele so, dass der erwünschte Zustand nach Erreichen des Ziels wiedergegeben ist (SMART-Kriterien zu Zielformulierung beachten!).

Die Ziele, die Sie aus den Überschriften abgeleitet haben, bilden Ihre konkreten **Teilziele**. Durch das Erfüllen der Teilziele erreichen Sie schrittweise Ihr strategisches Ziel.

Drei dieser **Teilziele** werden nun zur konkreten Messung der Zielerfüllung mit Indikatoren versehen. Um das Verfahren einhalten zu können und es einheitlich zu gestalten ist es notwendig, dass Sie **genau drei** Teilziele in der Zielvereinbarung festhalten.

III. Erfolg der Teilziele mit Hilfe von Indikatoren ermitteln

Die Aufgaben, die Sie im Rahmen der Ermittlung von Teilzeilen formuliert haben, lassen sich leicht in Indikatoren umwandeln. Ein Indikator entspricht dabei einer erfolgreich umgesetzten Aufgabe. Wählen Sie pro Teilziel die drei relevantesten **Indikatoren** aus, die in der Zielvereinbarung festgehalten werden. Auch hier ist es wieder wichtig für ein einheitliches Verfahren, dass Sie **genau drei** Indikatoren benennen.

Die Schritte I bis III wiederholen Sie für **jedes** strategische Ziel, das Sie sich für den zu bewertenden Zeitraum (Februar 2014 bis Juli 2015) gesetzt haben. Benutzen Sie den folgenden Bogen und verwenden Sie für jedes neue strategische Ziel einen neuen Bogen. Für die Bewertung der Zielvereinbarung ist es wichtig, dass Sie **mindestens zwei** strategische Ziele formuliert haben.

IV. Strategische Ziele priorisieren

Die Zielvereinbarung, die Schulleitung und Schulaufsicht im Herbst 2014 gemeinsam erarbeiten, wird im Herbst 2015 in Hinblick auf Zielerreichung bewertet (siehe hierzu den Bewertungsbogen im Anhang). Die Bewertung erfolgt im Gespräch zwischen Schulaufsicht und Schulleitung.

Hierfür listen Sie zunächst alle strategischen Ziele der Schule für den Zeitraum Februar 2014 bis Juli 2015 auf. Identifizieren Sie die beiden zu evaluierenden Ziele und kreuzen Sie diese an. Diese beiden strategischen Ziele sind die Grundlage für die Bewertung der Prozessqualität (Schritt V) und der Zielerreichung (Schritte VI bis VIII).

V. Prozessqualität bewerten

Zur Beurteilung des Zielvereinbarungsprozesses insgesamt beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

- ✓ Ist das strategische Ziel 1 ein Baustein für ein relevantes schulisches Entwicklungsvorhaben?
- ✓ Lässt sich die Entscheidung für das strategische Ziel 1 mit Hilfe von schulischen Daten belegen?
- ✓ Ist das strategische Ziel 2 ein Baustein für ein relevantes schulisches Entwicklungsvorhaben?

- ✓ Lässt sich die Entscheidung für das strategische Ziel 2 mit Hilfe von schulischen Daten belegen?
- ✓ Wurden die Bonus-Mittel für 2014 verausgabt (>75%)?

Bei 4 bis 5 „Ja“-Antworten gilt das Kriterium der Prozess-Qualität als voll erfüllt, tragen Sie unter IX „Auswertung“ bei der „Prozess-Qualität“ 40% ein. Bei 3 „Ja“-Antworten gilt das Kriterium der Prozess-Qualität als teilweise erfüllt, tragen Sie bei der Prozess-Qualität 20% ein .

VI. Beobachtung, VII Auswertung, VIII Zielerreichung

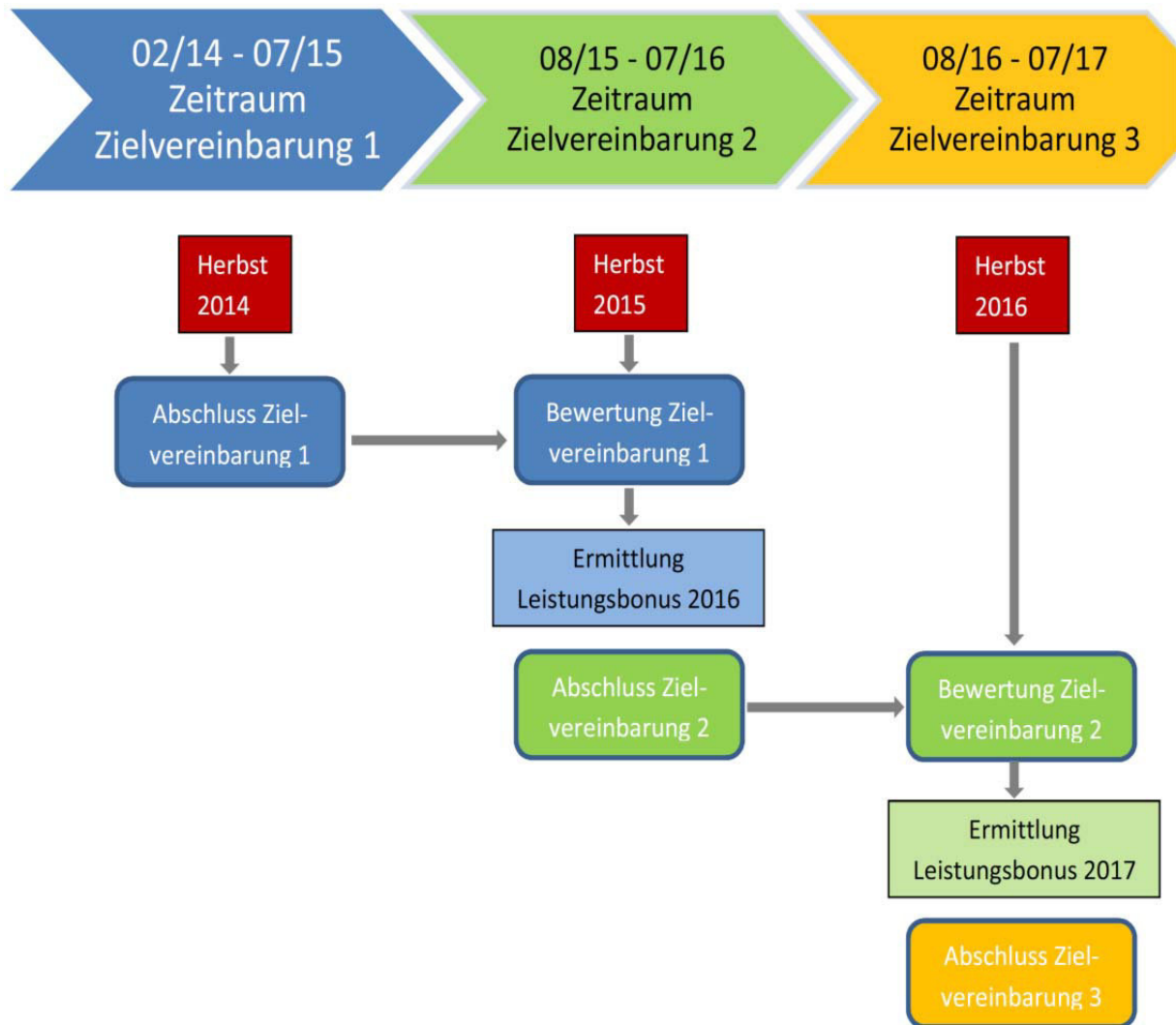
Zur Bewertung der Zielerreichung bei den beiden zu evaluierenden strategischen Zielen verwenden Sie bitte die bereits ausgefüllten Bögen zur Zielvereinbarung. Führen Sie hierfür für jedes der beiden strategischen Ziele die Schritte **VI bis VIII** wie auf den Zielvereinbarungsbögen beschrieben durch.

Zur Bewertung, ob ein Teilziel erfüllt ist oder nicht, werden die Indikatoren hinzugezogen. Pro Teilziel haben Sie drei Indikatoren formuliert. Sind zwei oder drei dieser Indikatoren erfüllt, so gilt auch das Teilziel als erfüllt („V Beobachtung“ und „VI Auswertung“). Jedes erreichte Teilziel kreuzen Sie unter „VII Zielerreichung“ an.

IX. Gesamtauswertung und Ausblick

Kreuzen Sie in der Tabelle „IX Gesamtauswertung“ jedes erfüllte Teilziel an. Die erfüllte Prozessqualität wird mit 40% bewertet, jedes erfüllte Teilziel mit 10%. Addieren Sie die Prozentzahlen zu einer Gesamtsumme. Dies entspricht der anteiligen Höhe des Leistungsbonus, der für das **kommende** Jahr gezahlt wird. Bitte beachten Sie, dass der Leistungsbonus von Jahr zu Jahr steigt. Dies ist dadurch begründet, dass im Bonus-Programm die Basiszuwendung über die Jahre sinkt und der Leistungsbonus steigt.

Die im Herbst 2014 geschlossene Zielvereinbarung wird im Herbst 2015 ausgewertet. Auf dieser Basis wird der Leistungsbonus für 2016 ermittelt (siehe dazu auch die folgende Übersicht). An die strategischen Ziele aus der ersten Zielvereinbarung kann in der zweiten Zielvereinbarung angeknüpft werden. Wichtig ist, dass jedes strategische Ziel einen Baustein zur Erreichung der schulischen Entwicklungsvorhaben bildet.



Beispiel 1 (Schule mit lmb über 75%):

Die Schule abc erreicht jedes Jahr 100% in der Gesamtauswertung. Sie erhält demnach einen Leistungsbonus in folgender Höhe:

✓ Für 2015: € 15.000 (pauschal)	(Basiszuweisung: 75.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2016: € 25.000	(Basiszuweisung: 65.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2017: € 35.000	(Basiszuweisung: 55.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2018: € 45.000	(Basiszuweisung: 45.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2019: € 55.000	(Basiszuweisung: 35.000, Koop: 10.000)

Beispiel 2 (Schule mit lmb über 50%, nicht im Aktionsraum):

Die Schule xyz erreicht jedes Jahr 100% in der Gesamtauswertung. Sie erhält demnach einen Leistungsbonus in folgender Höhe:

✓ Für 2015: € 15.000 (pauschal)	(Basiszuweisung: 25.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2016: € 17.500	(Basiszuweisung: 22.500, Koop: 10.000)
✓ Für 2017: € 20.000	(Basiszuweisung: 20.000, Koop: 10.000)
✓ Für 2018: € 22.500	(Basiszuweisung: 17.500, Koop: 10.000)
✓ Für 2019: € 25.000	(Basiszuweisung: 15.000, Koop: 10.000)