

**Mehr Bildungschancen und höhere Durchlässigkeit im
Schulsystem von Nordrhein-Westfalen durch Förderung
von Talent-Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen**

Eine Studie im Auftrag der FDP-Landtagsfraktion NRW

Siegburg, 4. Oktober 2017

Inhalt

Teil I: Ausgangslage

1	Ziel der Analyse	3
2	Chancengerechtigkeit als Sozialstaatsgebot	3
3	Zunahme der Beteiligung an Bildungsgängen der Sekundarstufe II.....	4
4	Bildungsaspiration nach ethnischer Herkunft	7
5	Gymnasialbeteiligung nach sozialer Herkunft	9
6	Förderung von Kompetenzen: Auch eine Standortfrage	10

Teil II: Machbarkeitsstudie zur Umsetzung eines Programms zur Förderung von „Talent-Schulen“

7	Beispiele staatlicher Schulförderprogramme	17
7.1	Grant-Maintained Schools in England und Wales	17
7.2	Charter Schools in den USA.....	18
7.3	Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in Nordrhein-Westfalen	19
8	Notwendige Rahmenbedingungen für ein Förderprogramm „Talent-Schulen für sozial schwierige Stadtteile“	21
9	Empfehlungen für eine mögliche Ausgestaltung des Programms „Talent-Schulen“ ..	25
9.1	Eckpunkte des Programms „Talent-Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen ..	25
9.2	„Programm: Talent-Schulen“: Das Bewerbungsverfahren	26
10	Komplementäre Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und der Chancengerechtigkeit.....	27
11	Literatur	29
12	Tabellenanhang.....	33

Teil I: Ausgangslage

1. Ziel der Analyse

Schülerleistungsvergleiche bescheinigen dem Schulsystem von Nordrhein-Westfalen erhebliche Mängel bei der Vermittlung von basalen Kompetenzen und beim Ausgleich herkunftsbedingter sozialer Disparitäten. Ein politischer Impuls mit Signalwirkung könnte es nach Auffassung der FDP-Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen sein, in solchen Stadtteilen, die objektiv als soziale Brennpunkte wahrgenommen werden, Schulen mit einem besonderem Förderanspruch zu etablieren, um benachteiligte Kinder und Jugendliche besser erreichen, deren Potenziale stärker fördern und zu höheren Schulabschlüssen führen zu können.

Dieser Anspruch wurde im Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017 - 2022 wie folgt hinterlegt: „Wir wollen soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden und Aufstiegschancen für alle eröffnen. Hierzu ergreifen wir für alle Schulen geeignete Maßnahmen. Darüber hinaus werden wir als besondere Maßnahme für unterschiedliche Schulformen mindestens 30 Talent-Schulen – insbesondere mit MINT-Schwerpunkt – mit exzellenter Ausstattung und modernster digitaler Infrastruktur in Stadtteilen mit den größten sozialen Herausforderungen einrichten. Hierzu sollen auch privates Engagement aus dem regionalen Umfeld der neuen Talent-Schulen sowie Mittel von Sozial- und Bildungstiftungen zum Einsatz kommen. Von diesen Talent-Schulen erhoffen wir uns, dass sie als Leuchtturmprojekte der schulischen Bildung eine positive Wirkung auf die Qualitätsentwicklung in allen Schulen entfalten.“ (NRW-Koalition 2017, 11)

Hauptaugenmerk dieser Analyse ist es zum einen, anhand schulstatistischer Kennzahlen sowie von Sekundärdaten die Maßgabe für ein solches Förderprogramm zu fundieren, das als Leitprogramm zur Qualitätsentwicklung dienen soll. Zum anderen gilt es zu überprüfen, ob und unter welchen Bedingungen eine solche landespolitische Fördermaßnahme an Schulen in sozial herausfordernden Quartieren gestaltet werden und zielführend sein kann, um die Durchlässigkeit und die Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen und damit die Chancengerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Schulen zu verbessern. Komplementär dazu werden weitere Handlungsbedarfe identifiziert, die sich aus der Daten- und Literaturanalyse ergeben.

2. Chancengerechtigkeit als Sozialstaatsgebot

Das Schulsystem in Deutschland ist dem grundgesetzlichen Sozialstaatsgebot verpflichtet, das allen Bürgerinnen und Bürgern gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit einräumt. Es gibt verschiedene Gerechtigkeitskonzepte, die sich dem Verteilungsansatz oder dem Entstehungsansatz zuordnen lassen (Anger et al., 2011, 9). Chancengerechtigkeit folgt einem Konzept, das nicht auf Vertei-

lungsgerechtigkeit abstellt, sondern an individuellen Möglichkeiten sich ausrichtenden Prinzipien. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, über Zugang zu und Teilhabe an Bildungsangeboten zu verfügen – unabhängig von materiellen Besitzständen, Hautfarbe, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht oder sexueller Orientierung.

Eine Chance auf Bildung zu haben, kann auch bedeuten, als Individuum gefördert zu werden, bestimmte grundlegende Kompetenzen zu erreichen. Gemeint ist damit, eine Chance auf subjektive Bildung zu haben. Bildungsgerechtigkeit wäre nach dieser Vorstellung dann erreicht, wenn es gelingt, jedem Kind ein (Mindest-)Bildungsniveau (sprich: Grundbildung) zu vermitteln, das ihm ein eigenverantwortliches Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Gleichwohl ist zu konzedieren, dass – subjektiv betrachtet – das Ergreifen einer Chance immer von der Entscheidung oder dem Willen, aber auch von der Fähigkeit des Betroffenen abhängig ist, objektive Bildungsangebote in subjektive Bildung zu transformieren (Giesinger, 2007, 36).

Zur Bewertung von Chancengerechtigkeit im Schulsystem werden im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Kriterien genannt. Dazu zählen die Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen und die erreichten Schulabschlüsse – etwa in Abhängigkeit des ethnischen Hintergrunds (Deutsche/Ausländer¹) der Schülerinnen und Schüler. Mit dem Beginn der Teilnahme am internationalen Schülerleistungsvergleich PISA² im Jahr 2000 werden seither als weiteres Benchmark für Chancengerechtigkeit die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs angeführt.

3. Zunahme der Beteiligung an Bildungsgängen der Sekundarstufe II

Wird das Jahr 2001 – das Jahr der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 – als Bezugsjahr für einen längerfristigen Vergleich von statistisch messbaren Entwicklungen im Schulsystem genommen, dann ist für das Land Nordrhein-Westfalen zu konstatieren (Tabelle 1): Im Zeitraum der Schuljahre 2001/02 bis 2015/16 hat sich die Quote der Schulabbrecher von 6,8 Prozent auf 5,3 Prozent verringert und der Anteil der Hauptschulabschlüsse ist um zwei Drittel zurückgegangen. Das bedeutet: Aktuell erwirbt jede/r siebte Schüler/in einer allgemeinbildenden Schule einen Hauptschulabschluss – 2002 war es noch gut jede/r fünfte. Im gleichen Zeitraum ist die Quote der Realschul- bzw. Mittleren Schulabschlüsse – auch als Fachoberschulreife bezeichnet – leicht auf 37,4 Prozent zurückgegangen (2002: 40,3 Prozent). Deutlich gestiegen (plus 38,3 Prozent) ist dagegen im Vergleichszeitraum der Anteil der Absolventen allgemeinbildender Schulen mit Hochschulzugangsberechtigung – nämlich von 30,8 Prozent auf 42,6 Prozent.

¹ Die vom Statistischen Bundesamt herausgegebene Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1 bis 3, teilt Schülerinnen, Schüler und Absolventen nach dem Staatsangehörigkeitsmerkmal in „Deutsche“ und „Ausländer“ ein. Dieses Merkmal verliert zwar quantitativ an Bedeutung. Doch lediglich vier Bundesländer haben in ihrer Schulstatistik den Wechsel vom „Ausländer“ zum Migrationskonzept vollzogen (Kemper, 2016, 199).

² Programme for International Student Assessment

Viele Schülerinnen und Schüler ergreifen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulformen am Ende der Sekundarstufe I die Optionen, die ihnen die beruflichen Schulen zum Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse bieten. Im Schuljahr 2000/01 holten in Nordrhein-Westfalen auf diese Weise etwa 24.700 Schülerinnen und Schüler den Hauptschul- oder Realschulabschluss nach. Weitere rund 31.300 Schülerinnen und Schüler erwarben eine Hochschulzugangsberechtigung. Zwischenzeitlich ist die Nachfrage an den Berufskollegs nach dem Mittleren Schulabschluss zu Lasten des Hauptschulabschlusses deutlich gestiegen. Und nach wie vor gilt: Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die an den Berufskollegs einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben, verlassen diese mit einer Hochschul- oder Fachhochschulreife.

Tabelle 1

Schulabschlüsse in NRW (I): Starker Trend zu höheren Abschlüssen

Abgänger und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen in Prozent aller Abgänger und Absolventen eines Schuljahrgangs

	Jahr	ohne Abschluss	HS-Abschluss		RS-Abschluss		Hochschulzugangsberechtigung	
			AS	BS	AS	BS	AS	BS
Nordrhein-Westfalen	2000/01	6,8	22,2	26,6	40,3	17,5	30,8	55,9
Deutschland	2000/01	9,6	25,6	19,3	40,5	31,3	24,4	49,4
Nordrhein-Westfalen	2015/16	5,3	14,7	13,5	37,4	32,6	42,6	53,9
Deutschland	2014/15	5,6	16,5	11,8	43,7	28,5	34,1	59,8

HS-Abschluss: Hauptschulabschluss; RS-Abschluss: Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife); Hochschulzugangsberechtigung: Allgemeine Hochschulreife (Abitur) einschließlich Fachhochschulreife; AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen; Deutschland 2014/15: aktuellere Daten für das gesamte Bundesgebiet des Schuljahres 2011/16 sind nicht verfügbar. Ursprungsdaten: MSW NRW 2017, MSWF NRW 2002; destatis 2017, 2016, 2002a, 2002b

Im bundesweiten Vergleich sind die in Nordrhein-Westfalen erzielten Schulabschlussquoten insofern beachtenswert, als diese nahe oder über dem Bundesdurchschnitt liegen. Gerade in puncto Hochschulzugangsberechtigungen, die an Gymnasien oder Gesamtschulen vergeben werden, zählt Nordrhein-Westfalen aktuell wie schon vor 15 Jahren zu den Wegbereitern einer stärkeren Partizipation an allgemeinbildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II. Von anderen Bundesländern überrundet wurde Nordrhein-Westfalen mittlerweile allerdings bei der Nachfrage nach einer Hochschul- oder Fachhochschulreife an beruflichen Schulen.

Eine noch präzisere Aussage über die formale – an den Schulabschlüssen gemessene – Bildungsbeteiligung lässt die Absolventenstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK, 2016, 2009) zu, da diese die

Anteile der erreichten Schulabschlüsse in Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung bemisst und somit die Schulabschlussquoten der amtlichen Schulstatistik relativiert, da die Statistischen Landesämter die Schulabschlüsse an den Absolventen- und Abgängerkohorten eines Schuljahres berechnen.

So weist die Absolventenstatistik der Kultusministerkonferenz (Tabelle 2; siehe auch Tabelle 2.1 im Anhang nach, dass es seit dem Jahr 2000 gelungen ist, mehr Jugendliche zu höheren Schulabschlüssen zu führen. Besonders deutlich lässt sich dies am Anteil der Hochschulzugangsberechtigten belegen, der sich bis zum Jahr 2015 an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich um zwei Drittel (67,9 Prozent) auf eine Quote von 41,1 Prozent erhöht hat. Im gleichen Zeitraum stieg im Bundesdurchschnitt der Anteil der Absolventen, die eine Hochschul- oder Fachhochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben, um zwei Fünftel (41,6 Prozent) auf eine „Abiturientenquote“ von 34,7 Prozent. Das Land Nordrhein-Westfalen liegt mit einer „Abiturientenquote“ von 41,1 Prozent über dem Bundesdurchschnitt und im Ranking der Länder hinter Hamburg (54,6 Prozent), Berlin (44,7 Prozent), Bremen (43,8 Prozent) und Brandenburg (41,5 Prozent) auf Platz fünf.

Tabelle 2

Schulabschlüsse in NRW (II): Immer mehr machen Abitur

Anteile der Absolventen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung – in Prozent

	HS-Abschluss		RS-Abschluss		Hochschulreife		Summe
	1	2	3	4	5	6	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	
2000							
Nordrhein-Westfalen	23,6	3,6	43,1	4,2	27,9	13,9	41,8
Deutschland	25,7	4,1	40,9	8,1	24,5	11,4	35,9
2015							
Nordrhein-Westfalen	16,3	4,6	45,9	11,9	41,1	12,7	53,8
Deutschland	17,0	3,6	45,8	9,7	34,7	18,2	52,9

HS-Abschluss: Hauptschulabschluss; RS-Abschluss: Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife); Hochschulreife: einschließlich Fachhochschulreife; AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen.
Quelle: KMK, 2015, 2009

Hinsichtlich der Förderung der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und des Erreichens von höherwertigen allgemeinbildenden Abschlüssen ist allerdings – wie oben erwähnt – zu berücksichtigen, dass alle Absolventen und Abgänger allgemeinbildender Schulen die Option haben, an einer beruflichen Schule einen formalen Bildungsabschluss zu erwerben, den sie an einer allgemeinbildenden Schule nicht erreicht haben. Insofern – PISA fokussiert ausschließlich auf die Bildungsbeteiligung und Schülerleistungsniveaus an allgemeinbildenden Schulen zum Ende der Sekundarstufe I – sind bei der Betrachtung

der vor dem Eintreten in das Erwerbsleben erzielten allgemeinbildenden Abschlüsse auch die an beruflichen Schulen erreichten formalen Bildungsabschlüsse miteinzubeziehen. Unter dieser Maßgabe erhöht sich der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in Nordrhein-Westfalen um 12,7 Punkte auf eine Gesamtquote von 53,8 Prozent. Dieser Wert liegt leicht über dem Mittel aller Bundesländer (52,9 Prozent). Die bundesweit höchsten „Abiturientenquoten“ erzielen Hamburg (65,0 Prozent), Hessen (63,8 Prozent) und das Saarland (60,0 Prozent).

4. Bildungsaspiration nach ethnischer Herkunft

Ein differenzierter Blick auf Bildungsbeteiligung und Schulabschlüsse nach Geschlecht und ethnischer Herkunft (Tabelle 3), belegt eindrücklich, dass seit dem Jahr 2000 an nordrhein-westfälischen Schulen eine Zunahme der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulformen durch alle Schülerpopulationen (männlich/weiblich, deutscher/ausländischer Herkunft) erfolgte (siehe auch Tabelle 3.1 im Anhang, die die Entwicklung in Fünfjahresschritten dokumentiert). Gleichwohl gibt es zwischen den Ethnien und Geschlechtern deutliche Unterschiede.

Tabelle 3

Hochschulzugangsberechtigung: Zögerliche Bildungsaspiration bei Ausländern

So viel Prozent der deutschen und ausländischen Schulabsolventen verlassen allgemeinbildende und berufliche Schulen mit einer Hochschulzugangsberechtigung

	Deutsche				Ausländer			
	männlich		weiblich		männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
2000								
	Deutsche				Ausländer			
Nordrhein-Westfalen	28,8	13,3	35,2	13,4	13,8	7,4	16,9	9,2
Deutschland	23,2	10,6	30,7	11,3	9,6	6,3	12,5	7,2
2015								
Nordrhein-Westfalen	37,0	9,0	45,4	12,8	15,2	3,6	20,9	5,9
Deutschland	32,3	15,0	39,9	17,6	12,9	8,2	18,1	10,7

AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen; Ursprungsdaten: Destatis, 2016a und b, 2001a und b

Beim Vergleich der Daten von deutschen und ausländischen Schulabgängern und Schulabsolventen des Jahres 2015 gegenüber 2000 lassen sich mehrere Beobachtungen machen:

(1) Der Anteil der Schulabbrecher stagniert bei den deutschen und ausländischen Schülerinnen auf dem Niveau von 2000, bei den männlichen deutschen wie auch ausländischen Schülern ist der Wert leicht

rückläufig. Dass die Dropout-Quote unter männlichen wie weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch immer mehr als doppelt so groß ist wie unter deutschen, markiert weiterhin ein schulpolitisches Handlungsfeld.

(2) Der Mittlere Schulabschluss ist der von der gesamten Schülerpopulation am stärksten besetzte Abschluss – mit Ausnahme der deutschen Schülerinnen: diese favorisieren die Hochschulreife.

(3) Die Zunahme des Anteils der Schulabsolventen mit Hochschulreife ist zwar auf die gestiegene Beteiligung deutscher *und* ausländischer Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe II – also Gymnasien und Gesamtschulen – zurückzuführen. Auffällig ist jedoch, dass im Vergleich mit deutschen Jugendlichen immer noch weniger als halb so viele männliche und weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund Abitur machen.

(4) Von der bundesweit erkennbaren Dynamik der Bildungsbeteiligung profitieren insbesondere die ausländischen Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen nicht in gleicher Weise. Dies liegt zum einen daran, dass die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen als Lernort zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung bei dieser Klientel offenkundig an Attraktivität verloren haben. Während in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung des Jahres 2015 (12,7 Prozent), die eine Hochschulreife an einer beruflichen Schule erworben haben, unter dem Wert des Jahres 2000 (13,9 Prozent) liegt, hat bundesweit dieser Wert um 60 Prozent zugenommen und erreicht eine Marge von 18,2 Prozent.

Da Befunde zur skizzierten Entwicklung in Nordrhein-Westfalen bislang nicht vorliegen, besteht hier Forschungsbedarf. Zu prüfen wäre etwa, warum oder inwieweit die Priorisierung gymnasialer Bildung zulasten tradierter und konsekutiver Wege zum Erwerb eines Schulabschlusses der Sekundarstufe II an Berufskollegs geht und ob dies sekundären Herkunftseffekten geschuldet ist.

Der Blick in die amtliche Schulstatistik lässt den Schluss zu, dass allgemeinbildende Schulabschlüsse der Sekundarstufe I formal anschlussfähige Abschlüsse sind – sowohl in Richtung Gymnasium und Gesamtschule als auch in Richtung Fachgymnasium, Berufsfachschule und Fachoberschule. Nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2017) besuchten in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2015/16 rund 13.500 Schülerinnen und Schüler eine Jahrgangsstufe 11 oder eine Einführungsphase an einer allgemeinbildenden Schulform der Sekundarstufe II, nachdem sie zuvor an einer Haupt- oder Realschule einen Abschluss mit Zugangsberechtigung zur Sekundarstufe II erworben haben. Die Übertritte entsprechen etwa 15,0 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2015/16 in der Jahrgangsstufe 11 oder der Einführungsphase befanden. Hinzu kommen etwa weitere 26.700 Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I von einer allgemeinbildenden Schule an ein Berufskolleg gewechselt haben, um dort einen Bildungsgang zu besuchen, der zur Fachhochschulreife oder Hochschulreife führt. Diese Angebote und Übergänge erhöhen je nach länderindividueller Infrastruktur und Inanspruchnahme die Durchlässigkeit des gesamten Schulsystems.

Wer die Chancengerechtigkeit durch eine höhere Beteiligung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der Sekundarstufe II fördern will, wird sich der Frage annehmen müssen, wie künftig vor allem die Bildungsaspiration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhöht werden kann. Unter Bildungsaspiration werden die erwarteten Kosten höherer Bildung, ihr möglicher Nutzen und die vermutete Erfolgswahrscheinlichkeit verstanden, die mit der Bildungsentscheidung angestrebt wird (Helbig/Gresch, 2013; Gresch, 2012, 75).

5. Gymnasialbeteiligung nach sozialer Herkunft

Als weiteres Kriterium zur Bewertung von Chancengleichheit werden im wissenschaftlichen Diskurs die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs angeführt. Statistisch nachweisbar ist, dass sich seit Beginn der zurückliegenden Dekade die Anteile der Schülerinnen und Schüler an gymnasialer Bildung erhöht haben. Besuchten im Jahr 2000 nach Angaben der Kultusministerkonferenz (2016, 2009) etwa 29,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen eine 8. Jahrgangsstufe an einem Gymnasium, so waren es im Jahr 2015 mit 35,8 Prozent (NRW: 35,5 Prozent) ein gutes Fünftel mehr.

Mit Blick auf die Frage, ob sich bei dieser Entwicklung auch die Chancen zum Besuch eines Gymnasiums von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten verbessert haben, kommen Analysen der bei PISA erhobenen Kontextdaten zum Ergebnis: Jugendliche aus der oberen Dienstklasse hatten in 2006 im Vergleich zu den Fünfzehnjährigen aus Facharbeiterfamilien eine 4,2-fache Chance ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen (2000: 6-fache Chance). Werden nun aber kognitive Fähigkeiten wie die Lesekompetenz kontrolliert, also bereinigt um Einflussfaktoren wie des familiären Hintergrunds, dann liegt die Wahrscheinlichkeit eines Fünfzehnjährigen aus wohl situiertem Elternhaus – also aus der Oberschicht – ein Gymnasium zu besuchen, um das 3,2-fache höher als die eines Arbeiterkindes.

In den Bundesländern sind die relativen Beteiligungschancen des Gymnasialbesuchs unterschiedlich verteilt. Die höchsten bzw. ungünstigsten Werte ergeben sich für Niedersachsen (4,8 zu 1) und Nordrhein-Westfalen (4,5 zu 1), die günstigsten Werte weisen Thüringen (2,2 zu 1) und Mecklenburg-Vorpommern (2,3 zu 1) auf (Ehmke/ Baumert, 2008, 338).

Die Gymnasialbeteiligung bei Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse hat von 2000 nach 2015 um drei Punkte auf 55 Prozent zugenommen, gleichzeitig erhöhte sich die Gymnasialbeteiligung bei Jugendlichen, deren Familien der Klasse der so genannten Routinedienstleistungen zugerechnet werden, von 24 Prozent auf 29 Prozent, bei den Facharbeitern von 16 Prozent auf 24 Prozent und bei Jugendlichen aus Haushalten un- und angelernter Arbeiter stieg die Beteiligung von 11 Prozent auf 20 Prozent (Müller/Ehmke, 2016, 307). Dieser Befund bestätigt ältere Analysen, wonach bei einer steigenden Expansion des Gymnasiums die Jugendlichen aus der Unter- und Mittelschicht stärker profitieren als die

Jugendlichen aus der oberen Sozialschicht (Ehmke/Baumert, 2008, 329). Festzustellen ist demnach: Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aufgrund sozialer Disparitäten schrumpfen, sind aber immer noch vorhanden.

6. Förderung von Kompetenzen: Auch eine Standortfrage

Gemäß dem Sozialstaatsgebot müssten alle Schulen ein Mindestmaß an gleicher Qualität aufweisen. Dieser Forderung werden sowohl die Länder untereinander wie auch die Schulen innerhalb eines Bundeslandes nur bedingt gerecht. Diese Aussage lässt sich anhand der vom IQB durchgeführten Ländervergleichsstudien (Stanat u.a., 2016; Pant u.a., 2013) verifizieren.

Alle Bundesländer haben sich im Rahmen des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags darauf verständigt, dass es Ziel von Schule ist, Kompetenzen zu vermitteln und Potenziale zu fördern als Voraussetzung zur Integration in Ausbildung und Beschäftigung und der gesellschaftlichen Teilhabe. Folglich gibt es einen gesellschaftlichen Konsens hinsichtlich der Funktionalität von Schulen, der in sämtlichen Schulgesetzen der Bundesländer kodifiziert ist (Esselmann u.a., 2013). So erhebt das Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen den Anspruch, die allgemeinbildende Schule vermittele eine „gemeinsame Grundbildung“ (NRW SchulG § 12), um so die Schülerinnen und Schüler auf die (Kompetenz-)Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten und gelingende Übergänge in die Sekundarstufe II zu ermöglichen.

Nachfolgend wird mit Hilfe der im Jahr 2016 an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Lernstandserhebung in Klasse 8 überprüft, inwieweit es den Schulen gelingt, die postulierte Grundbildung zu vermitteln und zu sichern. Als pädagogisches Maß zur Bewertung des Bildungserfolgs wird das Erreichen der Regelstandards herangezogen. Regelstandards definieren ein mittleres Kompetenzniveau, das Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in einen weiterführenden schulischen Bildungsgang der Sekundarstufe II und zumeist auch für das Absolvieren einer dualen Berufsausbildung ist.

Da es Ziel dieser Analyse ist, ein Schulförderprogramm für Schulen in herausfordernden, sozial benachteiligten Lagen datengestützt zu fundieren, werden Ergebnisse der einzelnen Schulformen dabei nach sogenannten Standorttypen geclustert. Die Verwendung des Standorttypenkonzepts ermöglicht einen „fairen Vergleich“ (QUA-LIS NRW, 2016) der Lernstandsergebnisse.

Bei der Darstellung der Ergebnisse ist es im Sinne der Übersichtlichkeit und Prägnanz für das Auffinden möglicher Ansatzpunkte jedoch ausreichend und zweckmäßig, die Ergebnisse der Schulformen des Standorttyps 1 mit denen des Standorttyps 5 zu vergleichen und zu diskutieren. Schulen des Standorttyps 1 befinden sich in einem wohl-situierten Wohnviertel mit sehr niedrigem Ausländer- und Arbeitslosen-

anteil. Das Einzugsgebiet einer Schule des Standorttyps 5 ist dagegen gekennzeichnet durch einen Migrantenanteil von über 40 Prozent sowie einem sehr hohen Anteil von SGB II-Empfängern und einem sehr hohen Anteil von Arbeitslosen.

Weiterhin ist es notwendig, zum Verständnis der erzielten Ergebnisse darauf hinzuweisen, dass sowohl Mindest- als auch Regelstandards schulformspezifisch definiert sind und dadurch eine unmittelbare Vergleichbarkeit erschweren. Dies soll am Beispiel des Vergleichs der von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen und Realschulen erreichten Kompetenzstufen im Fach Deutsch – Leseverstehen erläutert werden. Die Tabellen 4.1a (Deutsch – Leseverstehen) und 4.1b (Mathematik) im Anhang geben die bei der Lernstandserhebung 8 NRW 2016 erreichten Kompetenzstufen exakt wieder.

Werden die Ergebnisse so angeordnet, dass Sie eine unmittelbare Aussage darüber ermöglichen, wie groß die Schüleranteile sind, die die Regelstandards nicht erreichen, erreichen oder sogar ein Leistungsniveau schaffen, das über den Regelstandards liegt, dann fällt auf, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen sowie in den Deutsch-Grundkursen an Schulformen des längeren gemeinsamen Lernens, die mit ihrem Leistungsniveau über den Regelstandards liegen, größer ist als an Realschulen (Tabelle 4). Dieser erstaunliche Befund erklärt sich damit, dass an Realschulen die Kompetenzstufe 3 den Regelstandards entspricht, an Hauptschulen und den Grundkursen an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens werden die Regelstandards von der Kompetenzstufe 2 repräsentiert. An Realschulen dagegen definiert die Kompetenzstufe 2 das Niveau der Mindeststandards. Weitere Beobachtungen:

(1) An allen allgemeinbildenden Schulformen in Nordrhein-Westfalen – unabhängig vom Standorttyp – gibt es mitunter erhebliche Probleme bei der Vermittlung und Sicherung von Kompetenzen auf dem Niveau der Regelstandards – also bei der Sicherung eines mittleren Kompetenzniveaus, das qualifikatorische Voraussetzung für den Übergang in die Sekundarstufe II ist. Besonders auffällig tritt diese Problematik an Hauptschulen sowie an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens zutage. Aber auch an Realschulen und in abgeschwächter Form an Gymnasien sind Kompetenzdefizite feststellbar.

(2) An sämtlichen Schulformen des Standorttyps 1 erzielen Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse als an Schulformen des Standorttyps 5. An allen Schulen des Standorttyps 5 sind die Schüleranteile, die die Regelstandards nicht erreichen, teilweise doppelt so groß wie an Schulformen des Standorttyps 1. Das bedeutet zugleich, dass an beinahe allen Schulformen des Standorttyps 5 die Schüleranteile, die die Regelstandards oder die darüber liegenden Kompetenzstufen nicht erreichen, über 50 Prozent liegen. Auch an Realschulen sowie an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens erreicht zumeist über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weder Regelstandards noch ein darüber liegendes Kompetenzniveau.

(3) An fast allen allgemeinbildenden Schulformen des Standorttyps 1 ist die Schülergruppe, die sowohl in Deutsch – Leseverstehen als auch in Mathematik ein Kompetenzniveau erreicht, das über den Regelstandards liegt, im Mittel doppelt so groß wie an Schulen des Standorttyps 5.

Tabelle 4

Lernstand 8 / 2016 NRW: Regelstandards verfehlt (I)

So viel Prozent der Schülerinnen und Schüler ...

Schulform	Standorttyp	Fach	erreichen nicht Regelstandards	erreichen Regel- standards	erreichen Ni- veau über Re- gelstandards
Hauptschule	Typ 1	Deutsch/Lesen	29	32	39
	Typ 5	Deutsch/Lesen	54	26	19
Diff. T1/T5			-25	+6	+20
	Typ 1	Mathe GK	73	23	3
	Typ 5	Mathe GK	89	10	1
Diff. T1/T5			-16	+13	+2
	Typ 1	Mathe EK	35	46	19
	Typ 5	Mathe EK	62	31	8
Diff. T1/T5			-27	+15	+11
Realschule	Typ 1	Deutsch/Lesen	27	43	29
	Typ 5	Deutsch/Lesen	49	35	16
Diff. T1/T5			-22	+8	+13
	Typ 1	Mathe	56	34	8
	Typ 5	Mathe	78	19	3
Diff. T1/T5			-22	+15	+5
SchdglL	Typ 1	Deutsch/L GK	29	32	40
	Typ 5	Deutsch/L GK	52	28	19
Diff. T1/T5			-23	+4	+21
	Typ 1	Deutsch/L EK	21	41	38
	Typ 5	Deutsch/L EK	47	34	19
Diff. T1/T5			-28	+7	+19
	Typ 1	Mathe GK	59	34	7
	Typ 5	Mathe GK	85	13	2
Diff. T1/T5			-26	+21	+5
	Typ 1	Mathe EK	48	37	15
	Typ 5	Mathe EK	77	19	4
Diff. T1/T5			-29	+18	+11
Gymnasium	Typ 1	Deutsch/Lesen	6	30	64
	Typ 5	Deutsch/Lesen	17	38	46
Diff. T1/T5			-7	-11	+19
	Typ 1	Mathe	11	39	49
	Typ 5	Mathe	24	45	31
Diff. T1/T5			-13	-7	+18

Deutsch/Lesen: Deutsch Leseverstehen; Mathematik GK: Mathematik Grundkurs; Mathematik EK: Mathematik Erweiterungs-
 kurs; Deutsch/L GK: Deutsch/Leseverstehen Grundkurs; Deutsch/L EK: Deutsch/Leseverstehen Erweiterungskurs; SchdglL:
 Schulen des längeren gemeinsamen Lernens (z. B. Integrierte Gesamtschule, Sekundarschule); Ursprungsdaten: Lernstand 8
 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

(4) Gymnasien in wohl-situierten Lagen haben eine deutlich breitere Leistungsspitze als Gymnasien in benachteiligten Standorten. Anders argumentiert: An Gymnasien des Standorttyps 5 befindet sich beispielsweise im Fach Mathematik ein knappes Viertel der Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 auf Kompetenzstufen unterhalb der Regelstandards – an Gymnasien des Standorttyps 1 sind es elf Prozent.

Hier wären zunächst Fragen der „Fehlallokationen“, also der Zuordnung von Jugendlichen zu einem Schultyp über oder unter ihrem Leistungsniveau, zu diskutieren. Aber auch Fragen, die den Habitus einer Schule betreffen, da dieser einen Einfluss hat, ob Lernpotenziale entdeckt werden oder nicht (Uhlig et al., 2009, 27).

(5) Das ganze Ausmaß der sich in Kompetenzdefiziten materialisierenden Debatte um Schulqualität zeigt Tabelle 4.2 im Anhang. Die Darstellung erfolgt unter der Maßgabe, für alle Schulformen und Fächer einheitliche Setzungen für Mindest- und Regelstandards vorzunehmen. Das bedeutet, würde die Kompetenzstufe 3 bei allen Schulformen die Regelstandards darstellen, würden in Mathematik/Grundkurs nahezu die kompletten Jahrgänge an Hauptschulen sowie an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens sowohl des Standorttyps 1 wie auch des Standorttyps 5 lediglich Kompetenzniveaus unterhalb der Regelstandards erreichen. Von einer Anschlussfähigkeit – sprich: einer Chance auf einen Mittleren Schulabschluss oder Abitur – kann dann keine Rede mehr sein.

(6) Ein Blick zurück, der die Ergebnisse des Lernstands 8 der Jahre 2011, 2015 und 2016 (siehe Tabellen 4.3a und 4.3b im Anhang) miteinander vergleicht, ergibt folgenden Befund: An nahezu allen Schulformen ist eine Entwicklung zu beobachten, die sich als tendenzielle Absenkung der Bildungsqualität beschreiben lässt. Diese äußert sich insbesondere in der Zunahme der Schüleranteile auf den unteren Niveaustufen – also in einer wahrnehmbaren Verschiebung von Schülerleistungen in Richtung unterhalb der Regelstandards und einer Nivellierung der Schüleranteile der Leistungsspitze auf Regelstandardniveau. Eine Stärkung der Schüleranteile, deren Leistungen über Regelstandardniveau liegen, ist in sehr geringem Umfang erkennbar und erfolgt an den einzelnen Schulformen eher punktuell und nicht systematisch.

Zusammenfassend zeigt der historische Vergleich zweierlei: Zum einen gibt es an den allgemeinbildenden Schulformen in Nordrhein-Westfalen eine tendenzielle Abnahme der Bildungsqualität – gemessen an den in den Lernstandserhebungen 8 erbrachten Schülerleistungen. Zum anderen lässt sich nachweisen, dass sich die an den einzelnen Schulformen gleichen Typs erbrachten Schülerleistungen teilweise gravierend voneinander unterscheiden; dies trifft auch auf die Vergangenheit zu. Die Schulpolitik wird sich fragen lassen müssen, was sie bisher unternommen hat, um hier Abhilfe zu leisten.

Zur Verifizierung der Aussagen kann – siehe oben – ein Vergleich der Schüleranteile an den jeweils erreichten Kompetenzniveaus herangezogen werden. Als weiterer Indikator bietet sich die von allen Schülerinnen und Schülern einer Schulform durchschnittlich erreichte Kompetenzstufe an. Bei dem folgenden Vergleich ist zu beachten, dass die Durchschnittswerte in Deutsch-Leseverstehen auf einer

fünfstufigen Niveau-Skala (Tabelle 5.1) einzuordnen sind, der Durchschnittswert für Mathematik (Tabelle 5.2) sich aber auf eine sechsstufige Niveau-Skala bezieht.

Tabelle 5.1

Ergebnisse Lernstand 8 NRW in Deutsch–Leseverstehen nach durchschnittlich erreichter Kompetenzstufe und Schulform auf einer fünfstufigen Niveau-Skala

Standorttyp	Jahr	HS	RS	SchdglL GK	SchdglL EK	Gym
Typ 1	2011	2,20	3,12	2,40	3,29	3,99
Typ 1	2015	2,15	3,08	2,51	3,52	3,87
Typ 1	2016	2,12	2,97	2,21	3,19	3,77
Typ 5	2011	1,74	2,83	1,67	2,66	3,81
Typ 5	2015	1,70	2,71	1,80	2,74	3,50
Typ 5	2016	1,64	2,47	1,58	2,54	3,41

HS: Hauptschule; RS: Realschule; SchdglL : Schulen des längeren gemeinsamen Lernens; Gym: Gymnasium; GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Ursprungsdaten: Lernstand 8 NRW, QUA-LIS NRW 2017,2016; MSW 2012

Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen des Standorttyps 1 erreichen in Deutsch-Leseverstehen im Jahr 2016 ein Kompetenzniveau von 2,12 (2011: 2,20) – die Vergleichskohorte an Hauptschulen des Standorttyps 5 befindet sich auf dem Kompetenzniveau 1,64 (2011: 1,74). Nach der von der Kultusministerkonferenz 2014 modifizierte Definition von Bildungsstandards erreichen folglich Hauptschülerinnen und -schüler an Schulen des Standorttyps 1 die Regelstandards. Die Vergleichsgruppe an Schulen des Standorttyps 5 verfehlt im Mittel die Regelstandards – liegt aber gut auf dem Niveau der Mindeststandards. Der Niveau-Abstand zwischen den Vergleichsgruppen der Schulstandorttypen 1 und 5 beträgt über die Jahre gesehen nahezu unverändert etwa eine halbe Niveaustufe. Folgt man dem Diskussionsstand in der Bildungsforschung, dann entsprechen 0,4 Punkte einem Schuljahr.

Die definitorischen Regelungen um Mindest- und Regelstandards an Hauptschulen sowie an Grundkursen der Schulen des gemeinsamen Lernens (siehe Seite 11) können jedoch das Problem der Anschlussfähigkeit an Bildungsgänge der Sekundarstufe II nicht verbergen. Um beispielsweise anschlussfähig an eine gymnasiale Oberstufe zu sein, gälte es für Hauptschülerinnen und -schüler des Standorttyps 1, durchschnittlich mehr als eineinhalb Kompetenzstufen zu kompensieren. Doch stellt sich die mangelnde Anschlussfähigkeit insbesondere für Schülerinnen und Schülern an Schulen des Standorttyps 5 als noch gravierenderes Problem dar. Hier beträgt der Niveau-Unterschied zu den Gymnasien etwa zwei Kompetenzstufen und mehr – oder fünf Schuljahre.

Für die Mathematik-Ergebnisse der Lernstandserhebungen 8 lassen sich vergleichbare Aussagen treffen. Allerdings sind die Werte als noch dramatischer zu bezeichnen. Hauptschülerinnen und -schüler

in den Grundkursen des Standorttyps 5 befinden sich auf einer sechsstufigen Skala auf der Niveaustufe 1,26 – die Vergleichskohorte an Gymnasien auf dem Niveau 4,13. Von Anschlussfähigkeit – auch an eine duale Berufsausbildung – kann hier überhaupt keine Rede sein. Das betrifft auch Grundkursabsolventen an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens.

Abgesehen von der Problematik der Anschlussfähigkeit, die sich für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I vielfach als nicht unerhebliches oder sogar nicht überwindbares Handikap für die weitere Bildungskarriere erweist, geben die Werte der in Mathematik durchschnittlich nach Schulform erreichten Kompetenzniveaus Aufschluss darüber, dass und in welchem Umfang an den allgemeinbildenden Schulformen in Nordrhein-Westfalen die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 8 zurückgegangen sind. Erkennbar ist auch – trotz gemeinsamer verbindlicher Bildungsstandards – das Leistungsgefälle zwischen den einzelnen Schulformen.

Tabelle 5.2

Ergebnisse Lernstand 8 NRW in Mathematik nach durchschnittlich erreichter Kompetenzstufe und Schulform auf einer sechsstufigen Niveau-Skala

Standorttyp	Jahr	HS GK	HS EK	RS	SchdlgL GK	SchdlgL EK	Gym
Typ 1	2011	2,20	3,10	3,40	2,40	3,61	4,41
Typ 1	2015	2,03	3,01	3,51	2,52	3,94	4,76
Typ 1	2016	1,87	2,74	3,29	2,18	3,55	4,51
Typ 5	2011	1,73	2,47	2,99	1,80	2,67	4,14
Typ 5	2015	1,45	2,56	2,97	1,63	2,95	4,30
Typ 5	2016	1,26	2,21	2,77	1,50	2,79	4,13

HS: Hauptschule; RS: Realschule; SchdlgL : Schulen des längeren gemeinsamen Lernens; Gym: Gymnasium; GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Ursprungsdaten: Lernstand 8 NRW, QUA-LIS NRW 2017, 2016; MSW 2012

Ergänzend zu den aus Lernstand 8 NRW 2016 hergeleiteten Befunden soll noch auf einen weiteren Aspekt der Kompetenzproblematik an nordrhein-westfälischen Schulen hingewiesen werden, der sich aus den zur Verfügung stehenden Daten der Lernstandserhebung 8 NRW 2016 nicht erschließen lässt. Dies betrifft Aussagen zu den Leistungsunterschieden von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern. Quelle des ersten Hinweises ist der IQB-Ländervergleich 2012 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (Pant u.a., 2013). Die Autorinnen resümieren: Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland und einem in Deutschland geborenen Elternteil sind nicht in allen Ländern signifikant von den Kompetenzen Jugendlicher ohne Zuwanderungshintergrund verschieden. Große Unterschiede sind mit 42 bis 67 Punkten Differenz in Nordrhein-Westfalen zu finden; die kleinsten mit maximal 23 Punkten in Niedersachsen. Im Vergleich mit dem bundesweiten Mittelwert ($M=500$) erreichen Jugendliche mit einem im

Ausland geborenen Elternteil nur in Nordrhein-Westfalen in allen Bereichen statistisch bedeutsam niedrigere Kompetenzen. (Pöhlmann et al., 2013, 312)

Auch beim jüngst veröffentlichten IQB-Bildungstrend 2015 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (Stanat u.a., 2016) – wurde festgestellt, dass im Lesen erhebliche zuwanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen bestehen. Der Abstand zwischen den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und den Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen liegt in Deutschland bei 60 Punkten. Insgesamt variiert die Größe der Differenzen zwischen den Ländern erheblich. Während in Hamburg (97 Punkte), in Brandenburg (78 Punkte), in Berlin (70 Punkte) sowie in Nordrhein-Westfalen (69 Punkte) die größten Disparitäten zwischen den beiden Gruppen bestehen, fällt der Unterschied in Sachsen (25 Punkte), Sachsen-Anhalt (33 Punkte) sowie im Saarland (35 Punkte) am kleinsten aus.

Die dargelegten Befunde beschreiben die Dimensionen möglicher Veränderungen, die mithilfe eines Förderprogramms für Schulen in sozial schwierigen Stadtteilen anvisiert und erzielt werden könnten. Dabei sollte beachtet werden, dass das schulpolitisch Intendierte auf ein Spannungsfeld trifft, das vom sozioökonomischen Status, zuwanderungsbezogenem Hintergrund, kognitiven und motivationalen Schülereigenschaften sowie von sekundären Effekten – also von Unterschieden in den Bildungsentscheidungen bei gleichen Leistungen – geprägt ist.

Bildungsgerechtigkeit stellt sich somit nicht nur als Frage des politisch intendierten Erwerbs einer Hochschulreife von einem großen Teil einer Schulabsolventenkohorte. Die Herstellung von Chancengerechtigkeit im Schulsystem ist vielmehr dem gesetzlichen Auftrag verpflichtet, eine solide Grundbildung für jede Schülerin und jeden Schüler zu garantieren, der die Schule am Ende der Sekundarstufe I verlässt. Anschlussfähigkeit für weiterführende Bildungsgänge garantieren die Regelstandards. Nur wenn es gelingt, die Anschlussfähigkeit über die Vermittlung von Regelstandards zu sichern, wird sich die Chancengerechtigkeit nachhaltig verbessern. Selbstverständlich schließt das die Forderung mit ein, bei einem Teil der Schulabsolventen im Sinne eines sine qua non die Verfügbarkeit von basalen Kompetenzen auf dem Niveau von Mindeststandards zu sichern. So erreichen in Deutsch – Leseverstehen im Mittel etwa 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen, Realschulen sowie an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens (Grundkurs) des Standorttyps 5 nicht die vorgegebenen Regelstandards. Weiteren Aufschluss geben die Tabellen 4.1 und 4.2 im Anhang.

Ein Programm zur Förderung von „Talent-Schulen“ sollte Antworten auf die beschriebenen Probleme der Kompetenzvermittlung aller Schulformen in herausfordernden Soziallagen geben. Dieser Ansatz sollte Überlegungen miteinschließen, wie Vermittlung und Erwerb basaler Kompetenzen gesichert und die Bildungsbeteiligung von sozial benachteiligten Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund an weiterführenden Bildungsgängen einschließlich der Beteiligung an dualen Berufsausbildungen erhöht werden kann, aber auch wie alle tradierten Wege zur Hochschulreife intensiver beworben und genutzt werden können.

Teil II: Machbarkeitsstudie zur Umsetzung eines Programms zur Förderung von „Talent-Schulen“

7. Beispiele staatlicher Schulförderprogramme

Auf die sich aus der PISA-Studie 2000 ergebenden Handlungsbedarfe haben die Kultusminister der Länder (KMK 2001) mit verschiedenen Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulpolitik reagiert. Unter anderem wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich sowie zur Verbesserung der Grundschulbildung, der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge beschlossen. Zu diesem Paket gehörten auch Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ebenso brachten die Länder Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von Bildungsstandards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation auf den Weg. Dass die einzelnen Programme und Maßnahmen nicht wirkungslos waren, belegen die über den Zeitraum von 15 Jahren feststellbare Zunahme der Beteiligungsquoten von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen, vor allem aber an den gestiegenen Anteilen der Hochschulzugangsberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung (Tabelle 2 und 3). In den einzelnen Bundesländern fallen die Effekte dieser Maßnahmen unterschiedlich aus; dies ist nicht zuletzt den IQB-Studien 2012 und 2015 zu entnehmen. Für die Förderung der Chancengerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Schulen durch die Sicherung von Mindest- und Regelstandards bestehen jedoch weiterhin Handlungsbedarfe – wie die Ergebnisse der Lernstandserhebung 8 NRW 2016 zeigen.

Im Folgenden werden beispielhaft einige staatliche Schulförderprogramme erläutert, die darauf abzielen, über eine Veränderung des Status, der Ausstattung oder der professionellen Handlungsoptionen einer Schule, Rahmenbedingungen im Sinne eines Anreizes zu Educational Entrepreneurship zu schaffen, und Schulen gleichzeitig – wie im Falle der Grant-Maintained Schools in England und Wales oder der Charter Schools in den USA – zu einer Gegenleistung beim Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern zu verpflichten.

7.1 Grant-Maintained Schools in England und Wales

Als Grant-Maintained Schools wurden von 1988 bis 1998 in England und Wales solche staatlichen Schulen bezeichnet, die aus dem Management bzw. dem Zugriff der lokalen Verwaltung (Local Education Authority) herausgelöst („opted out“), der zentralen Regierung (Ministry of Education) unmittelbar unterstellt und von dieser (überwiegend) finanziert worden waren. Rechtsgrundlage war der Education Reform Act 1988. Dieser ermöglichte es den Schulen, Gelder auch für Schulbauten von der

Regierung zu bekommen. Die Initiative für die Aufnahme in das staatliche Programm, das die unmittelbare Ergebnisverantwortung durch Selbstverwaltung der Schule ermöglichen und verbessern sollte, konnte sowohl von der Regierung als auch von den Eltern unter Beachtung eines notwendigen Quorums ausgehen. Grant-Maintained Schools hatten – in Abkehr von der Local Education Authority – eigene Schulbeiräte (Boards of School Governors) und unter anderem das Recht, Schülerinnen und Schüler unter eigenen Auswahlkriterien aufzunehmen.

Den Grant-Maintained Schools ist es gelungen, ihre finanzielle Situation und die Kosteneffektivität zu verbessern. Dadurch konnten zusätzliche Lehrer eingestellt und höhere Lehrergehälter gezahlt werden. Hinsichtlich der erzielten Unterrichtsqualität haben sich diese Schulen jedoch nicht signifikant von anderen staatlichen Schulen unterschieden (Judd, 1993). Im Jahr 1998 wurde der Status Grant-Maintained Schools von der Labour Party mit dem School Standards and Framework Act 1998 wieder abgeschafft. Ehemalige Grant-Maintained Schools, die heute Foundation Schools (Träger sind Bürgervereine und Stiftungen) sind, verfügen über vergleichbare Freiheiten. Seit dem Academies Act 2010 haben Sekundarschulen verschiedenen Typs die Möglichkeit, ausgestattet mit zusätzlichen Funktionen und Verantwortlichkeiten, als Maintained Schools zu reüssieren (Departement for Education, 2014, 6).

7.2 Charter Schools in den USA

Charter Schools sind Schulen mit einem besonderen Status, die es in fast allen Bundesstaaten der Vereinigten Staaten von Amerika seit 1991 gibt und Schulen aller Schulstufen umfassen. Charter Schools beruhen auf einem Vertrag („Charter“) zwischen dem Schulmanagement und der Schulbehörde. Mit diesem Vertrag werden die Schulen von den meisten staatlichen Verordnungen und Vorschriften befreit; dafür werden als Gegenleistung Ziele und Methoden der Charter School vertraglich festgelegt. Ziel des Vertrags ist es, für die Schulen Anreize zu schaffen, um über größere Autonomie und Rechenschaftspflicht von Einzelschulen (school based management) für mehr Chancengerechtigkeit durch Leistungsverbesserung zu sorgen. Die Schulbehörde achtet auf die Einhaltung des Vertrags und mittels standardisierter Tests wird das Erreichen der Lernziele in den Kernfächern (accountability standards) überprüft.

Zu den Freiheiten der Charter Schools zählen das Anwerben und Einstellen der Lehrkräfte, das Einkaufen von Dienstleistungen wie das Unterrichten selbst oder von administrativen Diensten, die von privaten Unternehmen angeboten werden. Die Schulen sind verantwortlich für das Budget, das Lehrerteam, das Gebäude, Unterstützungsdienstleistungen und das Lehrprogramm (Maibauer, 2006, 57f.) Bundesstaatliche Mittel (federal grants) erlauben – etwa bei einer Neugründung – eine einjährige Anschubfinanzierung der Charter Schools. Danach muss die Schule den Betrieb aufnehmen. Unter anderem für Lehrerfortbildung können in den ersten beiden Jahren zusätzliche Mittel beantragt werden.

Übernehmen Einzelstaaten den No Child Left Behind Act (NCLB) aus dem Jahr 2002, können sie Gelder aus dem NCLB-Programm in Anspruch nehmen. (Das NCLB-Gesetz wurde im Dezember 2015 durch den Every Student Succeeds Act ersetzt.) Allerdings bedeutet dessen Inanspruchnahme zugleich, dass die Schulen das Annual Yearly Progress Program (AYP) akzeptieren, das jährliche standardisierte Schülerleistungsüberprüfungen verlangt. Erfüllt eine Schule nicht die Erwartungen des AYP, bekommt sie den Status School Identified for Improvement, um sich intensiv mit den notwendigen Veränderungen zum Verbleib im NCLB-Programm bzw. als Charter School zu befassen.

Charter Schools sind im Vergleich mit anderen lokalen Schulen nicht zwingend die besseren Schulen – wenngleich eine langsame Entwicklung zu tendenziell besseren Schülerleistungen zu beobachten ist. Neben dem Fakt, dass der Anteil der überdurchschnittlich guten Charter Schools wächst, ist die Entwicklung zum Positiven teilweise einem statistischen Effekt geschuldet: Charter Schools mit schlechten Ergebnissen (failing schools) werden geschlossen. Ein Bericht der Universität Stanford (CREDO 2013, 86ff.), der die Evaluationsergebnisse von Charter Schools in 27 US-Staaten wiedergibt, entdeckt weitere Gründe für die große Zahl von Charter Schools, die als „Underperformer“ hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben. So stellen die Forscher fest, dass diese Schulen zu geringe Anforderungen („the standards of performance are set too low“) an ihre Schüler stellen. Und sie weisen darauf hin, dass es für die Bildungsqualität der Schule essentiell ist, die Eltern in die pädagogische Arbeit stärker miteinzubinden. Damit bestätigen sie eine Studie von Smith/Wohlstetter (2009), die als Faktor für eine gelingende Performance von Charter Schools eine strategisch ausgerichtete Elternarbeit und die Einbeziehung der Eltern in Schulgremien (governing boards) benennen.

7.3 Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in Nordrhein-Westfalen

Im Land Nordrhein-Westfalen gab und gibt es immer wieder Aktivitäten und Programme des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW), die der Qualitätsverbesserung an allgemeinbildenden Schulen dienen (sollen). Mit Blick auf das mit der Förderung von Grant-Maintained Schools in England und Wales sowie den Charter Schools in den USA beabsichtigte Ziel der Qualitäts- und Leistungsverbesserung durch größere Autonomie, bessere Finanzausstattung und Rechenschaftslegung, gilt es festzuhalten, dass diese Aspekte auch in Nordrhein-Westfalen aufgegriffen wurden und Gegenstand des ministeriellen Handelns waren und sind. Beispielsweise die Dezentralisierung von Verantwortung durch das Projekt „Selbstständige Schule“ (2002-2008), das für Schulleitungen mehr Kompetenzen bei der Schul-, Organisations- und Personalentwicklung brachte. Ebenso wurde mit der Qualitätsanalyse eine Art interne und externe Qualitätskontrolle implementiert. Zur Stellenbewirtschaftung der Ganztagschule werden zusätzliche Mittel bereitgestellt, ebenso für den Ausbau schulischer Unterstützungssysteme wie Schulsozialarbeit (Klein, 2013).

Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Standort einer Schule den Bildungserfolg stark beeinflusst, wurde im Januar 2014 das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ etabliert. Dazu wurden 36 Schulen der Sekundarstufe – darunter zehn Gymnasien – in sozial herausforderndem Umfeld in der Region Rhein-Ruhr ausgewählt. Ziel des Projektes aus wissenschaftlicher Sicht ist es, die bedarfsorientierten und kontextsensiblen Unterstützungsangebote für die Projektschulen zu begleiten und zu evaluieren. Die Laufzeit beträgt gut fünfeneinhalb Jahre (bis September 2019). Mit der Projektteilnahme sind die Schulen in datengestützte Entwicklungsprozesse eingebunden. Dazu können sie schulübergreifende Netzwerke nutzen und von passgenauen Schulentwicklungsmaßnahmen und professioneller Unterstützung profitieren.

Der Fokus dieses Projektes liegt demnach auf der Schulentwicklung – etwa in den Handlungsfeldern Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, kooperative Unterrichtsentwicklung und Ressourcennutzung. Zweifelsohne sind das thematische Ansätze, die auf die Verbesserung der Kompetenzförderung bei Schülerinnen und Schülern sowie der Professionalität von Lehrkräften gerichtet sind (<http://schulen-staerken.de/schulnetzwerke/>).

Mit Schulförderprogrammen auf der Basis einer veränderten Finanzausstattung in Kombination mit vertraglich definierten Schulzielen haben die in Nordrhein-Westfalen aufgelegten Maßnahmen weder in der Vergangenheit noch aktuell etwas gemein – das gilt auch für das skizzierte Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Im Vergleich zu Schulprogrammen nach dem Modell der Charter Schools zielen die nordrhein-westfälischen Programmansätze auf andere Modifikationen. Deren Art des Zuschnitts und der Umsetzung lässt den Schluss zu, dass es den jeweiligen schulischen Akteuren überlassen bleibt, ob und wie effektiv sie Angebote und Optionen nutzen. Das wirft die Frage nach dem Umgang mit ineffektiven Schulen in benachteiligten und privilegierten Schulstandorten auf. Die Thematik ist spätestens seit den PISA-Kontextanalysen von Senkbeil (2005) virulent. Dieser hat Schulen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen ihrem pädagogischen Engagement, ihrem sozioökonomischen Umfeld und ihren Bildungserfolgen als „aktiv“ und „inaktiv“ sowie als „belastet“ und „unbelastet“ charakterisiert.

Dass Schulen zu etwas verpflichtet werden, obwohl Zielvereinbarungen nach der externen Evaluation zwischen Schulaufsicht und Einzelschule in aller Munde sind, oder dass Schulen bei Fehlleistungen sanktioniert werden könnten, wird hierzulande als undenkbares Zumutung angesehen. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen ist dies allerdings sogar verständlich. Der Grund dafür ist naheliegend: Nur wer die volle Verantwortung und Entscheidungsfreiheit im Sinne der Educational Governance besitzt, kann dafür auch zur Rechenschaft gezogen werden. Doch in dieser Hinsicht wurde bisher nichts Grundsätzliches verändert: weder der rechtliche Rahmen, die Finanzierung noch die Bedingungen für eine effektive Schulführung.

8 Notwendige Rahmenbedingungen für ein Förderprogramm „Talent-Schulen“ in sozial herausfordernden Stadtteilen

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen für ein Schulförderprogramm ist der von CDU und FDP am 26. Juni 2017 unterzeichnete Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017–2022. Darin erklären die Koalitionspartner ihre Absicht, soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden und Aufstiegschancen für alle eröffnen und für alle Schulen geeignete Maßnahmen ergreifen zu wollen. Als besondere Maßnahme für unterschiedliche Schulformen sollen mindestens 30 Talent-Schulen – insbesondere mit MINT-Schwerpunkt – mit exzellenter Ausstattung und modernster digitaler Infrastruktur in Stadtteilen mit den größten sozialen Herausforderungen eingerichtet werden. Bevor der Frage nachgegangen wird, ob oder mit welchen Bedingungen ein Schulförderprogramm auszustatten ist, um damit „Talent-Schulen“ in sozial schwierigen herausfordernden Stadtteilen zu etablieren, gilt es zunächst, die Bedarfslage und die mögliche Reichweite eines solchen Ansatzes zu prüfen.

Nach der in den Lernstandserhebungen vorgenommenen Zuordnung der allgemeinbildenden Schulformen zu verschiedenen Standorttypen (Tabelle 6) sind drei von zehn Hauptschulen, jede fünfte Realschule sowie gut jede fünfte Schule des längeren gemeinsamen Lernens dem Standorttyp 5 zugehörig. Aktuell werden 44 von 603 Gymnasien – das sind 7,3 Prozent aller Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – mit dem Standorttyp 5 klassifiziert. Im Mittel wird damit jede sechste allgemeinbildende Schule in Nordrhein-Westfalen mit dem Standorttyp 5 klassifiziert, der per Definition über die ungünstigsten Sozialmilieus verfügt.

Tabelle 6

Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen, die dem Standorttyp 5 zugeordnet sind

Schulart	Schulen insgesamt	davon Standorttyp 5	Standorttyp 5 in Prozent	SuS insgesamt	davon Standorttyp 5	Standorttyp 5 in Prozent
Hauptschule	345	103	29,9	14.663	4.459	30,4
Realschule	488	96	19,7	39.195	7.481	19,1
SchdlgL	315	69	21,9	37.633	8.330	22,1
SchdlgL GK				14.524	3.983	27,4
SchdlgL EK				23.109	4.347	18,8
Gymnasium	603	44	7,3	57.447	3.547	6,2
Insgesamt	1.751	312	17,8	148.938	23.817	16,0

Standorttyp 5: Anteil Migrationshintergrund der Schule über 40 Prozent sowie sehr hoher Anteil SGB II-Empfänger und sehr hoher Anteil Arbeitsloser; SchdlgL: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens bis Lernstand 8 in 2014 Gesamtschulen; GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Ursprungsdaten: Lernstandserhebungen in Klasse 8 in 2016 in Nordrhein-Westfalen; QUA-LIS NRW 2017

Bei der Ermittlung der Bedarfslage bzw. des Adressatenkreises eines solchen Programms sollten empirische Analysen berücksichtigt werden, die nachweisen, dass über alle Schulformen und Jahrgangskohorten hinweg den Lernstandserhebungen eine hohe praktische Validität in Bezug auf die Schülerleistungen in zentralen Prüfungen bzw. Klausuren zugesprochen werden kann (Isaac, 2016, 149) und dass Standorttyp und erreichtes Kompetenzniveau somit Prädiktoren des künftigen Bildungserfolgs sind. Folglich gibt es eine hohe Prognosewahrscheinlichkeit, wonach sich für Schulentlassene des Standorttyps 5 (als Indikator des sozioökonomischen Hintergrunds), insbesondere wenn sie über nicht ausreichende Kompetenzen im Sinne anschlussfähiger Regelstandards verfügen, ungünstige Bildungsverläufe vorhersagen lassen (Schnitzlein, 2013). Daraus ergibt sich, dass vorrangig die 312 Schulen des Standorttyps 5 als Adressaten des Programms „Talent-Schulen“ angesprochen werden sollten.

Tabelle 7

Ergebnisse Lernstand 8 NRW 2016 nach Schulformen des Standorttyps 5
Deutsch – Leseverstehen

Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Niveaustufen – in Prozent

Schulart	n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Hauptschule	13	41	26	15	4	
Realschule	2	18	29	35	14	2
SchdlgL GK	10	42	28	16	3	
SchdlgL EK	1	18	28	34	17	2
Gymnasium		2	15	38	35	11

n.a.L.: nicht auswertbare Leistung; SchdlgL: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens; GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Wie Tabellen 7 und 8 zeigen, unterscheiden sich die Dimensionen der pädagogischen Problemlagen, die sich aufgrund nicht ausreichend vorhandener Sprachkenntnisse bzw. mathematischer Kompetenzen für Schulstandorte in herausfordernden Sozialräumen ergeben, zum Teil deutlich voneinander.

Der hohe Grad der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aufgrund des sozialen Umfeldes und des Familienhintergrunds, der aus pädagogischer Sicht im Sinne der Bildungsbefähigung und Kompetenzförderung zur Herstellung von Chancengerechtigkeit zu kompensieren ist, stellt demnach an Schulen vorrangig des Standorttyps 5 eine besondere Herausforderung dar.

Ausgehend von empirischen Befunden, wonach bei einer stärkeren sozialen Segregation der Effekt des Sozialstatus einer Schule auf die mittlere Schulleistung (Mathematik) stärker ausfällt (Weber et al., 2016), sehen sich insbesondere die nicht-gymnasialen Schulen mit standortspezifischen Belastungsfaktoren konfrontiert, die die Bildungschancen ihrer Schülerschaft verringern. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich in Nordrhein-Westfalen vor allem in Großstädten die soziale Segregation leicht erhöht hat (MAIS NRW, 2016, 90).

Tabelle 8

**Ergebnisse Lernstand 8 NRW 2016 nach Schulformen des Standorttyps 5
Mathematik**

Anteil der Schülerinnen und Schüler in Prozent, die die jeweiligen Niveaustufen erreichen

Schulart	n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
HS GK	16	41	30	12	2		
HS EK	1	11	32	41	12	2	
Realschule		5	22	46	21	4	1
SchdglG GK	8	39	37	14	2		
SchdglG EK		6	25	43	21	4	1
Gymnasium			2	21	39	27	12

n.a.L.: nicht auswertbare Leistung; HS: Hauptschule; SchdglG: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens; GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Objektiv gesehen sind Jugendliche aus Haushalten mit gering qualifizierten Eltern, die ein Gymnasium besuchen, nach wie vor deutlich unterrepräsentiert. Lediglich 12,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit gering qualifizierten Eltern ohne Armutsgefährdung waren im Jahr 2014 an einem Gymnasium. Von allen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit gering qualifizierten Eltern und Einkommensarmut besuchten sogar nur 8,8 Prozent ein Gymnasium – aber 29,7 Prozent dieser Gruppe eine Hauptschule und 28,2 Prozent eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens (MAIS NRW, 2016, 62). Zum Vergleich: Von allen Schülerinnen und Schülern mit hoch qualifizierten Eltern und ohne Armutsgefährdung befanden sich 55,5 Prozent an einem Gymnasium.

Zweifellos ist ein Förderprogramm für herausfordernde Schulstandorte mit grundsätzlichen Finanzierungsfragen verknüpft, ohne deren Beachtung die Wirksamkeit des intendierten Schulförderprogramms beschränkt wird. Denn für viele Kommunen mit sozialen Problemen bzw. nachweislich herausfordernden Soziallagen ergibt sich das Dilemma, mit vergleichsweise geringen finanziellen Mitteln ausgestattet zu sein. Reiche Gemeinden mit relativ wenigen sozialen Brennpunkten können oft umfangreiche Fördermaßnahmen finanzieren, die für sozial stark belastete Gemeinden undenkbar sind.

Diese strukturelle Problematik wird alle Bestrebungen einzelner Kommunen limitieren, eine chancengerechte Schulausstattung einzelner Schulen zu fördern (Weishaupt, 2016, 22). Daraus ist zu folgern, dass ein auf die Verbesserung der Performance von Schulen in herausfordernden sozialen Milieus abzielendes Schulförderprogramm eine Entkoppelung der Mittel für die Schulausstattung sowie für das nicht lehrende Personal (Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen, Lernbegleiter) von Zuweisungen des Schulträgers beinhalten und bei den chancengerechten Mittelzuweisungen, die vom Land vorzunehmen sind, entsprechende (zusätzliche) Volumina berücksichtigen sollte. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass durch ein Förderprogramm „Talent-Schulen“ – als Nebeneffekt – Stadtteile in herausfordernden Soziallagen wie auch die Kommunen eine Aufwertung erfahren (können).

Bisher ist es jedoch nicht möglich, Aussagen über die Qualitätsverbesserungen zu treffen, die mit bedarfsorientierten Mittelzuweisungen beispielsweise über einen Sozialindex erreicht wurden. Die Bundesländer haben sich zwar ein systematisches Bildungsmonitoring auf die Fahnen geschrieben; um eine entsprechende Evaluation ihrer Programme haben sie sich noch nicht bemüht. Doch wie sollte ein solches Förderprogramm ausgestaltet sein, das sich gezielt an Schulen in sozial schwierigen Einzugsgebieten richtet?

Der Koalitionsvertrag (NRW-Koalition, 2017, 11) führt dazu aus, dass „mindestens 30 Talent-Schulen – insbesondere mit MINT-Schwerpunkt – mit exzellenter Ausstattung und modernster digitaler Infrastruktur in Stadtteilen mit den größten sozialen Herausforderungen“ eingerichtet werden sollen. Ebenso will die NRW-Koalition „durch Anreizsysteme für Lehrkräfte die Schüler-Lehrer-Relation in sozial schwierigen Stadtteilen verbessern und die Möglichkeiten des Sozialindex erweitern.“ Übersetzt in ein Angebot könnte dies eine über dem Soll liegende Lehrerstellenversorgung, Stellen für Schulsozialarbeit, Breitbandanschluss, WLAN in jedem Klassenzimmer sowie hochmoderne MINT-Räume bedeuten.

Ganz im Sinne der von der NRW-Koalition (2017, 10) postulierten „Freiheit und Eigenverantwortung für unsere Schulen“ sollte bei einem Vorhaben wie dem Programm „Talent-Schulen“ über die traditionellen Strukturen hinausgedacht und die schulische Selbstverwaltung und Selbstständigkeit in Richtung Budgethoheit und Ergebnisverantwortung gestärkt werden. Selbstverständlich bedarf das Förderprogramm einer Konkretisierung der rechtlichen, monetären und pädagogischen Rahmenbedingungen. Den sich bewerbenden Schulen muss klar sein, was ihnen für ihre Mitarbeit geboten wird und worauf sie sich einlassen.

Letztlich geht es an allen Schulstandorten in sozial schwierigen, herausfordernden Stadtteilen darum, die Attraktivität des Standortes durch eine Stärkung der Einzelschule und durch attraktive Bildungsangebote zu verbessern und weitere Abwanderung und Segregation zu verhindern. Dies ist der entscheidende Unterschied zu dem vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen geförderten NRW-Zentrums für Talentförderung, an dessen Talentscouting sich aktuell über 150 Schulen der Sekundarstufe II beteiligen. Das Talentscouting-Programm zielt darauf ab, durch die Kooperation von Schulen und Hochschulen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern insbesondere aus weniger privilegierten Familien eine individuelle Begleitung auf dem Weg in Ausbildung und Studium zu bieten. Das Programm „Talent-Schulen“ richtet sich dagegen an sozial belastete Einzelschulen, um dort Voraussetzungen zu verbessern und die Schulen darin zu unterstützen, Potenziale („Talente“) von Schülerinnen und Schülern in sozial herausfordernden Milieus zu entdecken und zu fördern.

Chancengerechtigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang daher nicht alleine, die Beteiligungsquote von sozial benachteiligten Jugendlichen an gymnasialen Bildungsgängen zu verbessern und eine höhere Beteiligung am Erwerb einer Hochschulreife zu erreichen. Chancengerechtigkeit bedeutet zunächst, das Recht auf Bildung zu haben, das dem Individuum ein Mindestbildungsniveau – sprich

Grundbildung – gewährleistet bzw. die Option für anschlussfähige Abschlüsse der Sekundarstufe I zum Übergang an allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufe II bietet und somit die Chancen auf eine gesellschaftliche Teilhabe verbessert.

9 Empfehlungen für eine mögliche Ausgestaltung des Programms „Talent-Schulen“

Ziel des Programms „Talent-Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen“ ist es, die Attraktivität von Schulstandorten in sozial schwierigen herausfordernden Stadtteilen durch Stärkung der Einzelschule und bedarfsgerechte Bildungsangebote zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu verbessern. Das Programm „Talent-Schulen“ nimmt für sich in Anspruch, ein Leitprogramm zur standardbildenden Qualitätsentwicklung zu sein. Dabei geht es um

- die Befähigung von Schülerinnen und Schülern, an Schule und Unterricht aktiv teilzuhaben sowie um deren Herausforderung und Ermutigung, ihre intellektuellen, motorischen, kreativen und sozialen Fähigkeiten zu entdecken und zu entfalten.³

- die Vermittlung und Sicherung von Mindeststandards im Sinne einer Grundbildung als Voraussetzung für die Berufsreife und den Übergang in berufliche Ausbildungsgänge.

- die Vermittlung und Sicherung der Regelstandards des Mittleren Schulabschlusses als Voraussetzung der Anschlussfähigkeit an allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufe II.

- die Vermittlung und Sicherung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zur Förderung der Bildungsqualität sowie der Hochschulzugangsberechtigung von Jugendlichen aus sozial herausfordernden Milieus.

Da viele Kommunen mit sozialen Problemen bzw. herausfordernden Sozialsituationen als Schulträger nachweislich ihren Aufgaben nicht im erforderlichen Umfang nachkommen (können), trägt das Schulförderprogramm dieser Finanzierungsproblematik Rechnung, indem es Mittel bereitstellt und unterstützend finanziert – wie etwa durch höhere Personalzuweisungen im Sinne eines Sozialindex.

9.1 Eckpunkte des Programms „Talent-Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen“

Das Programm zur Förderung der Bildungsqualität und Exzellenz an Schulstandorten in herausfordernden Sozialsituationen beinhaltet folgende Eckpunkte:

³ Der hier verwendete Talent-Begriff geht über die weithin geläufige Bezeichnung einer nicht-intellektuellen Spitzenbegabung hinaus.

- (1) „Programm: Talent-Schulen“ erhalten einen besonderen Rechtsstatus, der ihnen Autonomie hinsichtlich der wirtschaftlichen Betriebsführung, der Personalrekrutierung und -verantwortung sowie Budgethoheit zur Personal- und Sachmittelbewirtschaftung überträgt. Das schließt die unmittelbare Einstellung von unterstützendem Personal (z. B. für Schulsozialarbeit) mit ein.
- (2) Die zugewiesenen bedarfsorientierten Finanzmittel garantieren eine optimale Personal-, Lern- und Sachmittelausstattung. Bedarfsorientierte Zuweisung bedeutet, dass die spezifischen Bedarfe des Standortes berücksichtigt werden.
- (3) Die zur Verfügung gestellten Budgets sichern eine zeitgemäße räumlich-sächliche Ausgestaltung des Gebäudes als „drittem Pädagoge“. Das schließt die Verfügbarkeit z. B. von Breitbandanschluss, WLAN in jedem Klassenzimmer, digitalen Lern- und Lehrmittel, modernen MINT-Fachräumen sowie Raumangeboten für den Ganzttag mit ein.
- (4) Damit „Programm: Talent-Schulen“ für eine erfolgreiche Arbeit in sozialen Brennpunkten die besten Lehrer anwerben können, erhalten die Schulleitungen zusätzliche Personalmittel, um materielle Anreize bieten zu können.
- (5) „Programm: Talent-Schulen“ schließen mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen einen Vertrag über zu erbringende Leistungen mit qualitativen Zielkriterien und sind diesem rechenschaftspflichtig.
- (6) „Programm: Talent-Schulen“ unterliegen einer internen und externen Evaluation im zweijährigen Turnus. Jährliche Vergleichsarbeiten und Schulentwicklungsberichte dokumentieren den Entwicklungsstand.
- (7) „Programm: Talent-Schulen“ stehen bedarfsgerechte Mittel für eine systematische Personalentwicklung sowie für wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung.
- (8) Das Schulentwicklungsvorhaben „Programm: Talent-Schulen“ wird auf sechs Jahre angelegt und evaluiert.

9.2 „Programm: Talent-Schulen“: Das Bewerbungsverfahren

Die nachfolgenden Überlegungen bearbeiten die Frage, wie ein Bewerbungsverfahren für das Programm „Talent-Schulen“⁴ gestaltet werden kann.

Das Land schreibt für ganz Nordrhein-Westfalen einen Wettbewerb zur Förderung „Programm: Talent-Schulen“ aus. Ein besonderes Augenmerk wird bei der Bewilligung auf ein naturwissenschaftlich-technisches Profil gelegt, da im MINT-Bereich großer gesellschaftlicher Handlungsbedarf besteht. Überdies eröffnet gerade der naturwissenschaftlich-technische Bildungsbereich nachweislich Chancen für den

⁴ Nach dem Koalitionsvertrag vom 26.06.2017 sollen mindestens 30 Talent-Schulen gefördert werden.

sozialen Aufstieg. Neben dem MINT-Bereich werden auch pädagogische Exzellenz-Konzepte mit einem akzentuierten sprachlichen, musisch-ästhetischen oder sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt einschließlich der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung gefördert.

Förderungswürdig im „Programm: Talent-Schulen“ sind alle Schulformen der Sekundarstufe I – mit Ausnahme der Förderschulen. Bewerben können sich Schulträger von Schulen des Schulstandorttyps 5. Denn mit dem „Programm: Talent-Schulen“ sollen gerade sozial herausfordernde und von sozialen Verwerfungen betroffene oder bedrohte Schulstandorte aufgewertet und attraktiver gestaltet werden, um weitere Abwanderungen zu verhindern.

Bewerber können Kommunen und freie Träger sein, sowie im Sinne einer erweiterten (freien) Trägerschaft auch Konsortien etwa unter Einbindung von Wirtschaftsverbänden, Unternehmen und Stiftungen.

Zur Bewerbung beim „Programm: Talent-Schulen“ legen potentielle Träger dem Ministerium für Schule und Bildung NRW ein Konzept vor, das neben infrastrukturellen und schulorganisatorischen Planungen insbesondere auch die sozio-demographische Einbettung vor Ort verdeutlicht. Das bedeutet, dass Schulträger eine standortbezogene Bedarfsanalyse erstellen, bei der die überdurchschnittliche Kinderzahl in Stadtteilen mit Merkmalen Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote (Ausländer und Aussiedler) und Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern nachzuweisen ist. Darüber hinaus soll das Konzept verdeutlichen, welche sozialräumliche Vernetzung insbesondere vor Ort zu kulturellen oder sportlichen Akteuren sowie zur Jugendhilfe und weiteren Bildungsanbietern geplant ist oder besteht.

Ebenso weisen „Programm: Talent-Schulen“ nach, dass sie in den Stadtteilen bereits frühzeitig an einer Vernetzung mit Kindertagesstätten und Kindergärten, aber auch mit Vereinen und bürgerschaftlicher Unterstützung arbeiten, so dass talentierte junge Menschen – auch in wohlhabenderen Stadtteilen – gezielt auf die Möglichkeiten des Besuchs von „Programm: Talent-Schulen“ aufmerksam gemacht werden. Die Einbindung von Talentscouts ist sinnvoll und wünschenswert.

10 Komplementäre Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und der Chancengerechtigkeit

Die in dieser Studie identifizierten Unterstützungsbedarfe an den einzelnen Schulformen erfordern weitere Themensetzungen (Baumert et al., 2011), die in die politische Diskussion um die Verbesserung der Kompetenzvermittlung und der Chancengerechtigkeit miteinbezogen werden sollten.

(1) Die Vorstellung, dass man die beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I entstehenden Disparitäten aufgrund unterschiedlicher Aspirationen (wie unterschiedliche Kosten- und Nutzererwägungen und unterschiedliche Erfolgserwartungen der Eltern) beseitigen könnte, ist unrealistisch. Nach wie vor besteht die Herausforderung, dass ein Teil der Eltern, deren Kinder eine Gymnasi-

alempfehlung erhalten haben, von dieser Option keinen Gebrauch macht. Dies sind vornehmlich Eltern, die keine höheren Schulabschlüsse oder ein Abitur haben. Hier ist zu empfehlen, diese Gruppe gezielt und frühzeitig zu beraten und alles zu tun, um die Sorge der Eltern, ihr Kind bei eventuell auftretenden Leistungsproblemen am Gymnasium nicht hinreichend unterstützen zu können, zu mindern. Aus diesem Grunde ist es genauso wichtig, die Optionen, die das Land Nordrhein-Westfalen mit allgemeinbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II an Berufskollegs bietet, zu stärken und ins Bewusstsein der Eltern zu rücken.

(2) Eine Voraussetzung für die optimale Förderung von lern- und leistungsschwachen Risikogruppen ist die Kompetenz der Lehrkräfte, über eine formative Diagnostik zu einem genauen Bild zu kommen, was das einzelne Kind braucht. Die Diagnostik sollte einmal im Kontext des Einsatzes von Vergleichsarbeiten stehen, die Lehrpersonen einen über den internen Klassenverband hinausgehende Beurteilung des Leistungsstands der Schulklasse und der individuellen Leistungen einzelner Schüler ermöglichen. Sie sollte zum anderen durch individuelle Lernverlaufsdiagnosen ergänzt werden. Die Nutzung, aber auch die Verbesserung der dazu erforderlichen Instrumente, die Teilfähigkeiten zu diagnostizieren erlauben, sollten Teil obligatorischer Fortbildung sein.

(3) Der Erwerb der Schriftsprache und der mathematischen Basiskompetenzen hängt von geeigneten methodischen Verfahren, ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft.

(4) Die Ganztagschulangebote sollten weiter ausgebaut werden – vorzugsweise in sozial benachteiligten Wohnquartieren. Zentrales Element einer Ganztagschule sollte ein qualitativ hochwertiges Förderangebot in den Kernfächern bzw. den Basiskompetenzen sein. Damit einhergehend sollten sowohl obligatorische Förderprogramme bereitgestellt, als auch Erfahrungsräume geschaffen werden, die die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen stärken.

(5) Nachhaltige Talent-Förderung ist eingebettet in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, insbesondere mit Eltern. Gerade für leistungsschwache Kinder und Jugendliche aus sozial belasteten Familien bedeutet der Aufbau von verlässlichen Beziehungen: „Bindung ist Bildung“.

(7) Auch der Schulsozialarbeit kommt bei der Förderung von Potenzialen, Schulleistung und schulbezogener Motivation gerade bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine besondere Bedeutung zu. Aktuell wird die Schulsozialarbeit über kommunale Mittel, Landesmittel, Bundesmittel und Mittel des Europäischen Sozialfonds gefördert. Das entspricht einem Flickenteppich von Zuständigkeiten und Unwägbarkeiten aufgrund finanzieller und personeller Diskontinuitäten. Um die Verlässlichkeit solcher schulischen Unterstützungssysteme gewährleisten zu können, bedarf es der Bereitstellung zusätzlicher Mittel.

11 Literatur

- Anger, Christina / Konegen-Grenier, Christiane / Lotz, Sebastian / Plünnecke, Axel, 2011, Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen, IW-Analysen Nr. 71, Köln
- CREDO – Center for Research on Education Outcomes, Stanford University (Hrsg.), 2013, National Charter School Study 2013, URL: [http://credo.stanford.edu/documents/NCSS% 202013% 20Fi-nal% 20Draft.pdf](http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf) [Stand: 2017-07-17]
- Department for Education, 2014, Governors’ Handbook – For governors in maintained schools, academies and free schools, URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/270398/Governors-Handbook-January-2014.pdf [Stand: 2017-01-17]
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2017, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2015/2016, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2016, Fachserie 11, Reihe 2, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2015/2016, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2011a, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2010/2011, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2011b, Fachserie 11, Reihe 2, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2010/2011, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2006a, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2005/2006, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2006b, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2005/2006, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2001a, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2000/2001, Wiesbaden
- Destatis – Statistisches Bundesamt, 2001b, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2000/2001, Wiesbaden
- Ehmke, Timo / Baumert, Jürgen, 2008, Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006 in Deutschland, Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster, S. 319-342
- Esselmann, Ina / Fischer, Mira / Klein, Helmut E., 2013, Politik-Check Schule 2013. Eine Bestandsaufnahme aktueller bildungspolitischer Aktivitäten der Länder der Bundesrepublik Deutschland zur Reform des allgemeinbildenden Schulsystems, Gutachten im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln, URL: <http://www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/bei%20trag/ina-esselmann-mira-fischer-helmut-e-klein-politik-check-schule-2013-110620> [Stand: 2017-07-17]
- Giesinger, Johannes, 2007, Was heißt Bildungsgerechtigkeit?; What does educational justice mean? Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., S. 362-381
- Gresch, Cornelia, 2012, Bildungsaspiration in Migrantenfamilien, Wiesbaden
- Helbig, Marcel / Gresch, Cornelia, 2013, Soziale Spaltung am Ende der Grundschule. Wo Eltern das letzte Wort haben, kommen noch weniger Arbeiterkinder aufs Gymnasium, in: WZBrief Bildung 26,

URL: https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung_262013_helbig_gresch.pdf [Stand: 2017-01-24]

Groot-Wilken, Bernd / Isaac, Kevin / Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.), 2016, Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung, Beiträge zur Schulentwicklung, Band 3, Münster

Haag, Nicole / Böhme, Katrin / Rjosk, Camilla / Stanat, Petra, 2016, Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole (Hrsg.), 2016, IQB-Bildungstrend 2015 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, S. 431-480

Isaac, Kevin, 2016, Der Sozialindex und die Vorhersagekraft von Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Analysen zur Relevanz diagnostischer Verfahren, in: Groot-Wilken, Bernd / Isaac, Kevin / Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.), Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung, Beiträge zur Schulentwicklung, Band 3, Münster, S. 141-156

Judd, Judith, 1993, Teaching 'no better' in opted-out schools: Grant-maintained status has led to improved funding and conditions but the case for raised educational standards is not yet proven, Independent, Wednesday 31 March 1993, URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/teaching-no-better-in-opted-out-schools-grant-maintained-status-has-led-to-improved-funding-and-1500964.html> [Stand: 2017-01-23]

Kemper, Thomas, 2016, Potenziale und Limitationen der schulstatistischen Indikatoren „Ausländische Schüler“ sowie „Schüler mit Migrationshintergrund“, in: Groot-Wilken, Bernd / Isaac, Kevin / Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.), Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung, Beiträge zur Schulentwicklung, Band 3, Münster, S. 185-216

Klein, Helmut E., 2013, Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Köln

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2016, Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 211, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010, Berlin

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011, Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 195, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015, Berlin

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2009, Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 188, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008, Berlin

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2001, 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn, Pressemitteilung, URL: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> [Stand: 2017-07-19]

Maibauer, Nathalie, 2006, Educational Entrepreneurship. Schule als pädagogisch-unternehmerische Aufgabe unter Berücksichtigung des Charter-School-Modells, Karlsruhe, URL: <http://www.ksp.kit.edu/386644060X> [Stand: 2017-07-17]

MAIS NRW – Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016, Sozialbericht NRW 2016. Armuts- und Reichtumsbericht. Analysen-Maßnahmen-Ergebnisse, URL: https://www.mais.nrw/sites/default/files/asset/document/sozialbericht_komplett_200616_2.pdf [Stand: 2017-07-17]

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2017, Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2016/17, Statistische Übersicht Nr. 395 – 1. Auflage, URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf [Stand: 2017-07-04]

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2012, Lernstandserhebungen in Klasse 8, Ergebnisse des Durchgangs 2011 in Nordrhein-Westfalen, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2011/Bericht_Lernstand8-2011.pdf [Stand: 2017-07-05]

MSWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW, 2002, Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende des Schuljahres 2000/01 – absolute Zahlen, URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/jAbg01.pdf> [Stand: 2017-07-04]

Müller, Katharina / Ehmke, Timo, 2016, Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: Reiss, Kristina u.a. (Hrsg.): PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster, S. 285-316

NRW-Koalition – Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022 von CDU und Freien Demokraten FDP, URL: https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/vertrag_nrw-koalition_2017.pdf [Stand: 2017-07-03]

Pant, Hans Anand / Stanat, Petra / Schroeders, Ulrich / Roppelt, Alexander / Siegle, Thilo / Pöhlmann, Claudia (Hrsg.), 2013, IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster

Pöhlmann, Claudia / Haag, Nicole / Stanat, Petra, 2013, Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Pant, Hans Anand / Stanat, Petra / Schroeders, Ulrich / Roppelt, Alexander / Siegle, Thilo / Pöhlmann, Claudia (Hrsg.), 2013, IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, S. 297-329

QUA-LIS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, 2017, Lernstandserhebungen in Klasse 8, Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2016 in Nordrhein-Westfalen, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2016/Bericht_Lernstand8-2016_.pdf [Stand: 2017-07-05]

QUA-LIS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, 2016, Lernstandserhebungen in Klasse 8, Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2015 in Nordrhein-Westfalen, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2015/Bericht_Lernstand8-2015.pdf [Stand: 2017-07-05]

Reiss, Kristina / Sälzer Christine / Schiepe-Tiska, Anja / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg.), 2016, PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster

Schnitzlein, Daniel D., 2013, Wenig Chancengleichheit in Deutschland: Familienhintergrund prägt eigenen ökonomischen Erfolg, in: DIW Wochenbericht 4, 23. Januar 2013, 80. Jg., Berlin URL: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.414565.de/13-4-1.pdf [Stand: 2017-07-10]

Senkbeil, Martin, 2005, Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland: Was wissen und können Jugendliche? Münster u. a. O., S. 299-321

Smith, Joanna / Wohlstetter, Priscilla, 2009, Parent Involvement In Urban Charter Schools: A New Paradigm Or The Status Quo?, Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, Nashville, URL: http://www.vanderbilt.edu/schoolchoice/conference/papers/Smith%20-Wohlstetter_COMPLETE.pdf [Stand: 2017-07-19]

Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole (Hrsg.), 2016, IQB-Bildungstrend 2015 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster

Uhlig, Johannes / Solga, Heike / Schupp, Jürgen, 2009, Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? in: WZB, Discussion Paper SP I 2009-503
URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-503.pdf> [Stand: 2017-07-10]

Weber, Christoph / Danninger, Doris / Feyerer, Ewald, 2016, Segregation und Chancengerechtigkeit: Eine Mehrebenen-Cross-Country-Analyse, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, Volume 6, Issue 3, Wiesbaden, S. 225-243

Weishaupt, Horst, 2016, Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung, in: Groot-Wilken, Bernd / Isaac, Kevin / Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.), 2016, Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung, Beiträge zur Schulentwicklung, Band 3, Münster, S. 13-25

12 Tabellenanhang

Tabelle 2.1

Schulabschlüsse in NRW (II): Immer mehr machen Abitur

Anteile der Absolventen in Prozent an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

	HS-Abschluss		RS-Abschluss		Hochschul- zugangsberechtigung		Summe
	1	2	3	4	5	6	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	
2015							
Nordrhein-Westfalen	16,3	4,6	45,9	11,9	41,1	12,7	53,8
Deutschland	17,0	3,6	45,8	9,7	34,7	18,2	52,9
2010							
Nordrhein-Westfalen	19,3	4,4	44,1	12,6	36,3	20,3	56,6
Deutschland	21,4	3,9	42,6	10,3	30,3	18,7	49,0
2005							
Nordrhein-Westfalen	23,7	2,8	42,2	7,7	31,4	21,0	52,4
Deutschland	24,9	4,3	41,2	8,4	25,9	16,5	42,4
2000							
Nordrhein-Westfalen	23,6	3,6	43,1	4,2	27,9	13,9	41,8
Deutschland	25,7	4,1	40,9	8,1	24,5	11,4	35,9

HS-Abschluss: Hauptschulabschluss; RS-Abschluss: Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife); Hochschulzugangsberechtigung: Allgemeine Hochschulreife (Abitur) einschließlich Fachhochschulreife; AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen; ab 2012 basieren die Quoten auf den endgültigen Bevölkerungszahlen auf Basis des Zensus 2011 und wurden gegenüber den Vorjahren angepasst. Quelle: KMK 2016, 2009

Tabelle 3.1

Schulabsolventen in Nordrhein-Westfalen: Faktor Nationalität

So viel Prozent der deutschen und ausländischen Schulabsolventen und Schulabgänger verlassen allgemeinbildende und berufliche Schulen mit folgenden formalen Abschlüssen

2015								
	Deutsche				Ausländer			
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	5,4		3,8		12,6		9,6	
Hauptschulabschluss	15,5	3,8	10,9	2,7	30,2	7,4	24,4	5,5
Realschulabschluss	42,2	5,0	39,8	7,1	42,0	7,5	45,0	10,6
Hochschulreife	37,0	9,0	45,4	12,8	15,2	3,6	20,9	5,9
2010								
	Deutsche				Ausländer			
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	5,6		3,7		14,1		10,4	
Hauptschulabschluss	18,7	3,4	13,3	2,4	34,6	5,2	29,6	4,2
Realschulabschluss	41,6	7,4	40,1	10,7	37,1	9,0	40,4	13,4
Hochschulreife	34,1	13,9	42,9	18,3	14,2	8,3	19,6	11,1
2005								
	Deutsche				Ausländer			
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	7,3		4,4		16,9		10,9	
Hauptschulabschluss	23,9	1,5	17,1	1,2	37,8	2,1	32,8	2,3
Realschulabschluss	41,3	5,2	43,0	7,4	33,9	6,6	41,0	9,6
Hochschulreife	27,4	16,5	35,5	18,3	11,4	8,3	15,3	10,3
2000								
	Deutsche				Ausländer			
	Männlich		Weiblich		Männlich		weiblich	
	AS	BS	AS	BS	AS	BS	AS	BS
Ohne Abschluss	6,4		3,7		15,9		10,3	
Hauptschulabschluss	23,8	1,2	17,2	1,2	38,0	2,6	33,6	2,6
Realschulabschluss	41,0	4,8	43,9	6,1	32,4	6,1	38,3	7,9
Hochschulreife	28,8	13,3	35,2	13,4	13,8	7,4	16,9	9,2

AS: Allgemeinbildende Schulen; BS: Berufliche Schulen;

Ursprungsdaten: Destatis, 2017, 2016, 2011a und b, 2006a und b, 2001a und b

Tabelle 4.1a

Ergebnisse Lernstand 8 NRW 2016 nach Schulen des Standorttyps 5 im Vergleich mit Schulen des Standorttyps 1
Deutsch – Leseverstehen

Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Niveaustufen – in Prozent

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Hauptschule	Typ 1	3	26	32	30	8	1
	Typ 5	13	41	26	15	4	
Diff. T1/T5		-10	-15	+6	+15	+4	+1

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Realschule	Typ 1		6	21	43	25	4
	Typ 5	2	18	29	35	14	2
Diff. T1/T5		-1	-12	+8	+8	+11	+2

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
SchdLg GK	Typ 1	2	27	32	31	8	1
	Typ 5	10	42	28	16	3	
Diff. T1/T5		-8	-15	+4	+15	+5	+1
SchdLg EK	Typ1		5	16	41	31	7
	Typ 5	1	18	28	34	17	2
Diff. T1/T5		-1	-13	-12	+7	+14	+3

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Gymnasium	Typ 1			6	30	45	19
	Typ 5		2	15	38	35	11
Diff. T1/T5			-2	-9	-8	+10	+8

GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; SchdLg: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens - bis Lernstand 8 in 2014: Gesamtschulen; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Tabelle 4.1b

**Ergebnisse Lernstand 8 NRW 2016 nach Schulen des Standorttyps 5 im Vergleich mit Schulen des Standorttyps 1
Mathematik**

Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Niveaustufen – in Prozent

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Hauptsch. GK	Typ 1	4	32	37	23	3		
	Typ 5	19	48	22	10	1		
Diff. T1/T5		-15	-16	+15	+13	+2		
Hauptsch. EK	Typ 1		11	24	46	18	1	
	Typ 5	2	25	35	31	7	1	
Diff. T1/T5		-2	-14	-11	+15	+11	+2	

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Realschule	Typ 1		3	11	42	34	6	2
	Typ 5	1	11	24	42	19	2	1
Diff. T1/T5			-8	-13	0	+15	+4	+1

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
SchdLgL GK	Typ 1	3	24	32	34	7		
	Typ 5	10	47	28	13	2		
Diff. T1/T5		-7	-23	+4	+21	+5		
SchdLgL EK	Typ 1			5	30	40	16	9
	Typ 5		6	25	43	21	4	1
Diff. T1/T5			-6	-20	-13	+19	+12	+8

Schulart	Standorttyp	n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Gymnasium	Typ 1			1	10	39	31	18
	Typ 5			3	21	45	22	9
Diff. T1/T5				-2	-11	-6	+9	+9

GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Tabelle 4.2

Lernstand 8 NRW 2016: Regelstandards verfehlt (II)

Unter der Vorgabe, dass die Kompetenzstufe 3 bei allen Schulformen die Regelstandards darstellen, würden so viel Prozent der Schülerinnen und Schüler ...

Schulform	Standorttyp	Fach	Regelstandards nicht erreichen	Regelstandards erreichen	ein Niveau über Regelstandards erreichen
Hauptschule	Typ 1	Deutsch/Lesen	61	30	9
	Typ 5	Deutsch/Lesen	80	15	6
	Diff. T1/T5		-19	+15	+3
	Typ 1	Mathe GK	96	3	
	Typ 5	Mathe GK	99	1	
	Diff. T1/T5		-3	-2	
	Typ 1	Mathe EK	81	18	1
	Typ 5	Mathe EK	93	7	1
	Diff. T1/T5		-8	+11	0
Realschule	Typ 1	Deutsch/Lesen	27	43	29
	Typ 5	Deutsch/Lesen	49	35	16
	Diff. T1/T5		-22	+8	+13
	Typ 1	Mathe	56	34	8
	Typ 5	Mathe	78	19	3
	Diff. T1/T5		-18	+15	+8
SchdglL	Typ 1	Deutsch/L GK	61	31	9
	Typ 5	Deutsch/L GK	80	16	3
	Diff. T1/T5		-19	+15	+6
	Typ 1	Deutsch/L EK	21	41	38
	Typ 5	Deutsch/L EK	47	34	19
	Diff. T1/T5		-26	+7	+19
	Typ 1	Mathe GK	93	7	
	Typ 5	Mathe GK	98	2	
	Diff. T1/T5		-5	+5	
	Typ 1	Mathe EK	48	37	15
	Typ 5	Mathe EK	77	19	4
	Diff. T1/T5		-29	+18	+11
Gymnasium	Typ 1	Deutsch/Lesen	6	30	64
	Typ 5	Deutsch/Lesen	17	38	46
	Diff. T1/T5		-11	-8	+18
	Typ 1	Mathe	11	39	59
	Typ 5	Mathe	24	45	31
	Diff. T1/T5		-13	-6	+18

Deutsch/Lesen: Deutsch Leseverstehen; Mathe GK: Mathematik Grundkurs; Mathe EK: Mathematik Erweiterungskurs; Deutsch/L GK: Deutsch/Leseverstehen Grundkurs; Deutsch/L EK: Deutsch/Leseverstehen Erweiterungskurs; SchdglL: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens (z. B. Integrierte Gesamtschule, Sekundarschule); Ursprungsdaten: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Tabelle 4.3a

**Ergebnisse Lernstand 8 NRW 2011 im Vergleich mit Lernstand 8 NRW 2015 und Lernstand 8 NRW 2016 nach Schulen des Standorttyps 1 und 5
Deutsch – Leseverstehen**

Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Niveaustufen – in Prozent

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Hauptschule	Typ 1	2011	2	18	45	28	7	
		2015	3	18	46	27	6	1
		2016	3	26	32	30	8	1
Diff. 2011/16			+1	+8	-13	+2	+1	+1
Hauptschule	Typ 5	2011	8	35	39	15	4	
		2015	10	30	41	14	4	
		2016	13	41	26	15	4	2
Diff. 2011/16			+5	+6	-13	0	0	+2

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Realschule	Typ 1	2011		1	20	47	30	2
		2015		3	19	45	28	4
		2016		6	21	43	25	4
Diff. 2011/16				+5	+1	-4	-5	+2
Realschule	Typ 5	2011		4	31	44	20	1
		2015	1	9	30	40	18	2
		2016	2	18	29	35	14	2
Diff. 2011/16			+2	+14	-2	-9	-6	+1

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
SchdglGK	Typ 1	2011	1	10	47	33	8	1
		2015	1	10	41	35	11	2
		2016	2	27	32	31	8	1
Diff. 2011/16			+1	+17	-15	-2	0	0
SchdglGK	Typ 5	2011	6	38	41	13	2	
		2015	6	31	44	15	4	
		2016	10	42	28	16	3	
Diff. 2011/16			+4	+4	-13	+3	+1	

Schulart	Stand-orttyp		n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
SchdlgL EK	Typ 1	2011		1	14	43	39	3
	Typ 1	2015		1	10	38	38	13
	Typ1	2016		5	16	41	31	7
Diff. 2011/16				+4	+2	-2	-8	+4
SchdlgL EK	Typ 5	2011		6	37	39	16	1
	Typ 5	2015	2	9	28	38	20	3
	Typ 5	2016	1	18	28	34	17	2
Diff. 2011/16			+1	+12	-9	-5	+1	+1

Schulart	Stand-orttyp		n.a.L.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Gymnasium	Typ 1	2011			1	20	58	21
	Typ 1	2015			3	28	48	21
	Typ 1	2016			6	30	45	19
Diff. 2011/16					+5	+10	-13	-2
Gymnasium	Typ 5	2011			4	27	53	16
	Typ 5	2015		1	9	39	36	14
	Typ 5	2016		2	15	38	35	11
Diff. T1/T5				+2	+11	+11	-18	-5

GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; SchdlgL: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens - bis Lernstand 8 in 2014: Gesamtschulen; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017

Tabelle 4.3b

**Ergebnisse Lernstand 8 / 2011 im Vergleich mit Lernstand 8 / 2016 nach Schulen des Standorttyps 5 im Vergleich mit Schulen des Standorttyps 1
Mathematik**

Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Niveaustufen – in Prozent

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Hauptsch. GK	Typ 1	2011	1	20	45	28	5	1	
	Typ 1	2015	4	26	42	24	4	1	
	Typ 1	2016	4	32	37	23	3		
Diff. 2011/16			+3	+12	-5	-5	-2	-1	
Hauptsch. GK	Typ 5	2011	3	39	42	14	2		
	Typ 5	2015	16	41	30	12	2		
	Typ 5	2016	19	48	22	10	1		
Diff. 2011/16			+16	+11	-20	-4	-1		
Hauptsch. EK	Typ 1	2011		2	25	41	26	5	1
	Typ 1	2015		4	24	45	22	4	1
	Typ 1	2016		11	24	46	18	1	
Diff. 2011/16				+9	-1	+5	-8	-4	-1
Hauptsch. EK	Typ 5	2011		12	40	34	12	1	
	Typ 5	2015	1	11	32	41	12	2	
	Typ 5	2016	2	25	35	31	7	1	
Diff. 2011/16			+2	+13	-5	-4	-5	0	

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Realschule	Typ 1	2011		1	13	40	38	7	1
	Typ 1	2015		1	12	42	33	10	3
	Typ 1	2016		3	11	42	34	6	2
Diff. 2011/16				+2	-2	+2	-4	-1	+1
Realschule	Typ 5	2011		4	25	43	24	4	
	Typ 5	2015		5	22	46	21	4	1
	Typ 5	2016	1	11	24	42	19	2	1
Diff. 2011/16			+1	+7	-1	-1	-5	-2	+1

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
SchdglGK	Typ 1	2011		10	46	38	6		
	Typ 1	2015	1	11	38	37	11	2	
	Typ 1	2016	3	24	32	34	7		
Diff. 2011/16			+3	+14	-14	-4	+1		
SchdglGK	Typ 5	2011	2	34	47	16	1		
	Typ 5	2015	8	39	37	14	2		
	Typ 5	2016	10	47	28	13	2		
Diff. 2011/16			+8	+13	-19	-3	+1		
SchdglGK	Typ 1	2011			8	36	40	13	2
	Typ 1	2015			5	30	40	16	9
	Typ 1	2016		3	11	34	37	10	5
Diff. 2011/16				+3	+3	-2	-3	-3	+3
SchdglGK	Typ 5	2011		9	35	38	16	2	
	Typ 5	2015		6	25	43	21	4	1
	Typ 5	2016	1	11	24	41	19	3	1
Diff. 2011/16			+1	+2	-11	+3	+3	+2	+1

Schulart	Standorttyp		n.a.L.	Niveau 1A	Niveau 1B	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Gymnasium	Typ 1	2011			1	12	41	37	9
	Typ 1	2015				9	33	37	22
	Typ 1	2016			1	10	39	31	18
Diff. 2011/16					0	-2	-2	-6	+9
Gymnasium	Typ 5	2011			2	22	42	28	6
	Typ 5	2015			2	21	39	27	12
	Typ 5	2016			3	21	45	22	9
Diff. 2011/16					+1	-1	+3	-6	+3

GK: Grundkurs; EK: Erweiterungskurs; SchdglGK: Schulen des längeren gemeinsamen Lernens - bis Lernstand 8 NRW 2014: Gesamtschulen; Quelle: Lernstand 8 NRW 2016, QUA-LIS NRW 2017