

Sendzik, Norbert

## **Book Part — Accepted Manuscript (Postprint)**

„Damit man eben wekommt von: Der Schulträger spricht mit einzelnen Schulen und wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten.“ Eine Sequenzanalyse nach der objektiven Hermeneutik zu Handlungszwängen der kommunalen Schulverwaltung bei der Nutzung eines Sozialindex

### **Provided in Cooperation with:**

WZB Berlin Social Science Center

*Suggested Citation:* Sendzik, Norbert (2023) : „Damit man eben wekommt von: Der Schulträger spricht mit einzelnen Schulen und wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten.“ Eine Sequenzanalyse nach der objektiven Hermeneutik zu Handlungszwängen der kommunalen Schulverwaltung bei der Nutzung eines Sozialindex, In: Besa, Kris-Stephen Demski, Denise Gesang, Johanna Hinzke, Jan-Hendrik (Ed.): Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer\*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration, ISBN 978-3-658-38377-0, Springer VS, Wiesbaden, pp. 299-323,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_15)

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/300905>

#### **Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

#### **Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Der Beitrag ist veröffentlicht in *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer\*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen*, herausgegeben von Kris-Stephen Besa, Denise Demski, Johanna Gesang und Jan-Hendrik Hinzke, Wiesbaden: Springer VS, 2023, S. 299-323, vervielfältigt mit Genehmigung von Springer Verlagsgesellschaft.

Die finale authentifizierte Version ist online verfügbar unter:

[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0\\_15](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_15)

**„Damit man eben wegkommt von: Der Schulträger spricht mit einzelnen Schulen und wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten.“**

**Eine Sequenzanalyse nach der objektiven Hermeneutik zu Handlungszwängen der kommunalen Schulverwaltung bei der Nutzung eines Sozialindex**

*Norbert Sendzik*

*Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Bamberg & Berlin, Deutschland*

*E-Mail: [norbert.sendzik@lifbi.de](mailto:norbert.sendzik@lifbi.de)*

### **Zusammenfassung**

Die Segregation zwischen Schulen hat negative Folgen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Auf Basis eines Sozialindex stellen viele Bundesländer und Kommunen Schulen mit einer sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft zusätzliche Fördermöglichkeiten zur Verfügung. Erhofft wird sich ein Abbau von Bildungsungleichheiten. Die explorative Fallstudie zeigt jedoch, dass die kommunale Schulverwaltung den städtischen Sozialindex nicht nur dazu nutzt, um Ungleiches ungleich zu behandeln.

### **Schlüsselwörter**

Bildungsmonitoring, Sozialindex, Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung, Kommune, Schulverwaltung

---

Der vorliegende Beitrag ist eine grundlegend überarbeitete Version eines Teilkapitels meiner kumulativen Dissertationsschrift (Sendzik, 2018a).

Die Nutzer dürfen die Inhalte nur zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung ansehen, drucken, kopieren, herunterladen, sowie für Text- und Datamining verwenden. Die Inhalte dürfen weder ganz noch teilweise wörtlich (wieder)veröffentlicht oder für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die Nutzer müssen sicherstellen, dass die Urheberpersönlichkeitsrechte des Autors sowie gegebenenfalls bestehende Rechte Dritter an den Inhalten oder Teilen der Inhalte nicht verletzt werden.

## **1. Einleitung**

Der Bildungsberichterstattung des Bundes, der Bundesländer sowie der Kommunen wird seit der ersten PISA-Studie ein großes Potential für eine evidenzbasierte Politikgestaltung zugesprochen (vgl. etwa Avenarius et al., 2003; Rürup et al., 2016). Bildungsberichte sollen Informationen, Daten sowie Befunde zum Bildungswesen bündeln und unter anderem der Politik sowie Verwaltung eine Basis für rationale – also für objektiv gebotene und angemessene – Entscheidungen bieten. Dabei wird immer wieder die Bedeutung eines sogenannten Sozialindex hervorgehoben. Er soll dabei helfen, Ungleichheiten im Zugang zu Bildung und im Kompetenz- sowie Zertifikatserwerb zu identifizieren. Bestimmte Schulen und weitere Bildungseinrichtungen sollen infolgedessen zusätzliche Ressourcen zum Abbau von Bildungsungleichheiten erhalten. Allerdings sind aktuell in Deutschland weder Wirkungen noch Mechanismen einer sozialindexbasierten und bedarfsorientierten Ressourcensteuerung ausreichend erforscht. Zudem liegt kaum Forschung zur Evidenzorientierung der Schulverwaltung vor. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag anhand einer Fallstudie der Frage nach, ob und wie die kommunale Schulverwaltung einen Sozialindex nutzt. Der Fokus der Studie liegt auf der explorativen Untersuchung von Entscheidungsprozessen und Handlungszwängen einer Person der kommunalen Schulverwaltung bei der Nutzung der vorliegenden kommunalen Bildungsberichte mit einem Sozialindex (im Folgenden auch Sozialindex-Berichte genannt).

## **2. Hintergrund**

Wie in vielen anderen Ländern sind die Schulen in mittleren und großen deutschen Städten sozial – und damit verbunden – ethnisch segregiert (Morris- Lange et al., 2013). Kinder und Jugendliche aus Stadtvierteln mit einer sozial benachteiligten Einwohnerschaft (u. a. hohe Rate von Transferleistungsbezieher\* innen, Geringverdiener\*innen, Alleinerziehenden) besuchen in der

Regel Schulen in der Nähe ihres Wohnortes (im Folgenden kurz als „sozial benachteiligte Schulen“ bezeichnet). Diese Schulen werden von Eltern und Kindern und Jugendlichen aus sozial privilegierteren Verhältnissen tendenziell eher gemieden, selbst wenn sie in derselben Nachbarschaft wohnen (Oeltjen & Windzio, 2019; Jurczok & Lauterbach, 2014; Terpoorten, 2014). Die Konzentration von armen Kindern und Jugendlichen an einzelnen Schulen hat tendenziell negative Folgen für ihre Bildungsbiografie, ihr Sozialverhalten und ihre Schulleistungen. So wechseln Schüler\*innen dieser Grundschulen weniger häufig auf ein Gymnasium (Jeworutzi et al., 2017), es erhöht sich für sie die Wahrscheinlichkeit, straffällig zu werden (Oberwittler, 2003) und sie weisen etwa unter anderem durch Kompositionseffekte eine geringere Leistungsentwicklung auf als Schüler\*innen aus Nachbarschaften und von Schulen in sozial privilegierter Lage (Baumert et al., 2006). Als Ursache wird etwa neben einer misslungenen Wohnungs- und Sozialpolitik (Helbig & Jähnen, 2018, 2019) die seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachtende Einführung von Wettbewerbselementen in den lokalen Schullandschaften gesehen (Mayer & Koinzer, 2019; Parade & Heinzl, 2020). Letzteres unterstütze Abgrenzungstendenzen der bildungsaffinen Mittelschicht, die sich in einer Konzentration von Kindern und Jugendlichen aus sozial privilegierten Verhältnissen an bestimmten Schulen ausdrücken. Im Einzelnen zählen dazu etwa die Auflösung von Schulbezirken in Verbindung mit einer freien Grundschulwahl (Groos, 2015), die Profilierung von Schulen im Zusammenhang der Stärkung der Schulautonomie und Einzelschulentwicklung (Heinrich, 2009) oder die Zunahme des Privatschulsektors (Helbig et al., 2017).

### **3. Eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung auf Basis eines Sozialindex als Lösung**

Um die Folgen der Segregation bewältigen zu können, haben in den letzten Jahren Schulen, wie etwa die Rütli-Hauptschule in Berlin Neukölln im Jahr 2006, öffentlichkeitswirksam von der Politik strukturelle Reformen und zusätzliche Ressourcen eingefordert (z. B. gut qualifizierte Lehrkräfte und Sozialarbeiter\*innen) (Karg, 2014). Bemerkenswerterweise steht dabei häufig die hohe Konzentration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an diesen Schulen im Mittelpunkt der Beschwerden, was die eigentlich entscheidenden Fragen zu sozialer Ungleichheit verdecken kann. Im Jahr 2007 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Erklärung zur bedarfsorientierten Schulfinanzierung für Schulen mit einem hohen Anteil

von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (KMK, 2007). Diese Schulen sollen zusätzliche Personalressourcen für eine bessere (Sprach-)Förderung der Schüler\*innen erhalten. Die Umsetzung wird in den einzelnen Bundesländern in Umfang sowie Art und Weise jedoch verschieden gehandhabt und ist unterschiedlich fortgeschritten (Morris-Lange, 2016).

Als Goldstandard wird dabei immer wieder das Hamburger Verfahren hervorgehoben (Möller & Bellenberg, 2017). Hier kommt ein sogenannter Sozialindex zum Einsatz, der Daten aus verschiedenen Variablen zu einem Wert aggregiert und Schulen anhand einer Kategorisierung des Wertes verschiedenen abgestuften Belastungsgruppen zuordnet (Schulte et al., 2014). Die Datenbasis stammt aus Schüler\*innen- und Elternbefragungen sowie der amtlichen Statistik für die Stadtteile und soll das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Eltern einer Schule erfassen.<sup>1</sup> Schulen mit einem hohen Belastungsgrad erhalten etwa zusätzliche Lehrkräfte zur Bildung kleinerer Klassen und zusätzlichen Sprachförderung sowie zusätzliche Personalmittel für die sonderpädagogische Förderung (Stadt Hamburg, 2021).

Mehr und mehr Bundesländer stellen in den letzten Jahren auf eine sozialindexbasierte Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen um oder haben dies vor, wie etwa Baden-Württemberg oder Sachsen.<sup>2</sup> Aber auch Kommunen und darunter vor allem Großstädte nutzen vermehrt Sozialindizes im Rahmen ihrer kommunalen Bildungsberichtserstattung und leiten daraus zum Teil eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung ab oder planen diese (Sendzik, 2018b; Gehne & Schräpler, 2018; Döbert & Weishaupt, 2015). Weishaupt (2016) schreibt den Kommunen dabei eine wichtige, aber weitestgehend unberücksichtigte Rolle zu. Kommunen bestimmen entscheidend über die Ressourcenausstattung einer Schule mit, wie etwa im Rahmen der Ganztagsbetreuung, der erweiterten Sachausstattung der Schulen, der Ausstattung mit Schulsozialarbeiter\*innen oder der erweiterten Hausaufgabenhilfe.

Trotz der Verbreitung und Forderungen nach einer datenbasierten Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen besteht in Deutschland und insbesondere auf Ebene

---

<sup>1</sup> Eine Neuberechnung des Sozialindex für Hamburg aus dem Jahr 2020 basiert nur auf der amtlichen Statistik, da es unter anderem durch ungleiche Rücklaufquoten bei den Befragungen zu Verzerrungen der Berechnung des Sozialindex kommen kann (Drucksache 22/4019).

<sup>2</sup> Auch im Zusammenhang der Verteilung der Bundesmittel des Programms „Aufholen nach Corona“ und des aktuell geplanten „Startchancen-Programms“ auf die Bundesländer und Schulen wurde zuletzt intensiv die Bedeutung eines Sozialindex als Verteilungsmaßstab diskutiert (z. B. Fickermann & Hoffmann, 2021).

der Kommunen eine kritische Forschungslücke zu den Prozessen und Wirkungen, die mit einem solchen Ansatz einhergehen. Die wenigen vorliegenden Studien zeigen bislang keine oder eher nur „symbolische Wirkung[en]“ (Weishaupt, 2016, S. 365), etwa hinsichtlich der Verteilung zusätzlicher Ressourcen zugunsten sozial benachteiligter Schulen (Weishaupt, 2017; Weishaupt & Kemper, 2016), der Schaffung gleicher Lernbedingungen an sozial benachteiligten Schulen im Zusammenhang eines Unterrichtsausfalls (Helbig & Nikolai, 2019) oder auch mit Blick auf die Reduzierung der Schulabbruchquoten oder unentschuldigter Fehltage von Schüler\*innen (Böse et al., 2020). Die auf Kausalanalysen basierenden Befunde aus dem Ausland sind hinsichtlich der Verbesserung von Schüler\*innenleistungen teilweise ähnlich ernüchternd (Bénabou et al., 2009; van der Klaauw, 2008; Leuven et al., 2007). Es liegen allerdings auch positiv stimmende Befunde vor (Ooghe, 2011; Machin et al., 2004).

Neben einem (zu geringen) Umfang der zusätzlichen Ressourcen oder einem Mangel an Fachkräften kann das komplexe Daten- und Zuweisungsverfahren selbst zu den fehlenden Wirkungen beitragen (Hartong & Breiter, 2021). Der ehemalige und mittlerweile überarbeitete Ansatz von Nordrhein-Westfalen<sup>3</sup> ist dafür ein Beispiel. Er stützte sich auf eine kreisbezogene Berechnung des Sozialindex in Verbindung mit einer Einschätzung der oberen Schulaufsichtsbehörden. Hier besteht die Gefahr einer instrumentellen Nutzung von Sozialindizes durch politische und administrative Entscheidungsträger. So kann die Dateninterpretation und Ressourcenzuweisung selektiv im Lichte individueller Vorannahmen und bereits bestehender Ziele erfolgen (Gehne & Schräpler, 2018; Coburn & Turner, 2011). Wie auch Fallstudien aus dem Ausland zeigen, scheinen die institutionellen Rahmenbedingungen und die Entwicklungen in der Bildungsregion von besonderer Bedeutung zu sein (Sendzik, 2018b). So können die Ziele einer datenbasierten ungleichen Mittelzuweisung ausgehebelt werden, wenn etwa Konflikte zwischen Schulen und der Schulverwaltung rund um die Dateninterpretation und Mittelvergabe entstehen oder die Schulverwaltung dem politischen Druck von Elternvertreter\*innen oder Gewerkschaften nachgibt.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu Schräpler und Jeworutzki (2021).

<sup>4</sup> Aktuell deutet sich so eine konfliktvolle Entwicklung im Zuge der Neuberechnung des Hamburger Sozialindex an. Schulen mit einer „Verbesserung“ der sozioökonomischen Verhältnisse ihrer Schüler\*innenschaft erhalten weniger (zusätzliche) Mittel, was eine Grundschule in einem offenen Brief als Sparprogramm und „Aufstieg in den Keller“ kritisiert (Betriebsgruppe der Grundschule Brehmweg, 2021; Drucksache 22/4019).

Eine theoretische Betrachtung zu einer „Quantifizierung des Sozialen“ (Mau, 2017, S. 10) bietet weitere Anhaltspunkte zum Verständnis einer datenbasierten, bedarfsorientierten Ressourcensteuerung. So klingt der Ansatz zunächst wie ein plausibler Umverteilungsmechanismus und wie ein gerechtigkeitsförderliches Gegengewicht zu einer auf Wettbewerb und Leistungsfähigkeit abzielenden neoliberalen Ordnungspolitik. Er würde nach Brady (2020) allerdings im Grunde derselben neoliberalen Logik einer effizienten Mittelverwendung folgen und kann soziale Ungleichheit, etwa durch Stigmatisierung der Zuwendungsberechtigten oder einen erodierenden gesellschaftlichen Konsens über sozialpolitische Programme, sogar verstärken. Baum und Otto (2020) sowie Brüggemann (2021) weisen etwa darauf hin, dass gerade Kommunen zunehmend abhängig davon sind, mithilfe einer Sozial- und Bildungsberichterstattung förderungsbedürftige Sozialräume und Bildungseinrichtungen zu definieren, um sich anschlussfähig für eine Projektförderung der Europäischen Union, des Bundes oder des Landes zeigen zu können. Durch eine damit häufig verbundene öffentlich dargestellte Rangfolge, die für den Einzelnen (der Mittelschicht) ein (Nicht-)Wohnen in bestimmten Sozialräumen oder einen (Nicht-)Besuch von bestimmten Bildungseinrichtungen nahelegt, kann es zu einer Stigmatisierung von Orten und zu einer Verstärkung der Segregation kommen (Baum & Otto, 2020). Für die Orte selbst wird ein Statuswettbewerb losgetreten, in der mittels Daten geschaffenen Hierarchie nicht zurück zu fallen und an Reputation zu verlieren (Mau, 2017). Zugleich verpflichtete ein schlechtes Abschneiden im Ranking in Verbindung mit dem Erhalt von zusätzlichen Ressourcen etwa Bildungseinrichtungen dazu, Verantwortung für das schlechte Abschneiden zu übernehmen und Reformen einzuleiten (Bellmann, 2018; Hermstein, 2018). Die nächste Messung kommt bestimmt.

Insgesamt veranschaulichen die anspruchsvollen programmatischen Ziele, die spärliche und zum Teil widersprüchliche Befundlage sowie die theoretischen Beschreibungen die Komplexität einer sozialindexbasierten, bedarfsorientierten Ressourcensteuerung. Die Ausführungen zeigen zudem, dass es vor allem an einem grundlegenden Verständnis über strukturelle Abhängigkeiten insbesondere auf kommunaler Ebene mangelt, um zu einer besseren Beschreibung von Wirkmechanismen kommen zu können. Das war Anlass für das am Anfang des Beitrags bereits kurz umrissene explorative Untersuchungsdesign im Rahmen einer kommunalen Fallstudie.

#### 4. Informationen zum Fall

Die Fallstudie bezieht sich auf die Entwicklungen einer mittelgroßen Stadt. Um die Anonymität von Personen abzusichern, kann ich nur begrenzte Angaben sowohl zu den örtlichen Gegebenheiten als auch zu den Berichten der Stadt sowie zu weiteren Quellen machen.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist die Stadt ein wirtschaftliches Zentrum mit einer unterdurchschnittlichen Wachstumsdynamik, das sich durch eine hohe Bevölkerungsdichte, einen hohen Anteil an gut qualifizierten Arbeitskräften, aber auch durch niedrige Einkommen, hohe Kinderarmut in einigen Stadtteilen sowie durch eine angespannte Lage des öffentlichen Haushalts auszeichnet (Bertelsmann Stiftung, 2016). Acht von 24 Grundschulen sowie fünf von 13 weiterführenden Schulen befinden sich in sozioökonomisch benachteiligten Stadtteilen. Im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17 wurden in der Stadt sechs Grundschulen und drei Hauptschulen geschlossen, gleichwohl die Anzahl der Neueinschulungen und die Anzahl der Schüler\*innen in der Klassenstufe fünf insgesamt nur leicht zurückging (eigene Berechnungen auf Basis der amtlichen Landesstatistik). Nach dem Bürgerinformationssystem der Stadt gehen die Grundschulschließungen vor allem auf die Bildung von Grundschulverbänden zurück. Einzelne Grundschulen erreichten nicht mehr die erforderliche Mindestschüler\*innenzahl. Diese Entwicklung wurde scheinbar durch die landesseitige Aufhebung der Schulbezirke und die Einführung der freien Grundschulwahl ab dem Schuljahr 2008/09 noch angeheizt. Der Elternwille sowie – damit verbunden – der Wettbewerb zwischen den Schulen sollten gestärkt werden. Hiervon versprach sich das Land eine Qualitätsentwicklung der Schulen und einen Abbau von Bildungsungleichheit. Allen Eltern sollte ohne bürokratische Hürden der Weg zu der für sie besten Grundschule offenstehen – und nicht nur sozial privilegierten Eltern durch einen Informationsvorsprung über die mögliche Vermeidung der zuständigen sogenannten „Problemschule“. <sup>5</sup> Ein Forschungsbericht über die Stadt zeigt, dass sozial privilegierte Eltern Grundschulen mit einer sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft tendenziell eher mieden. Nach dem Bericht steht die Einführung der freien Grundschulwahl in der Stadt sogar mit einer verstärkten sozialen und ethnischen Segregation zwischen den Schulen in Verbindung. Einige Grundschulen verzeichneten erhebliche Schüler\*innenzahlver-

---

<sup>5</sup> Allerdings werden Schüler\*innenfahrkosten nur für die nächstgelegene Schule erstattet. Darüber hinaus gehende Kosten müssen die Eltern tragen.

luste, andere stießen an ihre Kapazitätsgrenzen, was deutliche Herausforderungen für die (kommunale) Schulstandortplanung mit sich brachte.

Folgende Punkte sind mit Blick auf die Entwicklung des Sozialindex und dessen Nutzung hervorzuheben: Die Statistikabteilung der Stadt hat mit Unterstützung weiterer Partner\*innen in den Jahren 2011, 2014 und 2016 drei Sozialindex-Berichte veröffentlicht. Der Fokus der Berichte lag auf den Grundschulen. Für die vorliegende Studie mit ihrem Untersuchungszeitraum sind insbesondere die Berichte aus den Jahren 2011 und 2014 relevant. In diesen Berichten basiert die Bildung des Sozialindex vor allem auf der für alle Kinder verpflichtenden Schuleingangsuntersuchung und insbesondere auf Daten zur familiären Situation (z. B. elterlicher Bildungshintergrund, Arbeitslosigkeit Vater, Migrationshintergrund, etc.). In den Berichten werden zur Untersuchung von Zusammenhängen zudem Informationen aus der Schuleingangsuntersuchung zu den Bildungsressourcen des Kindes (z. B. Sprachentwicklung) sowie zur frühkindlichen Förderung (z. B. Zeit in einer Kindertageseinrichtung) verwendet. Für jede Grundschule wurde ein Sozialindex-Wert berechnet und daraus ein sozialer Belastungsgrad abgeleitet. Zudem wurde der Zusammenhang zwischen dem Übergang an eine weiterführende Schulform und dem durchschnittlichen sozialen Hintergrund der Schüler\*innen der Grundschulen untersucht.

Die Berichte zeigen, dass sich sozioökonomisch benachteiligte Schüler\*innen an bestimmten Grundschulen konzentrieren. Für den Bericht 2014 kann zudem gezeigt werden, dass diese Schulen eher in sozioökonomisch benachteiligten Sozialräumen liegen. Das Wohnumfeld der Schüler\*innen hängt also mit dem Sozialindex einer Grundschule zusammen. Die Berichte bestätigen eine weitere Erkenntnis der Bildungsforschung (Terpoorten, 2014; Jeworutzki et al., 2017): Die sozioökonomische Lage einer Schule korreliert mit den Übergängen der Kinder auf eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I. Während Schüler\*innen, die zuvor eine sozial privilegierte Grundschule besuchten, eher auf ein Gymnasium wechseln, gehen Schüler\*innen aus einer sozial belasteten Grundschule eher auf eine Real- oder Gesamtschule über.

Die Sozialindex-Berichte wurden durch die Kommune für eine bedarfsorientierte Zuweisung von zusätzlichen Schulsozialarbeiter\*innen genutzt. Eingebettet ist diese Form der Ressourcensteuerung in die sogenannte erweiterte Schulträgerschaft der Stadt; eine noch relativ neue Entwicklung auf Ebene der kommunalen Schulverwaltung (Sendzik, 2020). In der Regel auf Basis von Kooperationsvereinbarungen mit dem jeweiligen Bundesland können Kommunen über die äußeren Schulangelegenheiten hinausgehende Aufgaben übernehmen, wie etwa die Initiierung und Koordinierung von Netzwerken zwischen Schulen

sowie zwischen Schulen und weiteren relevanten Partner\*innen – vielfach mit dem Ziel Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen chancengerechter zu gestalten. Die Finanzierung der zusätzlichen Schulsozialarbeit wurde ab dem Schuljahr 2012/13 aus dem Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes und seit 2015 aus Landesmitteln abgedeckt. Die Kommune verteilte zusätzliche Sozialarbeiter\*innen an Grundschulen, deren Sozialindex-Werte darauf hinweisen, dass die Mehrheit ihrer Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammt. Im Falle der Grundschulen sollten die zusätzlichen Sozialarbeiter\*innen zur Förderung der Inklusion sowie des Lebensweltbezugs der Kinder Netzwerke zwischen Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen aufbauen und Schulen für außerschulische Partner\*innen öffnen. Dazu wurden elf Personen auf sieben Vollzeitäquivalenten finanziert, die elf Grundschulen zugewiesen wurden. Im Fall der weiterführenden Schulen sollten die Sozialarbeiter\*innen dabei helfen, Schulverweigerung abzubauen. Hierfür wurden zunächst zwei Personen auf zwei Vollzeitäquivalenten finanziert. Die Stellen wurden anteilig auf zwei Förder- und zwei Hauptschulen verteilt. Später wurden die Mittel auf eine Stelle zusammengestrichen.

## **5. Methodische Überlegungen**

Über einen Zeitraum von zwei Jahren führte ich drei umfassende, halbstrukturierte Interviews mit der für die Verteilung der zusätzlichen Schulsozialarbeiter\*innen zuständigen Person der kommunalen Schulverwaltung (Juli 2013, Januar 2014 und März 2015). Im Folgenden nenne ich die Person Erika Musterfrau; sie hätte allerdings auch das Pseudonym Max Mustermann erhalten können. Alle Interviews hatten eine Dauer von etwa einer Stunde und folgten demselben Interviewleitfaden. Die Fragen betrafen die aktuellen Ziele und Maßnahmen von Erika Musterfrau im Zusammenhang der Nutzung der Sozialindex-Berichte, ihre Wahrnehmung ihrer eigenen Rolle dabei sowie die Rezeption relevanter Akteur\*innen bezüglich der Datennutzung. Die Interviews wurden aufgezeichnet, wortwörtlich transkribiert und anschließend zur Analyse in das Programm MAXQDA importiert. Im Fokus der Datenanalyse standen die Entscheidungsprozesse und Handlungszwänge bei der Nutzung der Sozialindex-Berichte durch Erika Musterfrau. Notwendig ist dafür eine analytische Trennung der Handlungen von Erika Musterfrau von strukturellen Rahmenbedingungen, die ihr Handeln beeinflussten. Idealerweise sind dafür Daten notwendig, die direkt die Interaktion zwischen Erika Musterfrau sowie weiteren Akteur\*innen abbilden (z. B. wortgenaue Sitzungsprotokolle). Unter anderem auch wegen der sensiblen Fragen, die die

Diskussion von Sozialindex-Berichten mit sich bringen und auslösen kann, liegen solche Daten hier nicht vor. Vielmehr muss ich mich bei der Analyse auf die geschilderten Interaktionen von Erika Musterfrau stützen, was mit Verzerrungen durch individuelle Verarbeitungsprozesse des Erlebten einhergehen kann.

Hier kommt die objektive Hermeneutik ins Spiel, mit der ich die Daten sequenzanalytisch untersuchte und die darauf abzielt, mittels „des Verstehens der Struktur eines Textes, Aussagen über die Wirklichkeit machen zu können“ (Petrucci, 2008). Diese Methode ist in der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung etabliert und speziell für die Analyse von Einzelfallstudien (d. h. kleinen N-Daten) konzipiert. Sie verzichtet bewusst auf Vorannahmen<sup>6</sup> und kommt sowohl in der Sozialisations-, Schul- und Unterrichtsforschung als auch in der politikwissenschaftlichen Forschung zum Einsatz (z. B. Dietrich, 2014; Mann, 2014; Mann & Schweiger, 2009). Die Analyse von Texten mithilfe der objektiven Hermeneutik hat konkret zum Ziel, „latente Sinnstrukturen“ (Wernet, 2009) einzelner Textpassagen und des Gesamttextes zu rekonstruieren. Die Methode versucht, die implizite Bedeutung des Gesagten und des nicht Gesagten zu verstehen. Die Rekonstruktion mündet in eine sogenannte Fallstrukturhypothese, die es erlaubt, formelle und informelle Regeln zu beleuchten, die das Handeln des Sprechers anleiten (Reichertz, 2004; Oevermann, 2002). Diese Regeln sind dem Sprecher allerdings nicht unbedingt bewusst; sie müssen mithilfe spezifischer Analyseschritte erst herausgearbeitet werden (Petrucci, 2008).

Die Anwendung der objektiven Hermeneutik beinhaltet vor allem das offene Kodieren, was insbesondere die sequentielle, also die abschnitt- und wortgenaue Analyse des Textes umfasst (Reichertz, 2004). Wichtig ist zudem das Prinzip der Wörtlichkeit. Bei der Interpretation sei der „Text ‚auf die Goldwaage zu legen‘“ (Wernet, 2009, S. 24) und Widersprüche im Text müssen eingehend analysiert werden. Den Gütekriterien der objektiven Hermeneutik folgend, wurde die vorliegende Analyse in mehreren Schritten durchgeführt (Wernet, 2014): In einem ersten Schritt entwickelte ich gemeinsam mit einer Gruppe von Schulentwicklungs- und Schulverwaltungsforscher\*innen<sup>7</sup> mithilfe von

---

<sup>6</sup> Die weiter oben dokumentierten Informationen zum Fall wurden erst im Anschluss an die Analysen gesammelt und sollen vor allem der besseren Lesbarkeit der Studie dienen. Darüber hinaus kann Kontextwissen in methodisch abgesicherter Art und Weise in der Sequenzanalyse nach der objektiven Hermeneutik berücksichtigt werden (Wernet, 2009).

<sup>7</sup> Mein Dank gilt hier allen Beteiligten der Lesartengruppe des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung.

„Gedankenexperimenten“ (Wernet, 2014, S. 238) vorläufige Hypothesen über die latente Sinnstruktur der ersten Sequenz (d. h. Texteinheit) des ersten Interviewtranskripts. Dabei berücksichtigten wir nicht die folgenden Sequenzen. In einem zweiten Schritt überprüften und entwickelten wir unsere vorläufigen Hypothesen anhand der nächsten Sequenzen des Interviewtranskripts weiter. Nachdem wir zehn Prozent des ersten Interviewtranskripts interpretiert hatten, entwickelten wir eine erste Fallstrukturhypothese zu Regeln und Strukturen, die das Handeln von Erika Musterfrau bei der Nutzung der Sozialindex-Berichte anleiteten. Die Interpretationsgespräche der Gruppe wurden aufgezeichnet und dokumentiert. In einem dritten Schritt habe ich auf der Grundlage dieser ersten Fallstrukturhypothese die Interpretation unter Berücksichtigung der restlichen Sequenzen des ersten Interviews überprüft, modifiziert und erweitert. Schließlich verwendete ich die erarbeitete Fallstrukturhypothese aus dem ersten Interviewtranskript als Heuristik für die Interpretation des zweiten und dritten Interviewtranskripts.

Nicht unerwähnt sollen hier zwei grundsätzliche Limitationen des analytischen Zugangs bleiben, auch weil er mit den methodologischen Grundannahmen sowohl quantitativer, aber auch inhaltsanalytischer Verfahren in vielen Teilen bricht. Erstens räumt die objektive Hermeneutik höhere Freiheitsgrade bei der Interpretation der Daten ein. Dies impliziert einen Grad an Subjektivität, der Validitäts- und Objektivitätskriterien infrage stellen kann (Mayring, 2014). Die gemeinsame Entwicklung der Fallstrukturhypothese mit einer Gruppe von erfahrenen Forscher\*innen zum Gegenstandsfeld soll jedoch sowohl Validität als auch Objektivität absichern. Zweitens umfasst das Studiendesign ausschließlich Interviewdaten einer Person einer Kommune, was die externe Validität einschränkt. Daten zu den Perspektiven weiterer Vertreter\*innen aus Politik, Verwaltung und Schule, Eltern oder Daten zum Familienhintergrund und zu Leistungen von Schüler\*innen sowohl dieser Kommune als auch aus weiteren Kommunen würden eine Erweiterung und Kontrastierung der Ergebnisse ermöglichen. Trotz dieser Einschränkung gestattet die eingehende Analyse vertiefende Einblicke in die Mechanismen einer sozialindexbasierten und bedarfsorientierten Ressourcensteuerung. So geht die Methodologie der objektiven Hermeneutik davon aus, dass auch die Analyse weniger Fälle aussagekräftige Schlüsse zulässt. Mit ihr können grundlegende handlungsleitende Strukturen freigelegt werden, denen auch weitere Akteur\*innen desselben sowie anderer Kontexte unterworfen sind. Losgelöst von der Frage, ob man dieser Argumentation vollkommen folgen will (ich bin hier ebenfalls skeptisch), können die gewonnenen Erkenntnisse wichtige Hinweise für eine zukünftige Forschung bieten.

## 6. Ergebnisse

Drei Ergebnisse stechen hervor: Erstens rahmte Erika Musterfrau die Sozialindex- Berichte als Grundlage für eine Reform der bisherigen Praxis in der Ressourcenzuweisung und – damit verbunden – für eine Neuausrichtung der Zusammenarbeit mit den Schulen in Richtung flacher Hierarchien. Zweitens wechselt sie zu paternalistischer Führung, sobald Schulleitungen ihre Interpretation der Sozialindex-Berichte infrage stellten. Drittens vermied Erika Musterfrau es, öffentlichen Rechenschaftsdruck auf die Schulen auszuüben, allerdings auch, um nicht die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Arbeit der kommunalen Schulverwaltung zu lenken und um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Schulen nicht zu gefährden. Um die Ergebnisse der detaillierten Analyse aller drei Interviewtranskripte kompakt darstellen zu können, beschränke ich mich darauf, einen Überblick über die Herleitung der Fallstrukturhypothese zu geben. Dazu stelle ich ausgewählte Textsequenzen und deren Interpretation vor. Die Sequenzen bilden Argumentationsmuster ab, die sich in allen Interviews wiederholen. In Anlehnung an Heinrich (2015) gehe ich davon aus, dass diese Wiederholung in der sozialen Praxis nicht zufällig ist und die Textsequenzen strukturell bedingte Argumentationsmuster abbilden.<sup>8</sup> Nochmal pointiert zusammengefasst geht es also um Muster von strukturellen Handlungszwängen, denen Erika Musterfrau in ihrer Darstellung der Nutzung der Sozialindex-Berichte ausgesetzt war und zu denen sie sich irgendwie verhalten muss. Meine Analyse zeigt für den vorliegenden Fall, dass die Nutzung von drei, zum Teil gegensätzlichen, Handlungszwängen geprägt ist: Verantwortungsübernahme, Verbindlichkeit und Rechenschaftsdruck.

### 6.1. Verantwortungsübernahme

In allen drei Interviews betont Erika Musterfrau die Bedeutung davon, dass „man Ungleiches ungleich behandelt“ (1|40)<sup>9</sup> und Schulen je nach sozioökonomischer

---

<sup>8</sup> Die Muster können zudem als zeitstabil eingestuft werden. In der längsschnittlichen Analyse der Daten zeigen sich keine Hinweise auf „transformative Strukturen“ (Reichertz, 1988, S. 217).

<sup>9</sup> Die erste Zahl vor dem senkrechten Strich verweist auf das jeweilige Interviewtranskript, die Zahl hinter dem Strich auf den Paragraphen, den MAXQDA automatisch Textsequenzen zuweist. Das hier angegebene Zitat findet sich also in Paragraph 40 des ersten Interviewtranskripts. Dank gilt hier allen Beteiligten der Lesartengruppe des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung.

Herkunft der Schüler\*innenschaft zusätzliche Schulsozialarbeiter\*innen zuweist. Wichtig sind für sie bei der ungleichen Verteilung zusammen mit den Schulen getragene Entscheidungen. In der Schulleiterdienstbesprechung soll die Interpretation der Sozialindex-Berichte und die ungleiche Zuweisung kritisch begleitet und gemeinsam geprüft werden, ob „[wir] vor Ort mit den Ressourcen was anfangen [können]?“ (1|40). Der Mitteleinsatz muss sich lohnen – nicht nur für die jeweilige Einzelschule, sondern auch für die Schullandschaft. Schulen sollen zusammen mit der Kommune eine „Verantwortungsgemeinschaft“ (1|8) bilden. In der Textsequenz, welche die entsprechende Diskussion dazu mit den Schulleitungen beschreibt, verweist Erika Musterfrau auf dafür notwendige Veränderungsprozesse:

*„[...] damit man eben wekommt von: Der Schulträger spricht mit einzelnen Schulen und wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten“ (1|44).*

Hier charakterisiert sie die Beziehung zu den Schulen als von individuellen und emotionalen Forderungen nach Ressourcen getrieben. Auffällig ist an der Formulierung „wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten“ eine abwertende Zuschreibung der Schulen. Mit ihr kann der Streit unter Geschwisterkindern bei der elterlichen Zuteilung etwa von Schokolade assoziiert werden. Die Textsequenz macht zudem deutlich, dass der Schulträger zu dieser Kultur anscheinend beigetragen hat, indem er durch bilaterale Gespräche mit Schulen erst einen Raum für eine eher an schulischen Partikularinteressen ausgerichtete Ressourcenzuweisung geschaffen hat. Weitere Textsequenzen stützen diese Interpretation. Der Kampf der Schulen um Schüler\*innen und, damit verbunden, die Möglichkeit, einer drohenden Schulschließung oder -zusammenlegung zu begegnen, ließ die Konkurrenz zwischen den Schulen wachsen. Und der Schulträger versäumte es anscheinend, hiergegen etwas zu unternehmen.

Die Sozialindex-Berichte stellen für Erika Musterfrau einen Hebel dar, um mit dieser Entwicklung zu brechen und „um mit den Schulleitern auf Augenhöhe zu überlegen, was passiert in dieser Stadt und was wollen wir gemeinsam tun?“ (1|16). Gespräche mit den Schulleitungen auf Basis der Sozialindex-Berichte stellt sie als Gegenentwurf zu der bisherigen Praxis dar. Die „schöne objektivierte Grundlage“ (1|80) würde dabei helfen, die Gespräche auf das Wesentliche zu reduzieren sowie einen kommunikativen Rahmen unter kompetenten und lösungsorientierten Gleichen zu schaffen. Die Schulleitungen werden nicht mehr als quengelnde Kinder, sondern als vernünftige Erwachsene dargestellt („erwachsene Menschen, die über eine gute Reflexion verfügen“ (1|80)). Mit ihnen kann auf „Augenhöhe“ über Probleme der Schullandschaft (und des Schul-

trägers) gesprochen werden. Und die Schulleitungen würden laut Erika Musterfrau den Bruch mit der bisherigen Tradition unterstützen und ein Einsehen in ein gemeinsames Vorgehen sowie in eine empirisch gestützte ungleiche Ressourcenzuweisung haben. Mit den Sozialindex-Berichten wird von Erika Musterfrau einerseits eine Deutungshoheit über die Lage vor Ort und andererseits über die sich daraus ergebenden Handlungsansätze beansprucht.

Erika Musterfrau verbindet die Verantwortungsgemeinschaft mit einer Neuausrichtung der Schulprofilbildung<sup>10</sup>: *„Ist es nicht denkbar, dass die Schulprofile sich einfach gut ergänzen, statt in Konkurrenz zueinander zu treten?“* (1|8). Aufgegeben wird also keinesfalls die Programmatik rund um Schulprofile, die vor Ort auch zu einer verstärkten Konkurrenz zwischen den Schulen um Schüler\*innen beigetragen haben kann. Vielmehr wird ein erforderliches Korrektiv seitens der kommunalen Schulverwaltung formuliert: Den negativen Folgen der Konkurrenz (soziale Segregation zwischen den Schulen) könne durch eine koordinierte und abgestimmte Spezialisierung der Schulen begegnet werden. Dies könne allerdings nur gelingen, wenn seitens der Schulen Verantwortung für die Qualitätsentwicklung der Schule übernommen werde:

*„Also, man muss ja bei Schulen wirklich auch diesen zweiten Faktor – nämlich: Wie stellt die Schule sich auf? – sehr ernst nehmen und die Schulen da auch in die Verantwortung nehmen. Das geht besser, wenn sie klarere Zahlen haben, also zum Beispiel diese Zahlen [die Sozialindex-Berichte, Anmerkung des Autors]“* (3|17).

Deutlich wird an dieser Sequenz die zahlengestützte Einforderung von Verantwortung für schulische Entwicklungsprozesse, auch wenn sich in der Formulierung *„also zum Beispiel diese Zahlen“* eine gewisse Willkür in der Wahl der Zahlen andeutet. Nach der Analyse weiterer Textsequenzen ergibt sich dazu folgendes Bild: Obwohl die Sozialindex-Berichte keine Informationen zur Qualität der schulischen Arbeit enthalten, nutzte Erika Musterfrau den Sozialindex für entsprechende Vergleiche. Sie interpretierte die elterlichen Schulwahlpräferenzen sowie die Konzentration von Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Sozialräumen an bestimmten Schulen als robustes Maß dafür, dass sozioökonomisch

---

<sup>10</sup> Laut dem Schulgesetz des Landes soll jede Schule in einem Schulprogramm die Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit festlegen. Das hierdurch entstehende Schulprofil soll unter anderem für Eltern die spezifischen pädagogischen Förderprogramme sichtbar machen und sie bei der Entscheidung für eine Schule unterstützen.

gut gestellte Eltern im Umkreis der jeweiligen Schule es aufgrund der niedrigen Schulqualität vermieden, ihre Kinder an diesen Schulen anzumelden. Ihre Interpretation wird getragen von einem angeblichen kollektiven Erfahrungswissen („*Das weiß jeder, der hier wohnt*“ (1|16)) sowie von ihrer Vorannahme, dass einige Schulen mit einer sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft dazu neigen, als Ursache für fehlende schulische Entwicklungsprozesse die Schüler\*innen selbst verantwortlich zu machen („*Wir können ja nicht, weil wir kriegen immer die Schwächsten und so weiter.*“ *Und diese Diskussion kann man aber dann eingrenzen auf Vergleiche mit anderen Schulen, die in einer ähnlichen Lage sind*“ (3|17)).

## 6.2. Verbindlichkeit

Auch wenn Erika Musterfrau einerseits erklärt, eine nicht-hierarchische Beziehung mit den Schulen anzustreben, finde ich andererseits in ihren Beschreibungen Anhaltspunkte für einen paternalistischen Führungsstil. Dieser zeigt sich insbesondere, wenn es um Fragen der Verbindlichkeit der sogenannten Verantwortungsgemeinschaft geht, die sich mit der sozialindexbasierten Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen noch zuspitzen. Der Paternalismus ist geprägt von einem Alles-oder-Nichts-Prinzip, das den Schulen, aber auch der kommunalen Schulverwaltung abverlangt, entweder eine gemeinsame Basis zu finden oder nicht („*Entweder wir haben eine gemeinsame Aufgabe oder nicht. Aber wir müssen Farbe bekennen an der Stelle*“ (2|22)). Erika Musterfrau präsentiert sich in diesem Zusammenhang als eine Art Hüterin der Gemeinschaftskonventionen (Transparenz, Vertrauen, Verantwortungsübernahme, gemeinsame Zieldefinitionen und Entscheidungsfindung, Veränderungsbereitschaft, faire Ressourcenallokation, Reziprozität). Das beinhaltet auch, dass für sie der Zugriff auf Gemeinschaftsressourcen gerechtfertigt sein muss und eine Zusammenarbeit nicht nur symbolischer Natur sein darf („*Und bei einer gemeinsamen Aufgabe sind wir als Schulverwaltung dann sofort dabei, aber nicht nur zum Kaffee trinken*“ (2|22)).

Eine Interpretation der folgenden Textsequenz soll hierzu weitergehende Einblicke geben. Die Sequenz bezieht sich auf die Schulleitung einer weiterführenden Schule, die nach Meinung von Erika Musterfrau nicht die Qualität der Arbeit der Schule, sondern die Schüler\*innen und den renovierungsbedürftigen Zustand des Schulgebäudes für das schlechte Abschneiden in den Sozialindex- Untersuchungen verantwortlich macht:

*„Und wenn es richtig gut läuft, können wir so eine win-win-Geschichte draus machen [...] Und da kann man natürlich lange diskutieren, wer hier wo initiativ hätte werden sollen, aber man kann auch nach vorne gucken und sagen/Ich kann der Schulleitung nur raten: ‚Also wenn Sie eine transparente, offene Arbeit/wenn Sie es hier anpacken, dann werden auch die Fragen von Renovierungsmaßnahmen leichter zu lösen sein, weil man einfach enger in Kontakt ist. Das machen ja andere Schulleitungen auch so“ (2|44).*

Zu Beginn der Sequenz betont Erika Musterfrau ihre Bereitschaft, eine für beide Seiten vorteilhafte Beziehung mit der Schulleitung aufzubauen (*„können wir so eine win-win-Geschichte draus machen“*). Sie vermittelt jedoch den Eindruck, dass sich die Schulleitung bei der Diskussion der Sozialindex-Berichte eher auf alte Konflikte (*„wer hier wo initiativ hätte werden sollen“*) als auf Lösungen (*„man kann auch nach vorne gucken“*) konzentriert. Diese Sichtweise scheint für Erika Musterfrau allerdings eine Barriere für die erfolgreiche Schaffung einer win-win-Situation darzustellen (*„Und wenn es richtig gut läuft“*).

An diesem Punkt ändert sich die Perspektive von Erika Musterfrau merklich, was sich auch in anderen Textsequenzen widerspiegelt. Wenn das Gespräch zwischen ihr und der Schulleitung oder anderen Bildungsakteur\*innen keinen gemeinsamen Handlungsrahmen herstellen kann – etwa aufgrund einer fehlenden gemeinsamen Perspektive auf die Ursachen und Folgen sozialer Segregation an Schulen –, schafft sie Anreize, um ihre Vorstellung von Transparenz und Verantwortung durchzusetzen (*„Ich kann der Schulleitung nur raten: Also wenn Sie eine transparente, offene Arbeit/wenn Sie es hier anpacken“*). Ungeachtet der Tatsache, dass die Ergebnisse der Sozialindex-Berichte die Schule im Sinne der selbstgesetzten Maxime (*„Ungleiches ungleich behandeln“*) eigentlich per se dazu qualifiziert, zusätzliche Ressourcen zu erhalten, beschreibt Erika Musterfrau hier die Möglichkeit, dass die Schule dann weitere zusätzliche Ressourcen erhält (*„dann werden auch die Fragen von Renovierungsmaßnahmen leichter zu lösen sein“*). Interessanterweise nennt sie als Grundlage hierfür nicht die Sozialindex-Berichte, sondern – ganz im Sinne einer paternalistischen Führung – eine engere Beziehung zur Schulleitung (*„weil man einfach enger in Kontakt ist“*). Mit dem Hinweis *„Das machen ja andere Schulleitungen auch so“* legitimiert Erika Musterfrau dieses Vorgehen als alltägliche Praxis. Hier zeichnen sich also wieder bilaterale Gespräche um Ressourcen ab, welche Erika Musterfrau nach eigenen Angaben im Grunde vermeiden will.

In allen drei Interviews finden sich Argumentationsmuster von Erika Musterfrau, die darauf hinweisen, dass eine ausschließlich sozialindexbasierte

Ressourcenzuweisung durch zusätzliche Kriterien und Formen der formativen Beurteilung, also ein Controlling, ergänzt werden muss. Erika Musterfrau bezeichnet diesen Ansatz als „*Nachsteuerung*“ (2|56). Schulleitungen würden die zusätzlichen Sozialarbeiter\*innen in erster Linie als eine Art Unterstützung und Entlastungssystem für ihre Lehrer\*innen betrachten und nicht als zusätzliche Fachkräfte, die sich speziell auf gefährdete Schüler\*innen konzentrieren sollen („*Da kommen dann so Kommentare wie: ‚Ja, ich finde es ja gut, dass die Lehrer entlastet sind‘*“ (2|18)). Erika Musterfrau legitimiert den Ansatz der Nachsteuerung damit, dass die Schulleitungen mit der Einstellung zusätzlicher Sozialarbeiter\*innen einem impliziten Vertrag zugestimmt haben, der sie dazu verpflichtet, „*dafür zu sorgen [...], dass die Ressourcen genutzt werden und den Effekt erreichen, den man sich davon verspricht*“ (1|54) (z. B. Schulabsentismus abzubauen). Bemerkenswert ist der Fall einer Schule. Die Bereitschaft der Schule entsprach nicht den Anforderungen von Erika Musterfrau, die zusätzlichen Schulsozialarbeiter\*innen strategisch einzusetzen. Ihre Einschätzung dazu war: „*Das wäre ein Grund gewesen, das Geld zurückzufordern*“ (2|22). Als Konsequenz verteilte sie die Sozialarbeiter\*innen an eine andere Schule mit einer sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft. Diese Schule zeigte sich nach Aussagen von Erika Musterfrau veränderungsbereit.

### 6.3. Rechenschaftsdruck

Gleichwohl Erika Musterfrau die Sozialindex-Berichte als wichtiges Instrument zur Durchsetzung einer auf Transparenz basierenden Verantwortungs- und Veränderungsbereitschaft darstellte, scheint eine öffentlichkeitswirksame Diskussion der Ergebnisse anderen Regeln zu folgen.<sup>11</sup> Die folgende Textpassage illustriert dazu ihre Argumentation. Sie schildert hier die Zusammenarbeit mit einer weiterführenden Schule mit einem hohen sozialen Belastungsgrad nach dem Sozialindex, die in der Stadt angeblich einen schlechten Ruf hat:

---

<sup>11</sup> Hier muss angemerkt werden, dass die Berichte zum freien Download im Internet zur Verfügung stehen. In den Berichten ist für jede Schule der jeweilige Sozialindexwert und soziale Belastungsgrad vermerkt. Eine öffentliche Diskussion der Ergebnisse kann demnach stattfinden. Nach einer eigenen Sichtung des Webauftritts der Stadt sowie lokaler Zeitungsartikel kann allerdings festgestellt werden, dass es keine öffentlichkeitswirksame Diskussion rund um einzelne Schulen im Zusammenhang der Sozialindex-Berichte gab.

*„Also wenn man jetzt von der Schule ausgeht, die sich sowieso schon am Pranger fühlt, der dann nochmal ganz gnadenlose Zahlen irgendwie in die Öffentlichkeit zu schicken, das macht man einfach nicht, wenn man gut miteinander klarkommen will. Es geht ja eher darum, dass man sagt: ‚Wir müssen mehr Vertrauen auf beiden Seiten investieren, um zu überlegen: Wie kriegen wir die Kuh vom Eis, wie kriegen wir die Schule wieder in eine positive Tendenz?‘ Und dabei gibt es eben Aufgaben auf beiden Seiten“ (3|25).*

Auf den ersten Blick scheint es, dass Erika Musterfrau Empathie für die Situation der Schule aufbringt, „am Pranger“ zu stehen und den Ruf einer „Resteschule“ (1|40) zu haben. Es zeichnet sich allerdings ein Zielkonflikt ab, wenn man dieser Einschätzung ihre Vorstellung von Transparenz und Verantwortungsübernahme gegenüberstellt. Hier hilft eine Interpretation des verwendeten Sprachbildes „am Pranger“. Historisch gesehen wurde eine Person an den Pranger gestellt, um sie für eine Tat zu bestrafen und öffentlich zu demütigen, häufig in Verbindung mit einem Verlust der Bürgerrechte (Fröhling, 2014). Auch Bürger, die mit der geächteten Person in Verbindung standen, liefen Gefahr, ihr Ansehen zu verlieren. Vor diesem Hintergrund kann es im Interesse von Erika Musterfrau sein, eine öffentliche Diskussion der Ergebnisse für die Schule zu vermeiden. Sie würde ansonsten riskieren, die öffentliche Aufmerksamkeit auch auf die Rolle des Schulträgers bezüglich der Situation der Schule zu lenken, wie weitere Textsequenzen zeigen (z. B. *„Und das sind komplexe, heikle Schulträgerfragen, die wir jetzt nicht durch so eine Veröffentlichung noch anheizen wollten“ (3|3)*).

Überträgt man diese Interpretation auf weitere Teile der Textsequenz, erscheint Erika Musterfrau dann eher pragmatisch und auch auf Selbstschutz bedacht (*„dann nochmal ganz gnadenlose Zahlen irgendwie in die Öffentlichkeit zu schicken, das macht man einfach nicht, wenn man gut miteinander klarkommen will“*). Sie betont, dass die Verbreitung der Berichte die aktuelle und zukünftige Zusammenarbeit behindern würde. Dieses Vorgehen erlaubt Erika Musterfrau auch, ihre Vorstellung von einer auf Vertrauen basierenden Verantwortungsgemeinschaft zu demonstrieren (*„Wir müssen mehr Vertrauen auf beiden Seiten investieren“, „Und dabei gibt es eben Aufgaben auf beiden Seiten“*). Mit anderen Worten: Damit die Schulen ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln und gleichzeitig die kommunale Schulverwaltung als organisatorischen Kern akzeptieren, muss ein öffentlicher Rechenschaftsdruck auf einzelne Schulen vermieden werden. In Bezug auf Transparenz und Verantwortung unterscheidet Erika Musterfrau also zwischen Handlungen innerhalb der Gemeinschaft und solchen gegenüber der Öffentlichkeit.

## 7. Diskussion

In dieser Fallstudie wurde untersucht, ob und wie die kommunale Schulverwaltung einen Sozialindex nutzt – ein vieldiskutiertes und zunehmend verbreitetes Instrument einer evidenzbasierten und bedarfsorientierten Steuerung im Schul- und Bildungsbereich. Vor dem Hintergrund des immer noch überschaubaren Forschungsstandes stand die Exploration von Entscheidungsprozessen und Handlungszwängen bei der Nutzung im Mittelpunkt der Studie. Dazu wurden Interviews mit einer Person der kommunalen Schulverwaltung sequenzanalytisch nach der objektiven Hermeneutik ausgewertet (ich gab der Person das Pseudonym Erika Musterfrau). Erika Musterfrau war dafür zuständig, die Zuweisung von zusätzlichen Schulsozialarbeiter\*innen an Grund- und weiterführenden Schulen auf Basis der städtischen Sozialindex-Berichte zu begleiten. Die Mittel für die zusätzlichen Schulsozialarbeiter\*innen stammen aus Bundes- und Landesmitteln.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Sozialindex-Berichte Erika Musterfrau dabei unterstützten, das von der Politik und der kommunalen Schulverwaltung ausgegebene Ziel „Ungleiches ungleich behandeln“ umzusetzen. Zusätzliche Schulsozialarbeiter\*innen wurden Schulen zugewiesen, die viele Schüler\*innen aus Stadtgebieten mit sozial benachteiligenden Ausgangslagen und mit Defiziten in der frühkindlichen Förderung besuchten. Die Schulsozialarbeiter\*innen sollen durch Beratungsangebote unter anderem helfen, die Inklusion zu fördern und Schulverweigerung abzubauen. Erika Musterfrau nimmt die Sozialindex-Berichte sowie den Ansatz einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung darüber hinaus zum Anlass, die Zusammenarbeit mit und zwischen den Schulen zu stärken. Einem Konkurrenzdenken unter den Schulen um Schüler\*innen und um Ressourcen sowie einer „Laissez-faire“-Haltung des Schulträgers gegenüber dieser Entwicklung soll damit begegnet werden. Dafür nimmt Erika Musterfrau mithilfe der Berichte die Schulen sowohl im Kollektiv als auch einzeln in die Pflicht, Verantwortung für die Schulsystem- und Einzelschulentwicklung zu übernehmen. Die Berichte liefern ihr die notwendigen Argumente. Es zeigt sich aber auch, dass Erika Musterfrau die Daten zum Teil überinterpretiert, was Befunde und Einschätzungen der (inter-)nationalen Forschung zur Evidenzbasierung im Bildungsbereich stützt (Coburn & Turner, 2011; Brüggemann, 2021). So verbindet Erika Musterfrau den gemessenen Zusammenhang zwischen den Schulwahlwünschen der Eltern und der sozialen Lage der Schulen mit dem Wissen vor Ort über die Qualität einer Schule. Die Evidenz der Sozialindex-Berichte wird in vorliegende individuelle und kollektive Wissens-, Erfahrungs- und Überzeugungsbestände eingebettet und dient Erika Musterfrau im Einzelfall als

Legitimation für eine Intervention. Die Befunde der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass Schulen, die mit dieser Form der datengestützten Aktivierungssteuerung nicht konformgehen, durch Erika Musterfrau mit Anreizen und Sanktionen in der Ressourcenzuweisung bewegt werden, Reformprozesse einzuleiten. Eine ausschließlich datengestützte Ressourcensteuerung ist nicht zu erkennen. Die Frage, wer (mehr) Ressourcen erhält, wird vielmehr an die Bereitschaft der Schulen für ergebnisorientierte Reformschritte sowie eine gute Beziehungspflege mit der Schulverwaltung geknüpft. Die Ergebnisse lassen darüber hinaus darauf schließen, dass ein Sozialindex nicht nur Rechenschaftsdruck auf die Schulen ausübt, sondern auch den Schulträger gegenüber der Öffentlichkeit verpflichtet, der Konzentration von bildungsarmen Kindern an bestimmten Schulen entgegenzuwirken. Das würde allerdings den Umgang der kommunalen Schulverwaltung mit komplexen Fragen der Schulentwicklungsplanung erschweren.

Die Ergebnisse lassen insgesamt folgende Fallstrukturhypothese zu. Einerseits scheint mit einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung auf Basis eines Sozialindex eine stärkere Regulierung des schulischen Wettbewerbs (um Schüler\*innen und Ressourcen) einherzugehen, die im vorliegenden Fall auch mit der landesseitigen Einführung der freien Grundschulwahl in Verbindung zu stehen scheint. Zudem kann ein Sozialindex Fragen von sozialraumbezogener Ungleichheit und Bildungsungleichheit (erneut) auf die politische Agenda setzen. Andererseits kann eine sozialindexbasierte, ungleiche Zuweisung von Mitteln zugleich ein Hebel zur Durchsetzung von Prinzipien wie Effizienz und Leistungsfähigkeit sein. Die Sozialtechnologie steht damit für eine neue Form der Politikgestaltung, die in Anlehnung an Reckwitz (2020) als „regulative[r] oder einbettende[r] Liberalismus“ (S. 285) bezeichnet werden kann. Sie vereint in sich wettbewerbsregulierende, kompensatorische und leistungsaktivierende Elemente, womit Zielkonflikte einhergehen können. So illustriert der vorliegende Fall, dass eine ungleiche Ressourcenzuweisung in Konflikt mit der Forderung nach einer schulischen Qualitätsentwicklung stehen kann. Bedeutsam ist, dass es durch die Sozialindex-Berichte zu einer Verengung des Diskursraumes kommen kann. Die Zahlen stecken die Beschreibung der Wirklichkeit ab; weitere alternative Beobachtungen und Erklärungsansätze haben es schwer, sich durchzusetzen (wie bspw. die herausfordernde Unterrichtsarbeit mit sozial benachteiligten Schüler\*innen).

Übergreifend zeigt die Studie, wie soziale Segregationstendenzen in der Schullandschaft mit Gestaltungsansätzen des Landes und der Kommune zusammenhängen und sich gegenseitig verstärken können, aber auch, wie Land und Kommune versuchen, die Folgen des Zusammenhangs mithilfe einer

evidenzorientierten, bedarfsorientierten Ressourcensteuerung abzuschwächen. Die Sozialindex-Berichte dienen dabei auch als Grundlage für die Einwerbung von Fördermitteln, was die Einschätzung von Baum und Otto (2020) zur „Paradoxie raumbezogener Sozialplanung“ (ebd., S. 237) stützt und die damit auf die (erweiterte) Schulträgerschaft und die damit verbundenen Planungsprozesse übertragen werden kann. Inwiefern der Einsatz eines Sozialindex letztlich zu einem Abbau von Bildungsungleichheiten beiträgt oder dafür sogar kontraproduktiv ist (etwa durch eine weitergehende Stigmatisierung von Schulen oder einen zu hohen Rechenschaftsdruck auf Schulen), ist eine empirische Frage, die in Deutschland noch auf ihre Beantwortung wartet. Im Blick behalten werden sollte zudem, wie sich durch einen Sozialindex das Verhältnis der Bildungspolitik zu anderen für soziale Ungleichheiten und Segregation (mit)verantwortlichen Politikfeldern entwickelt, wie etwa der Wohnungs- und Sozialpolitik. Werden etwa gemeinsame Ansätze erarbeitet oder kommt es mitunter sogar zu einer Delegation von Gerechtigkeits- und Ungleichheitsfragen an den Bildungsbereich? Letzteres würde Bildungseinrichtungen sicherlich überfordern und dürfte mit Blick auf die Ursachen dieser Fragen auch nicht zielführend sein.

## Literaturverzeichnis

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., & Weiß, M. (2003). Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90533-8>.
- Baum, M., & Otto, M. (2020). Die Paradoxie raumbezogener Sozialplanung. Zum Prozess nichtintendierter territorialer Stigmatisierung durch Sozialberichterstattung. *Leviathan*, 48(2), 237–263. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2020-2-237>.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4).
- Bellmann, J. (2018). Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen. Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 55–70). Waxmann.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The french zones d’éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345–356. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>
- Bertelsmann Stiftung. (2016). Typ 7: Wirtschaftszentren mit geringerer Wachstumsdynamik: Stand März 2016. [www.wegweiser-kommune.de](http://www.wegweiser-kommune.de). Zugegriffen: 26. Nov. 2021.

- Betriebsgruppe der Grundschule Brehmweg. (2021). Aufstieg in den Keller. *hiz – Zeitschrift der GEW Hamburg*, 7–8, 23–24.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., Lee, E., & Maaz, K. (2020). Impulse für die Schulentwicklung? Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Befunde zur Akzeptanz, Umsetzung und den Auswirkungen des Programms aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Laueremann, & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 21, S. 147–175). Beltz Juventa.
- Brady, D. (2020). Mehr ist mehr. Universelle Maßnahmen wirken besser gegen Armut als zielgerichtete Politikkonzepte. *WZB-Mitteilungen*, 170, 10–12.
- Brüggemann, C. (2021). Datenbasiertes Management als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(3), 338–352.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 207–237). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_9).
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Ein Handbuch*. Waxmann.
- Drucksache 22/4019. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Sabine Boeddinghaus (DIE LINKE) vom 19.04.2021 und die Antwort des Hamburger Senats. <https://www.hamburg.de/contentblob/15055478/08aee2c81486292f648c564242bec3d6/data/pdf-hhsozialindex-drucksache-22-4019.pdf>. Zugriffen: 31. Juli 2021.
- Fickermann, D., & Hoffmann, I. (2021). Ungleiches ungleich behandeln. Alternative Vorschläge zur Verteilung der Bundesmittel des Programms „Aufholen nach Corona“ auf die einzelnen Länder. *Die Deutsche Schule*, 113(3), 1–20. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.01>.
- Fröhling, M. (2014). *Der moderne Pranger. Von den Ehrenstrafen des Mittelalters bis zur Prangerwirkung der medialen Berichterstattung im heutigen Strafverfahren*. Tectum.
- Gehne, D. H., & Schräpler, J.-P. (2018). *Kommunales Präventionsmonitoring. Konzept – Umsetzungspotentiale – Alternativen*. FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.
- Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern: Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl*. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht Nr. 5. Bertelsmann Stiftung.
- Hartong, S., & Breiter, A. (2021). Between fairness optimization and 'inequalities of dataveillance': The emergence and transformation of social indices in German school monitoring and management. In S. Grek, C. Maroy, & A. Verger (Hrsg.), *World yearbook of education 2021. Accountability and datafication in the governance of education* (S. 76–93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003014164-6>.

- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung: Wie Wettbewerb eine Schule verändert*. Budrich. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf077t>. Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, 2007 [1966]: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 21. Aufl., Frankfurt a.M.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792.
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. *WZB-Discussion Paper S. 2018–001*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/S.18-001.pdf>. Zugegriffen: 31. Juli 2021.
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2019). Wo findet „Integration“ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017. *WZB-Discussion Paper S. 2019–003*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/S.19-003.pdf>. Zugegriffen: 31. Juli 2021.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. *WZB-Discussion Paper 2019–002*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/S.19-002.pdf>. Zugegriffen: 31. Juli 2021.
- Helbig, M., Nikolai, R., & Wrase, M. (2017). Privatschulen und die soziale Frage. Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. *Leviathan*, 45(3), 357–380. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2017-3-357>.
- Hermstein, B. (2018). Institutionelle Aktivierung im Schulsystem? Überlegungen am Beispiel lokaler Schulsystementwicklung unter Bedingungen von Regionalisierung. In S. Hartong, B. Hermstein, & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Aktuelle Transformationen des schulischen Feldes in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 130–153). Beltz Juventa.
- Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 27–216). Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner, & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten: Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (S. 135–155). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01014-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01014-0_7).
- Karg, I. (2014). Schule als Diskursressource: Prozesse und Effekte der Bewertung urbaner Räume. In I. H. Warnke & B. Busse (Hrsg.), *Place-Making in urbanen Diskursen* (S. 211–231). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365818.211>.
- van der Klaauw, W. (2008). Breaking the link between poverty and low student achievement: An evaluation of Title I. *Journal of Econometrics*, 142(2), 731–756. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2007.05.007>.

- Kultusministerkonferenz. (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund*, Beschluss vom 12.12.2007.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., & Webbink, D. (2007). The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement. *Review of Economics and Statistics*, 89(4), 721–736. <https://doi.org/10.1162/rest.89.4.721>.
- Machin, S., McNally, S., & Meghir, C. (2004). Improving pupil performance in English secondary schools: Excellence in cities. *Journal of the European Economic Association*, 2(2–3), 396–405. <https://doi.org/10.1162/154247604323068087>.
- Mann, S. (2014). Understanding parallel structures in public administration. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 17(3), 275–292. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-17-03-2014-B001>.
- Mann, S., & Schweiger, J. (2009). Using the objective hermeneutics method in policy evaluation. *Evaluation*, 15(4), 445–457. <https://doi.org/10.1177/1356389009345448>
- Mayer, T., & Koinzer, T. (2019). Schulwahl und Bildungsungleichheit – Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl. *Pädagogische Rundschau*, 73(3), 265–279. <https://doi.org/10.3726/PR032019.0025>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:Nbn:De:0168-ssoar-395173>. Zugegriffen: 31. Juli 2021.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp.
- Möller, G., & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen..* NDS.
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. SVR.
- Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. SVR.
- Oberwittler, D. (2003). Stadtstruktur, Freundeskreise und Delinquenz. Eine Mehrebenenanalyse zu sozialökologischen Kontexteffekten auf schwere Jugenddelinquenz. In D. Oberwittler & S. Karstedt (Hrsg.), *Soziologie der Kriminalität* (S. 135–170).
- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 43. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80474-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80474-7_6).
- Oeltjen, M., & Windzio, M. (2019). Räumliche Segregation durch ungleiche Bildungskontexte? Wahrgenommene Nachbarschaftsmerkmale und Umzüge von Familien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(4), 651–675. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00641-7>.
- Oevermann, U. (2002). Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. [https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann\\_Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann_Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf). Zugegriffen: 31. Juli 2021.

- Ooghe, E. (2011). The impact of “equal educational opportunity” funds: A regression discontinuity design. *CES – Discussion Paper Series DPS11.08*, (5667), 1–22. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1833251>.
- Parade, R., & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Petrucci, M. (2008). *Objektive Hermeneutik. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*. <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/objektive-hermeneutik.html>, Zugegriffen: 5. Apr. 2022.
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Reichert, J. (1988). Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40(2), 207–222.
- Reichert, J. (2004). Objective hermeneutics and hermeneutic sociology of knowledge. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *A companion to qualitative research* (S. 290–302). Sage.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen* (2. Aufl., S. 411–437). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_15).
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen*. ZEFIR.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung* (S. 67–80). Waxmann.
- Senzik, N. (2018a). *Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen: Regionale Bildungsbüros als “agents of change”?* Eldorado – Repositorium der Technischen Universität Dortmund.
- Senzik, N. (2018b). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291–311). Waxmann.
- Senzik, N. (2020). *Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit*. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics.
- Stadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung. (2021). *FAQs zum Hamburger Sozialindex*. <https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/4025318/artikel-faqsozialindex/>. Zugegriffen: 31. Juli 2021.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR.

- Weishaupt, H., & Kemper, T. (2016). Stellenzuweisung über einen Sozialindex: Alternativen zu den bislang in Nordrhein-Westfalen verwendeten Indikatoren. *SchulVerwaltung NRW*, 27(12), 341–343.
- Weishaupt, H. (2017). Grundschülerinnen und -schüler in Rheinland-Pfalz mit Migrationshintergrund – Teil 2. Gibt es eine bedarfsorientierte Differenzierung der Lehrkräfteausstattung der Schulen? *SchulVerwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz*, 22(4), 110–112.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 354–369.
- Wernet, A. (2014). Hermeneutics and objective hermeneutics. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (S. 234–247). Sage.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.