

SCHULEN IN „SCHWIERIGER“ LAGE

DDS – Die Deutsche Schule
108. Jahrgang 2016, Heft 4, S. 323-339
© 2016 Waxmann

Nina Bremm/Esther Dominique Klein/Kathrin Racherbäumer

Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven

Zusammenfassung

Forschung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage stellt aus wissenschaftlicher Perspektive eine besondere Herausforderung dar. Spezifika des sozialen Raums, die für Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern in deprivierten Sozialräumen wirksam werden, theoretisch und empirisch herauszuarbeiten, erfordert interdisziplinäre und multimethodische Zugänge, die eine Vielzahl wissenschaftlicher Forschungsfelder berühren. Der vorliegende Überblicksbeitrag skizziert zunächst zentrale Begriffe und Konzepte des Forschungsfeldes und fokussiert anschließend die Frage, welchen Stellenwert Meso- und Mikroprozesse mit Blick auf gelingende und ungleichheitsreflexive Schul- und Unterrichtsentwicklung in sozial segregierten Räumen einnehmen.

Schlüsselwörter: sozialräumliche Segregation, Reproduktion sozialer Ungleichheit, kontextsensible Schulentwicklung

Schools in a “Challenging” Situation?! Concepts, Results of Research, and Perspectives

Summary

Research in schools serving disadvantaged communities is challenging. It takes interdisciplinary, multi-method approaches to capture the many sub-disciplines that interact in this field and to describe those characteristics of the social space that shape how children in these communities learn and grow. In this paper, the authors aim to provide an overview of the field. They first specify terms and concepts relevant to the field. They then summarize what we know so far about the mechanisms that influence successful organizational and instructional improvement that is sensitive to inequities and disadvantages in a socially segregated space.

Keywords: segregation in disadvantaged communities, reproduction of social inequality, context-sensitive school development

1. Einleitung

Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage standen in jüngster Zeit häufig im öffentlichen und bildungspolitischen Fokus, sind jedoch aus bildungswissenschaftlicher Sicht in Deutschland bislang wenig beforscht. Die sozialräumliche Einbettung von Schulen in benachteiligte Kontexte und damit einhergehende Kompositionseffekte der Schülerschaft korrelieren mit niedrigeren Schulleistungen und niedrigeren Bildungsabschlüssen. Gleichwohl weist Ditton darauf hin, dass Zusammenhänge von Kontextfaktoren und Bildungserfolg keinesfalls als deterministische Kausalkette gedacht werden können:

„[...] vielmehr ist zu klären, inwiefern und auf welche Weise ein Kontext individuelle Haltungen, Einstellungen und Verhalten beeinflusst. Relevant können dabei die in einem Kontext vorherrschenden Werte und Normen sein, außerdem die verfügbaren Ressourcen oder bestehenden Restriktionen sowie einschließlich die Strukturen und Ausgestaltung sozialer Beziehungen, die unter anderem auch über soziale Vergleichsprozesse und Mechanismen der Inklusion und Exklusion zum Tragen kommen“ (Ditton 2013, S. 201).

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen Einblick in dieses noch junge Forschungsfeld zu geben und aktuelle Ansätze und Befunde zur schulischen Arbeit in sozialräumlich deprivierten Kontexten zusammenzufassen. Dabei werden vor allem Prozesse in den Blick genommen, die sich auf der Meso- und Mikroebene von Schule abspielen und damit unmittelbar mit den Bedingungen des schulischen Kontextes in Berührung kommen. Der Blick auf derartige Prozesse ermöglicht es, das Zustandekommen von Kontext- und Kompositionseffekten näher zu beleuchten, und eröffnet somit auch den Blick auf mögliche Ansatzpunkte einer ungleichheitsreflexiven und kontextsensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Im Folgenden werden zunächst das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von *Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten* vorgestellt sowie zentrale Begriffe des Forschungsfeldes analysiert und systematisiert. In einem zweiten Schritt werden mit Blick auf die Mesoebene von Schule Modelle und Befunde der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung in benachteiligten Sozialräumen vorgestellt. Diese fassen unter Einbezug anglophoner Studien den aktuellen Kenntnisstand zu Herausforderungen und erfolgreichen organisationalen Strategien von Schulen in sozial benachteiligten Lagen zusammen. Im dritten Teil werden zentrale theoretische und empirische Arbeiten dargelegt, die die Mikroebene der Reproduktion sozialer Benachteiligung über Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in der Schule in den Blick nehmen.

2. Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage – Definitionen und Perspektiven

2.1 Zum Begriff der „sozialräumlich deprivierten Lage“

Bei Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen handelt es sich zumeist um urbane Gebiete, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ (Fölker/Hertel/Pfaff 2015, S. 9) besonders offensichtlich sind. Eine solche „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd.) gilt als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse, von denen insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss sowie Kinder und Jugendliche überproportional häufig betroffen sind. Statistisch sind solche Stadtteile unter anderem durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Sozialhilfeempfängern und -empfängerinnen, eine überdurchschnittliche Arbeitslosenquote, eine niedrige Bildungsqualifikation, ein hohes Armutsrisiko und eine geringe soziale Mobilität der Einwohnerinnen und Einwohner im Vergleich mit anderen Stadtteilen gekennzeichnet (vgl. Friedrichs/Triemer 2008, S. 8ff.). Dort lokalisierte Schulen sind entsprechend der oben beschriebenen Bevölkerungsstruktur durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern charakterisiert, wobei die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der Schülerinnenkomposition zulässt.

2.2 (Re-)Produktion sozialräumlich deprivierter Lagen

Wir verstehen den sozialen Raum als soziales Phänomen, dessen Entstehung und Entwicklung abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen ist (vgl. Löw 2015). Damit geraten hinsichtlich sozial benachteiligter Standorte nicht nur die dort lebenden Akteure mit ihrer sozialen Praxis in den Blick, sondern auch außenstehende Akteure, die sozialen Räumen unterschiedliche Bedeutungen zukommen lassen und sie damit ebenfalls mitgestalten. Wesentliches Merkmal eines solchen relationalen Raumverständnisses ist, dass der soziale Raum – anders als in statischen, starren, euklidischen Raumkonzepten – sozial konstruiert und damit veränderbar ist. Divergent verlaufende gesellschaftliche Entwicklungen erzeugen zudem Unterschiede in der Sozialraumgenese. Vor diesem Hintergrund erweisen sich auch sozial benachteiligte Stadtteile untereinander als heterogen, was insbesondere bei internationalen Vergleichen sichtbar wird (vgl. Friedrichs/Triemer 2008).

Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gestalten nach dieser Auffassung den Sozialraum, in dem sie sich befinden, grundsätzlich mit, und zwar in mehrfa-

cher Hinsicht. So können Schulen in einem Stadtteil für die dort lebenden Akteure Gelegenheiten eröffnen, um über Bildung gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Ferner kann Schule im Sinne der Idee eines Gegenraums zum Quartier neben formalen fachlichen Bildungsinhalten auch als Modell einer „anderen“ gesellschaftlichen Praxis fungieren, sodass das Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire der Akteure erweitert und damit über den gelebten Sozialraum hinaus anschlussfähig wird.

Jedoch kann die Institution Schule durch Praxen und Routinen der Differenz(re)produktion auch zur nachhaltigen Marginalisierung der sozialen Akteure in benachteiligten Stadtteilen beitragen und somit Ungleichheiten und segregierende Tendenzen zusätzlich verstärken.

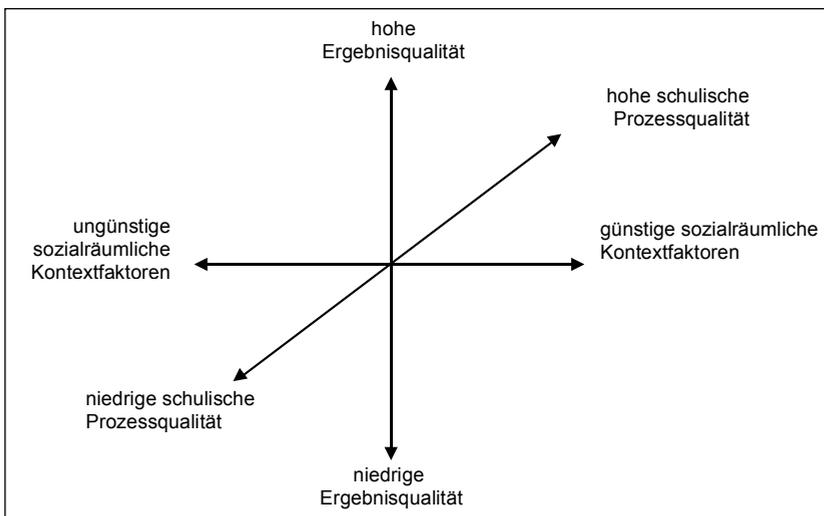
2.3 Reflexion von Etikettierungen – „Schwierige Lage“ und „Brennpunktschule“?

Im Kontext bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse werden Schulen an sozial deprivierten Standorten als „Brennpunktschulen“ oder Schulen in „schwieriger“ Lage etikettiert; zum Teil wählen dort beruflich tätige Personen Begriffe dieser Art auch selbst. Eine differenzierte Auseinandersetzung der entsprechenden schulischen Akteure mit dem Begriff der „schwierigen Lage“ nimmt mit Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen in schulischen Interaktionen eine zentrale Rolle ein. Die Kategorie „Schulen in schwieriger Lage“ ist dadurch nicht mehr nur eine scheinbar objektive Zustandsbeschreibung, sondern impliziert gleichermaßen eine Wertung und Haltung gegenüber dieser Lage, die zu Reifikation führen kann. In diesem Sinne würde eine Schule in sozialräumlich benachteiligter Lage von den schulischen Akteuren grundsätzlich auch mit der Wertung „schwierig“ versehen, was Erwartungen, Zuschreibungen bis hin zu Handlungspraxen evozieren kann, die wiederum zur Folge haben, dass durch die Schule Benachteiligungen nicht nivelliert, sondern im Gegenteil noch verstärkt werden (vgl. Sundsbo 2015). Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, wertende Kategorisierungen wie Schulen in „schwieriger“, „herausfordernder“ Lage oder „Brennpunktschulen“ reflexiv zu verwenden, wenn nicht sogar zu verwerfen, um negative Etikettierungen und Erwartungshaltungen nicht zirkulär neu zu konstruieren. Eine grundsätzliche Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule erscheint jedoch nicht möglich, da die grundsätzliche Anerkennung von Differenz auch begriffliche Differenzierungen voraussetzt, um etwa pädagogische Handlungsfelder beschreiben zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln.

2.4 Schule in sozialräumlich deprivierter Lage = erhöhter Entwicklungsbedarf?

Der Begriff der Schule in sozialräumlich deprivierter Lage wird häufig mit einer dysfunktionalen Schule mit problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und schlechten Leistungsergebnissen konnotiert. Dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage aber nicht automatisch Schulen mit einem erhöhten Entwicklungsbedarf sein müssen, macht die Durchsicht einschlägiger Literatur deutlich. Neben den Merkmalen *sozialräumlicher Kontext* und *Komposition der Schülerschaft* in der Schule spielen auch die *Lernergebnisse* der Schülerinnen und Schüler sowie die *organisationalen und unterrichtlichen Prozessmerkmale* (und das Zusammenspiel aller vier Merkmale) eine Rolle bei der Bestimmung des Entwicklungsbedarfs. Diese Charakteristika werden auch zur Typisierung von Schulen in verschiedenen Entwicklungsstadien und -kontexten genutzt¹ und finden ihre Systematisierung in Modellen wie zum Beispiel dem nachstehenden.

Abb. 1: Drei-Dimensionen-Modell der Bestimmung von Schulerfolg



Quelle: eigene Darstellung

Mit Blick auf Abbildung 1 werden Schulen auf der linken Seite der y-Achse als Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bezeichnet, wobei sie hinsichtlich ihrer Ergebnis- und Prozessqualität variieren können. So haben nationale und internationale Schulleistungsstudien in den letzten Jahren gezeigt, dass gerade Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern mit Blick auf den Bildungserfolg benachteiligt sind oder werden (vgl. Klieme et al. 2010; Ditton 2013) und zumeist schlechtere schulische Leistungen zeigen. Gleichwohl ist der Zusammenhang zwi-

1 Für die Systematisierung von Schultypologien vgl. auch Holtappels (2008).

schen schulischer Leistung und sozialem Hintergrund nicht nur durch individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler, sondern auch durch Einflüsse des Schulsystems und der Schulen selbst zu erklären. An dieser Stelle ist der Fokus auf die schulische Prozessqualität, die ebenfalls in der Graphik abgebildet ist, zu richten. Die Schuleffektivitätsforschung konnte für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Merkmale auf der Organisations- und Unterrichtsebene identifizieren, die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler deutlich befördern können (vgl. vertiefend Abschnitt 3). Solche Schulen werden unter dem Begriff der „guten Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage“ subsummiert, die – je nach Betrachtung hinsichtlich der Prozess- und/oder Ergebnismerkmale – eine hohe Qualität aufweisen. So kann hier auch von „erwartungswidrig guten Schulen“ gesprochen werden (Mortimore 1991, S. 9).

Auf der rechten Seite der Abbildung befinden sich Schulen, die sich in sozialräumlich bevorzugter Lage befinden. Analog zur linken Seite der Graphik ist anzunehmen, dass Schulen in dieser Lage mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten, bildungsnahen Elternhäusern besucht werden, deren Bildungserfolg zumeist deutlich höher ausfällt als bei Kindern und Jugendlichen mit geringerem soziokulturellem Kapital. Es ist unstrittig, dass positive schulische Prozessmerkmale die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich befördern können, wobei umgekehrt die Möglichkeit besteht, dass diese Schülerinnen und Schüler durch familiäre Unterstützung auch bei vergleichsweise schlechtem Unterricht gute Lernergebnisse erzielen können. Gleichwohl gibt es auch hier Schulen, die mit Blick auf die Ergebnisqualität hinter den Erwartungen zurückbleiben und somit einen erhöhten Entwicklungsbedarf haben. Ein Teil dieser Schulen kann als „Struggling Schools“ bezeichnet werden. Sie sind zwar hinsichtlich ihrer Ergebnisqualität ineffektiv, bemühen sich jedoch um Veränderungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse (vgl. Stoll/Fink 1996; Quesel et al. 2013). Als „Failing Schools“ werden vor allem im anglophonen Raum solche Schulen bezeichnet, die sowohl mit Blick auf ihre Ergebnisse als auch ihre Prozessqualität schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. Huber 2012; Quesel et al. 2013). Entsprechend der Abbildung können sowohl Schulen in sozialräumlich benachteiligter als auch in privilegierter Lage als „Failing Schools“ bezeichnet werden, wenn die Ergebnis- und Prozessqualität der Schulen unzulänglich sind.

Zur Ermittlung schulischer Prozessqualität kommen unterschiedliche quantitative und qualitative Verfahren zum Einsatz, die den Anspruch haben, schulische Qualitätsmerkmale möglichst objektiv abbilden zu können. Hier ist jedoch anzunehmen, dass die Bedeutung von Qualitätsmerkmalen je nach sozialräumlichem Kontext und der Komposition der Schülerschaft variiert. Der in der Graphik suggerierte lineare Zusammenhang von schulischer Prozessqualität und Ergebnisqualität ist somit kritisch zu hinterfragen. Gleiches gilt für den hier suggerierten Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Kontextbedingungen und Prozessqualität, insbesondere da hierfür die empirische Evidenz für Deutschland bislang nicht gegeben ist.

3. Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Fokus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung

Bereits seit Ende der 1960er-Jahre widmet sich die School-Effectiveness-Forschung der Analyse von Schulen, denen es gelingt, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Die in diesem Kontext entwickelten und immer komplexer werdenden Merkmalslisten und Modelle (vgl. Scheerens 2000; Creemers/Kyriakides 2006) umfassen einerseits Kontext- und Inputmerkmale, andererseits aber auch relevante Prozessmerkmale, welche effektive von weniger effektiven Schulen unterscheiden (z.B. ein qualitativ hochwertiger Unterricht, eine positive und am Lernen orientierte Schulkultur, ein auf das Lernen fokussiertes Schulleitungshandeln und die systematische Nutzung von Feedback und *Accountability*).

Um erfolgreiche Schulen *in sozialräumlich deprivierter Lage* zu beschreiben, bedarf es einer zusätzlichen Differenzierung. Ihre Kontextmerkmale und die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft verschieben und erweitern ihr Aufgabenspektrum und ihre Lernziele und bewirken dadurch vielfach ungünstigere organisationale Ausprägungen, wie eine überdurchschnittlich hohe Fluktuation bei Lehrkräften und Schulleitung oder ein Kollegium sowie Infrastrukturen in der Schule und im lokalen Umfeld, die nicht auf die spezifischen Herausforderungen der Schulen ausgerichtet sind (vgl. Murphy/Meyers 2008). Diese Kontingenzfaktoren prägen beispielsweise die Erwartungen der Lehrkräfte an die Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, den Umgang mit Heterogenität und nicht regelkonformem Verhalten und somit die Prozessqualität von Schule (vgl. ebd.; Wrigley 2014). Über die oben genannten Merkmale hinaus verfügen effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage insbesondere über situative Strategien in der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld, über Lern- und Unterstützungsangebote, die über das akademische Lernen hinausgehen und auch die sozioemotionale Komponente von Lernen umfassen, und über spezifische Strategien, die positive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Erwachsenen an der Schule sowie ein positives Lernklima schaffen (vgl. im Überblick Racherbäumer et al. 2013; Muijs et al. 2004; Rutledge et al. 2015).

Während die Effectiveness-Forschung zwar Merkmale von effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage skizziert, lässt sich davon nicht ohne Weiteres auf Strategien schließen, mit Hilfe derer die weniger effektiven Schulen in effektive Schulen umgestaltet werden können. Eine solche *prozessuale* Perspektive eröffnet dagegen die Schulentwicklungs- bzw. School-Improvement-Forschung (vgl. Elmore 2004). Ihr geht es weniger um die Frage, wie Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus besser lernen können und welche Förderangebote und Unterstützungsstrukturen sie benötigen, sondern darum, was *Schulen* benötigen, um Routinen und Strukturen zu entwickeln, die wiederum den Schülerinnen und Schülern helfen. Oder anders formuliert: Nicht die Lernprozesse der Schülerinnen

und Schüler stehen im Vordergrund, sondern die „Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse“ (vgl. Feldhoff et al. 2015, S. 66) in der Organisation Schule.

Insbesondere in den USA ist die School-Improvement-Forschung von ihrem Beginn in den 1980er-Jahren an auf Schulen fokussiert gewesen, deren Leistungen hinter den gesetzten Zielen (später Standards) zurückblieben und die zum überwiegenden Teil in urbanen Zentren oder aber ländlichen Gegenden mit einem hohen Anteil an Menschen aus benachteiligten Milieus (vor allem *ethnic minorities*, *low income families* und *English learners*) lagen. Entsprechend breit ist der Fundus an empirischen Befunden insbesondere für Schulentwicklung an *urban schools* und *schools serving disadvantaged communities*.

Die deutsche Schulentwicklungsforschung war dagegen zunächst an einer Verbesserung für *alle* Schulen interessiert; erst seit Ende der 2000er-Jahre lassen sich in Deutschland erste Annäherungen an den konkreteren Prozess von Schulentwicklung in sozialräumlich deprivierten Lagen beobachten (vgl. z.B. Holtappels 2008; Racherbäumer et al. 2013). Die Beforschung dieser Schulen steckt in Deutschland also noch in den Kinderschuhen; entsprechend dünn ist bislang die Befundlage. Die aktuelle wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprojekten wie BONUS (vgl. den Beitrag von Baur in diesem Heft, S. 370-383), „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (vgl. den Beitrag von Neumann et al. in diesem Heft, S. 384-398), „School Turnaround“² und „Sprachsensible Schulentwicklung“³ wird das Spektrum für den deutschen Kontext hoffentlich erweitern können.

Die (größtenteils englischsprachige) Schulentwicklungsforschung hat ebenso wie die Schuleffektivitätsforschung Modelle und Merkmalslisten zu „lernenden Schulen“ entwickelt (vgl. im Überblick z.B. Feldhoff 2011). Ein empirisch validiertes Modell ist das der „Kapazitäten“ (vgl. Marks/Louis/Printy 2000), über die eine Schule verfügen muss – oder die dort aufgebaut werden müssen (*capacity building*) –, damit sie lernen und sich weiterentwickeln kann. Hierzu gehören eine starke Organisationsstruktur, *teacher empowerment* und Partizipation, geteilte Werte und Kooperation, Wissen und Fertigkeiten der schulischen Akteure, *Leadership* sowie Feedback und *Accountability*. Die konkrete Bedeutung der einzelnen Kapazitäten muss allerdings im Spiegel der spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen der Länder, aus denen ein Großteil der Befunde stammt, interpretiert werden (vgl. vertiefend Mintrop/Klein, im Druck). Ein Versuch, den Kapazitätenansatz für deutsche Rahmenbedingungen anwendbar zu machen, findet sich, ergänzt um die Kategorie „Vernetzung mit der schulischen Umwelt“, bei Feldhoff (2011).

2 Vgl. URL: <http://www.school-turnaround.de>; Zugriffsdatum: 21.09.2016.

3 Vgl. URL: <http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de>; Zugriffsdatum: 21.09.2016.

Auch in diesen zentralen Modellen der Schulentwicklung werden die spezifischen Bedürfnisse von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zunächst nicht erfasst; Befunde aus drei Jahrzehnten Schulentwicklungsforschung verdeutlichen aber, dass in *Improving Schools* in sozialräumlich deprivierten Kontexten spezifische Ausprägungen der Kapazitäten relevant werden. In struktureller Hinsicht erzeugt etwa die tendenziell höhere Fluktuation im Kollegium und in der Leitung eine ungünstigere Ausgangslage für die Schaffung stabiler und vertrauensvoller Organisations- und Kooperationsstrukturen oder die Entwicklung gemeinsamer Ziele, Normen und Werte (vgl. z.B. Fuller/Terry Orr/Young 2008; Strickland/McIntosh/Horner 2014). Die Bedürfnisse der Schülerschaft stellen zudem spezifische Anforderungen an Wissen und Fertigkeiten der Lehrkräfte und damit auch an Entscheidungen über die zu entwickelnden Kompetenzen in der Schule (z.B. mit Blick auf das Classroom Management; vgl. den Beitrag von Steins in diesem Heft, S. 340-353) sowie an Ressourcen für Personal und Sachausstattung (vgl. den Beitrag von Weishaupt in diesem Heft, S. 354-369). Restriktive oder strafende Formen der *Accountability*, wie sie etwa bis vor kurzem in den USA unter *No Child Left Behind* genutzt wurden, können zudem gerade für Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Milieus problematisch werden, weil die Ziele für sie schwerer erreichbar sind und dadurch Frustration auf Seiten der Lehrkräfte entstehen kann oder Schulen zu Maßnahmen greifen, mit denen lediglich Testergebnisse verbessert werden, aber nicht die Unterrichtsqualität (vgl. z.B. Mintrop/Sundermann 2009). Ob und inwiefern insbesondere Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von den weichen Formen der *Accountability* und von „Schulentwicklung durch Einsicht“ (vgl. Kotthoff/Böttcher/Nikel 2016) in Deutschland profitieren können, lässt sich zur Zeit noch nicht empirisch beantworten.

Darüber hinaus nimmt gerade in diesen Schulen die Wert- und Beziehungsebene eine zentrale Rolle ein (vgl. Rutledge et al. 2015; Smyth 2014; Racherbäumer, im Druck). In sich entwickelnden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler, anstatt insbesondere schlechte Leistungen nur an ihre Herkunft zurückzubinden. Sie erkennen damit an, dass es Aufgabe der Schule ist, „to fit itself around the young people, rather than the other way around“ (Smyth 2014, S. 233). Habitus, Erfahrungen und Werte der Schülerinnen und Schüler sowie der die Schule umgebenden Lebenswelt werden nicht automatisch als minderwertig stigmatisiert, sondern als gleichwertig anerkannt und die eigenen Routinen und Strukturen vor diesem Hintergrund hinterfragt. Unbestritten profitieren auch Schulen in herausfordernden sozialräumlichen Lagen von einer Weiterentwicklung ihrer Organisationsstrukturen und von Maßnahmen der Entwicklung „guten Unterrichts“, jedoch werden hier zusätzlich Mechanismen der Ungleichheits(re)produktion relevant, die sich einem direkten *Management* von Entwicklungsprozessen weitgehend entziehen (vgl. Wrigley 2006).

4. Reproduktion sozialer Ungleichheit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schülerinnen und Schüler zum einen in ihrer Leistungsentwicklung zu unterstützen und zum anderen Mikromechanismen der innerschulischen Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über Interaktion und Kommunikation zu reflektieren und aufzubrechen. Ein Blick auf theoretische und empirische Arbeiten aus dem Bereich der bildungsbezogenen sozialen Ungleichheitsforschung scheint für die Beschreibung von Mikroprozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schulen in sozialräumlich herausfordernden Lagen daher besonders lohnenswert.

4.1 Übergangsempfehlungen und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Mit Blick auf Handlungsfelder innerhalb der Bildungsinstitutionen erscheinen aus einer Rational-Choice-Perspektive zunächst Übergangsempfehlungen von Lehrkräften als zentrales Mittel, die Reproduktion sozialer Ungleichheit an Gelenkstellen des Bildungssystems abzumildern (vgl. dazu ausführlich Boudon 1974). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lehrkräfte akademische Leistungen als einziges Entscheidungskriterium für ihre Empfehlung einer weiterführenden Schulform zugrunde legen und – anders als handlungstheoretisch für die Eltern angenommen – schichtspezifische Motive der Risikoaversion unberücksichtigt lassen. Studien weisen jedoch darauf hin, dass demographische Schülermerkmale wie der Sozialstatus, das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder sogar der Vorname eines Kindes in die Übergangsempfehlungen und auch in die Leistungsbewertung von Lehrkräften einfließen können (vgl. bspw. Kaiser et al. 2015; zusammenfassend Dumont et al. 2014). Zudem gibt es vielfältige Hinweise darauf, dass sich Merkmale wie die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und die Ausdauer beim Lernen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sozialschichtzugehörigkeit unterscheiden (vgl. zusammenfassend Ditton 2013). Und Motivation und Anstrengungsbereitschaft können wiederum Einfluss auf die Leistungsbeurteilung – und somit auch die Übergangsempfehlungen – der Lehrkräfte nehmen (vgl. bspw. Heinrich 2013; Lorenz et al. 2016). So zeigen Studien aus der Pädagogischen Psychologie, dass sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit Blick auf ihre akademische Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Peers – unabhängig von ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit – schlechter eingeschätzt werden als ihre autochthonen Mitschülerinnen und Mitschüler höherer Schichtzugehörigkeit (vgl. Schmidt-Daffy et al. 2016). Ungleichheitsverstärkend können hier sogenannte Cooling-Out-Prozesse (vgl. Goffmann 1952) wirken, die eine abfallende Bildungsaspiration, Motivation und Anstrengungsbereitschaft für solche Schülerinnen und Schüler beschreiben, die während ihrer Bildungskarriere wiederholt Misserfolgserfahrungen durchleben. Eine solche, durch Erfahrungen in Bildungsinstitutionen bedingte Abnahme

der Leistungsmotivation und der Leistung wird Heinrich (2010) zufolge dann besonders prekär, wenn die Kategorie der Anstrengungsbereitschaft mitschwingt. In deren Logik ist eine gerechte Verteilung von Bildungsteilhabe und Bildungserfolg dann erreicht, wenn diejenigen am erfolgreichsten sind, die sich am meisten anstrengen. Vor dem Hintergrund der Befunde zu Cooling-Out-Prozessen wird augenscheinlich, dass Erfahrungen des Kindes in der Institution vor der Folie der Anstrengungsbereitschaft einzig mit Blick auf die Merkmale des Kindes beschrieben werden und die Dialektik zwischen Individuum und Institution keine Beachtung erfährt (vgl. dazu auch Bremm/Racherbäumer/van Ackeren, im Druck).

Verantwortlichkeiten bei Bildungsübergangsentscheidungen stärker in die Hand von Lehrkräften zu legen und somit schichtspezifische Bildungsentscheidungen in ihrer Wirkung zu nivellieren, verringert soziale Reproduktionsmechanismen somit nicht automatisch. Vielmehr entsteht die Frage, welche Mikroprozesse bei Übergangsempfehlungen und Leistungsbewertungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Schichtzugehörigkeit und ethnischer Herkunft in schulischen Bewertungsmaßstäben und individuellen Entscheidungen von Lehrkräften zum Tragen kommen.

4.2 Habitusdifferenzen und Passungsprobleme

Theoretisch und empirisch anschlussfähig erscheinen hier Arbeiten zum Habitus und zu habituellen Passungsproblematiken, die rekonstruieren können, dass Bewertungen durch Lehrpersonen nicht nur von Begabung und Performanz der Schülerinnen und Schüler abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen *milieuspezifischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten*, die in der Herkunftsfamilie erworben werden, und Präferenzen sowie impliziten Anforderungen der Akteure in Bildungsinstitutionen (vgl. bspw. Bourdieu/Passeron 1971, S. 35; Grundmann et al. 2007; Kramer/Helsper 2010). Soziale Ungleichheit wird aus dieser Perspektive dadurch reproduziert, dass sich der Habitus bestimmter gesellschaftlicher Milieus systematisch nicht anschlussfähig an die von der Bildungsinstitution geforderten Verhaltensweisen und Inhalte darstellt und aus einer sogenannten *Habitusdifferenz* eine *Passungskrise* entsteht, die eine Abwertung der Spezifika niederer gesellschaftlicher Milieus durch die Akteure der Bildungsinstitution und eine sozial gefärbte Leistungsbeurteilung zur Folge hat (vgl. Kramer 2014). Die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften mit Blick auf soziale Differenzen und eigene Bewertungsroutinen erlangt aus dieser Perspektive zentrale Relevanz.

Das Problem der *Passung* wird mit Blick auf sozial benachteiligte Räume besonders relevant, da die raumbezogene Sozialisationsforschung zeigen kann, dass segregierte Quartiere wenig Möglichkeiten zum Erwerb der in Bildungsinstitutionen erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen bieten. Hinzu kommt, dass familiäre Armut

und Arbeitslosigkeit die Möglichkeiten, den angestammten Lebensraum wenigstens zeitweise zu verlassen, stark einschränken und so alternative Sozialisationsräume, die gegebenenfalls bessere Anschlussfähigkeit an die habituellen Anforderungen der Bildungsinstitution herstellen können, meist verschlossen bleiben.

4.3 Institutionelle Diskriminierung und Erwartungseffekte

Während im vorigen Abschnitt stärker Kommunikations- und Interaktionsprozesse schulischer Akteure in den Blick genommen wurden, befasst sich das Feld der institutionellen Diskriminierung mit differenzproduzierenden Strukturen von Organisationen. Untersucht werden institutionelle Regelungen und Praktiken, die dazu führen, dass einzelne soziale Gruppen durch organisationale Routinen systematisch bevorteilt werden, wohingegen andere Gruppen systematische Benachteiligung erfahren. Es handelt sich somit nicht um Entscheidungen einzelner Akteure, die darauf abzielen, ausgewählte Gruppen bewusst zu diskriminieren; vielmehr werden systemimmanente und den einzelnen Akteuren oftmals auch nicht bewusste organisationale Handlungslogiken dahingehend untersucht, inwieweit sie soziale Disparitäten im Bildungssystem reproduzieren oder verstärken. Besonders relevant werden solche organisationalen Benachteiligungsstrukturen in durch die schulischen Akteure als homogen konstruierten Kontexten wie etwa deprivierten Lagen. In ihnen steigt aus organisationssoziologischer Perspektive die Wahrscheinlichkeit, dass Schulen institutionell abgesicherte Mechanismen der Differenzreproduktion, wie Klassenwiederholungen und Rückstellungen, den Einsatz von Fördermaßnahmen und Überweisungen an Sonderschulen, ausbilden, die intern auch nicht mehr hinterfragt werden (vgl. Berkemeyer/Hermstein/Manitius 2015). Neuere Arbeiten weisen zudem darauf hin, dass es lohnenswert sein könnte, bereits den *Kompetenzerwerb* hinsichtlich sozial und ethnisch differierender Verläufe zu untersuchen. Sogenannte *Erwartungseffekte* könnten dazu führen, dass Kinder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft unterschiedlich behandelt werden⁴ bzw. unterschiedlich stark von bestimmten *schulischen Prozess- und Qualitätsmerkmalen* auf der Schul- und Unterrichtsebene profitieren und in der Folge unterschiedlich viel lernen (vgl. Diehl/Fick 2016).

5. Ausblick

Im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs erlangen Fragen einer „bedarfsgerechten Ressourcenallokation“, des Zuschnitts von Schuleinzugsgebieten und der Einrichtung von Schulen mit gymnasialer Oberstufe in sozial benachteiligten Wohngebieten, gerade vor dem Hintergrund einer bislang persistent sozialräumlich

4 Vgl. hier bspw. Arbeiten zu Trainingsraumkonzepten und die Herstellung von Differenz durch pädagogische Praxen (Rabenstein 2013).

divergierenden Ausstattung mit schulischer Infrastruktur (vgl. Ditton 2008), große Aufmerksamkeit. Neben diesen wichtigen Steuerungsimpulsen, die die Makroebene des Mehrebenenbildungssystems betreffen, zeigen die dargelegten Befunde und theoretischen Ansätze jedoch auch die zentrale Relevanz von Meso- und Mikroprozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf.

Vor diesem Hintergrund besteht eine zentrale Herausforderung für die kontextsensible Schulentwicklungsforschung darin, neben der Herausarbeitung von relevanten Qualitätsmerkmalen auf der Schul- und Unterrichtsebene auch Mechanismen der Differenzreproduktion in sozialräumlich deprivierten Lagen sorgfältig zu analysieren, empirisch nachzuzeichnen und Handlungsalternativen zu entwickeln. Hier könnte es eine Strategie sein, Lehrkräfte dahingehend weiterzubilden, den schulischen Habitus und den der Schülerinnen und Schüler systematisch mit Blick auf mögliche Passungsprobleme und nicht beachtete Ressourcen auf Schülerinnenseite zu reflektieren und Handlungsstrategien von Lehrkräften weiterzuentwickeln.

Zudem muss es zukünftig gelingen, den Transfer von theoretischen und empirischen Erkenntnissen qualitativvoller und ungleichheitsreduzierender Schul- und Unterrichtsentwicklung in die Praxis zu ermöglichen. Hier lässt sich bislang vergleichsweise wenig aus den Befunden der School-Improvement-Forschung ableiten, deren Versuch, entsprechende Designs an Schulen mit Entwicklungsdruck zu „implementieren“, in der Einzelschule meist an individuellen Faktoren, Normen und Routinen scheitert. Für die USA, die auf drei Jahrzehnte „Implementation“ zurückblicken können, resümieren beispielsweise Berliner und Glass (2015): „Perhaps it’s time to lay aside the belief that what works in one setting with one teacher at one time is highly likely to work in another setting with another teacher at another time“ (S. 12). Erfolgreiche Verbesserungen sind zudem häufig nicht nachhaltig (vgl. Johansson et al. 2009; Hochbein 2012); bislang liegt aber relativ wenig Wissen dazu vor, wie ein möglicher Erfolg nachhaltig gemacht werden kann – wie also Strukturen in den Schulen gebildet werden können, die diese auch dann aufrechterhalten können, wenn die erste Euphorie verblasst ist oder Unterstützungsstrukturen wegfallen. Neuere Ansätze der hiesigen adaptiven und datenbasierten Schulentwicklung oder der design-basierten Schulentwicklung und *Improvement Science* in den USA sehen deshalb von schablonenhaften Lösungen ab und entwerfen in Zusammenarbeit zwischen Forschung, Administration und Praxis passgenaue Entwicklungskonzepte für einzelne Schulen (vgl. den Beitrag von Mintrop in diesem Heft, S. 399-411; Bryk 2015; Mintrop 2016; Bremm et al., im Druck).

Anknüpfend an den ersten Teil des Artikels stellt sich die Frage, wie erfolgreiche Schulen in sozial benachteiligten Kontexten auf den sozialen Raum wirken und ob sie sozialräumlichen Segregationsprozessen entgegenwirken können. El-Mafaalani, Kurtenbach und Strohmeier (2015) zeigen hierzu auf, dass erfolgrei-

che Bildungskarrieren von Kindern an sozial benachteiligten Standorten nicht automatisch zu einer Veränderung der Bevölkerungsstruktur in diesen Stadtteilen führen müssen, sondern dass es im Gegenteil sogar noch zu einer Verschärfung der Segregation kommen kann. So können sich bildungserfolgreiche Akteurinnen und Akteure aufgrund ihres sozialen Aufstiegs sozial und räumlich von den Stadtteilen, in denen sie aufgewachsen sind, distanzieren, „so [...] dass es im Falle von erfolgreichen Bildungsinvestitionen in erhöhtem Maße zu selektiven Fortzügen kommt“ (ebd., S. 257). Der Stadtteil besteht dann aus denjenigen, denen es trotz vermehrter, externer Investitionen nicht gelungen ist, den Aufstieg zu meistern, und „neuen“ sozial benachteiligten Akteurinnen und Akteuren, die aufgrund geringer Mietpreise in den Stadtteil ziehen. Aus diesen Befunden darf jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass Bildungsinvestitionen ihren Zweck verfehlen. Im Gegenteil zeigen diese Ergebnisse, dass die Individualebene und die Ebene des Sozialraums sehr differenziert betrachtet werden müssen, um den Erfolg schulischer Arbeit mit Blick auf individuelle Bildungskarrieren deutlich hervorheben zu können.

Literatur

- Berkemeyer, N./Hermstein, B./Manitius, V. (2015): Raum als Kategorie einer bildungssoziologischen Schulforschung. In: Coelen, T./Heinrich, A.J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbau-stein Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 331-340.
- Berliner, D.C./Glass, G.V. (2015): Trust, but Verify. In: Educational Leadership 72, H. 5, S. 10-14.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bremm, N./Eiden, S./Neumann, C./Webs, T./van Ackeren, I./Holtappels, H.G. (im Druck): Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster u.a.: Waxmann.
- Bremm, N./Racherbäumer, K./van Ackeren, I. (im Druck): Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel einer inklusiven und ungleichheitsreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine theoretische und empirische Fundierung im Kontext von Forschung zu Schulen in sozial deprivierter Lage. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster u.a.: Waxmann.
- Bryk, A.S. (2015): 2014 AERA Distinguished Lecture. Accelerating How We Learn to Improve. In: Educational Researcher 44, H. 9, S. 467-477.
- Creemers, B.P./Kyriakides, L. (2006): Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The Importance of Establishing a Dynamic Model. In: School Effectiveness and School Improvement 17, H. 3, S. 347-366.
- Diehl, C./Fick, P. (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-286.

- Ditton, H. (2008): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS, S. 613-649.
- Ditton, H. (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: VS, S. 173-206.
- Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17, S. 141-165.
- El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K.P. (2015): Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Elmore, R.F. (2004): School Reform From the Inside Out. Policy, Practice, and Performance. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Feldhoff, T./Bischof, L./Emmerich, M./Radisch, F./Abs, H.J./Brüsemeister, T./Schemmann, M./Wissinger, J. (2015): „Was nicht passt, wird passend gemacht!“ Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In: Abs, H.J./Brüsemeister, T./Schemmann, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-87.
- Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N. (2015): Schule „im Brennpunkt“ – Einleitung. In: Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Budrich, S. 9-26.
- Friedrichs, J./Triemer, S. (2008): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden: VS.
- Fuller, E./Terry Orr, M./Young, M.D. (2008): The Revolving Door of the Principalship. Implications from UCEA. Charlottesville, VA: University Council for Educational Administration.
- Goffman, E. (1952): On Cooling the Mark Out. In: Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes 15, H. 4, S. 451-463.
- Grundmann, M./Darvenau, D./Groh-Samberg, O./Edelstein, W. (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-70.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 125-143.
- Heinrich, M. (2013): Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer, S. 181-194.
- Hochbein, C. (2012): Relegation and Reversion. Longitudinal Analysis of School Turnaround and Decline. In: Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR) 17, H. 1-2, S. 92-107.
- Holtappels, H.G. (2008): Failing Schools. In: Journal für Schulentwicklung 12, H. 1, S. 10-19.

- Huber, S.G. (2012): Failing Schools – besonders belastete Schulen. In: Huber, S.G. (Hrsg.): SchulVw spezial. Failing Schools – besonders belastete Schulen. Neuwied: Carl Link, S. 4-6.
- Johansson, O./Jacobson, S.L./Johnson, L./Ylimaki, R./Giles, C. (2009): Sustaining Success in an American School. A Case for Governance Change. In: Journal of Educational Administration 47, H. 6, S. 753-764.
- Kaiser, J./Möller, J./Helm, F./Kunter, M. (2015): Das Schülerinventar. Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, H. 2, S. 279-302.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G./Böttcher, W./Nikel, J. (2016): Die „Schulinspektion“ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-359.
- Kramer, R.-T. (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-202.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 103-127.
- Löw, M. (2015): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenz, G./Gentrup, S./Kristen, C./Stanat, P./Kogan, I. (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 68, H. 1, S. 89-111.
- Marks, H.M./Louis, K.S./Printy, S.M. (2000): The Capacity for Organizational Learning: Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In: Leithwood, K. (Hrsg.): Understanding Schools as Intelligent Systems. Stamford, CT: JAI Press, S. 239-265.
- Mintrop, R. (2016): Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, R./Klein, E.D. (im Druck): Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In: Manitiuss, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster u.a.: Waxmann.
- Mintrop, R./Sundermann, G. (2009): Why High Stakes Accountability Sounds Good But Doesn't Work – And Why We Keep on Doing It Anyway. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project.
- Mortimore, P. (1991): School Effectiveness Research. Which Way at the Crossroads? In: School Effectiveness and School Improvement 2, H. 3, S. 213-229.
- Muijs, D./Harris, A./Chapman, C./Stoll, L./Russ, J. (2004): Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement 15, H. 2, S. 149-175.
- Murphy, J./Meyers, C.V. (2008): Turning Around Failing Schools. Leadership Lessons From the Organizational Sciences. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.) (2013): Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung. Bern: Hep der Bildungsverlag.
- Rabenstein, K. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Racherbäumer, K. (im Druck): Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial

- benachteiligter Lage. In: Manitiuis, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster u.a.: Waxmann.
- Racherbäumer, K./Funke, C./van Ackeren, I./Clausen, M. (2013): Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In: van Ackeren, I./Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund (12. Beiheft der Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule). Münster u.a.: Waxmann, S. 226-254.
- Rutledge, S.A./Cohen-Vogel, L./Osborne-Lampkin, L./Roberts, R.L. (2015): Understanding Effective High Schools. Evidence for Personalization for Academic and Social Emotional Learning. In: American Educational Research Journal 52, H. 6, S. 1060-1092.
- Scheerens, J. (2000): Improving School Effectiveness. Paris: Unesco Internat. Inst. for Educational Planning.
- Schmidt-Daffy, M./Zander, L./Sander, A./MyElvany, N./Hannover, B. (2016): Kompetenzbezogene Metastereotypen deutscher und türkischer Jugendlicher im Vergleich. Poster auf der Jahreskonferenz der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung. Berlin. 10.03.2016.
- Smyth, J. (2014): Improving Schools in Poor Areas. It's Not About the Organisation, Structures and Privatisation, Stupid! In: Improving Schools 17, H. 3, S. 231-240.
- Stoll, L./Fink, D. (1996): The Cruising School: The Unidentified Ineffective School. In: Stoll, L./Meyers, K. (Hrsg.): Schools in Difficulty: No Quick Fixes. Chichester: Falmer Press, S. 189-206.
- Strickland, M.K./McIntosh, K./Horner, R.H. (2014): Sustaining Effective Practices in the Face of Principal Turnover. In: Teaching Exceptional Children 46, H. 3, S. 18-24.
- Sundsbo, A. (2015): Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In: Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Budrich, S. 49-66.
- Wrigley, T. (2006): Schools And Poverty. Questioning the Effectiveness and Improvement Paradigms. In: Improving Schools 9, H. 3, S. 273-290.
- Wrigley, T. (2014): Poverty and Underachievement. False Trails and New Directions. In: Improving Schools 17, H. 3, S. 197-202.

Nina Bremm, Dr., geb. 1979, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: nina.bremm@uni-due.de

Esther Dominique Klein, Dr., geb. 1982, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: dominique.klein@uni-due.de

Kathrin Racherbäumer, Dr., geb. 1978, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Anschrift: Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universitätsstraße 2, 45141 Essen