

Ackeren, Isabell van; Holtappels, Heinz Günter; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika; Kamski, Ilse
**Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und
Entwicklungsfeld**

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günther [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 14-37



Quellenangabe/ Reference:

Ackeren, Isabell van; Holtappels, Heinz Günter; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika; Kamski, Ilse:
Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld - In:
Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günther [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri,
Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der
Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021,
S. 14-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213822 - DOI: 10.25656/01:21382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213822>

<https://doi.org/10.25656/01:21382>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

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

1. Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld

Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm,
Annika Hillebrand-Petri & Ilse Kamski

1 Ein für Gesellschaft und Bildungssystem hochrelevantes Thema

„Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“ heißt es im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 5) – mehr als fünfzig Jahre, nachdem Ralf Dahrendorf die verschiedenen Dimensionen der Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem analysierte und Bildung als Bürgerrecht in Verbindung mit grundlegenden bildungspolitischen Reformen einforderte (vgl. Dahrendorf, 1965). Es bleibt auch zum Ende der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen, durch adäquate Strategien und konkrete Gestaltungsansätze diesen Zusammenhang, der sich in verschiedenen Regionen Deutschlands und unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten unterschiedlich ausgeprägt darstellt (vgl. z. B. Chancenspiegel, 2014), substanziell aufzubrechen.

Aus der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit

Neben einer demokratischen und bürgerrechtlichen Perspektive ist auch die Perspektive der Bildung junger Menschen bedeutsam. Eine Stärkung von Partizipation und zugleich eine Reduzierung von Ausgrenzung, insbesondere gegenüber für marginalisierten Gruppen, stellt ein wesentliches Kennzeichen eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems dar (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012) und begründet sich vor dem Hintergrund einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee (vgl. Budde & Hummrich, 2015). Nicht selten aber wird ein Bildungssystem dann als gerecht und zukunftsfähig erachtet, wenn diejenigen jungen Menschen die besten Möglichkeiten in der Gesellschaft haben, die die besten Leistungen erbringen. Dabei zeigt die Forschung zur schulischen Leistungsbeurteilung, dass diese gerade nicht nur von den gezeigten Leistungen abhängt, sondern auch durch Hintergrundmerkmale der Schü-

ler*innen sowie milieuspezifische Verhaltensweisen beeinflusst werden: Gleiche Leistungen werden vor dem Hintergrund der Differenz zwischen Schüler*innen- und Schulhabitus unterschiedlich bewertet. Dabei spielen der Migrationshintergrund, das Geschlecht und sogar Vornamen als Indikatoren sozialer und kultureller Herkunft – mehr implizit als bewusst und intendiert – eine Rolle. Die Perspektive der Leistungsgerechtigkeit birgt die Gefahr, dass sich das System Schule und letztlich die Gesellschaft entlastet, indem die Verantwortung für den Bildungserfolg und die Erreichbarkeit gesellschaftlicher Positionen an das Individuum und sein soziales Umfeld delegiert werden. Aus der Perspektive der Anerkennungs- bzw. Befähigungsgerechtigkeit hingegen wird gefordert, für herkunftsbedingt schlechter mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattete Personen gerade mehr Kompensationsmöglichkeiten zu bieten und mehr Ressourcen für ihre schulische Bildung aufzuwenden (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017). Auch vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Begabung als dynamisches und entwicklungsfähiges Potenzial ergeben sich Handlungsmöglichkeiten, aber auch Verantwortlichkeiten von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen auf unterschiedlichen Ebenen – von der institutionellen bis zur politisch-administrativen Ebene.

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive

Auch aus volkswirtschaftlicher Sicht ist klar, dass der Wohlstand des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt langfristig von Bildung, Innovation und technologischem Fortschritt in einem ansonsten ressourcenarmen Land abhängt. Hierbei ist eine deutlich verbreiterte Teilhabe an Bildung eine zentrale Basis, wie schon ebenfalls Mitte der 1960er Jahre Georg Picht für die damalige Zeit eindringlich beschrieb: „Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können [...]. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht, 1964, S. 16 ff.)

Heute hat Deutschland die größte Volkswirtschaft Europas und die viertgrößte der Welt. Das Land befindet sich immer noch in einer der längsten Aufschwungsphasen nach dem Krieg (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2018, S. 1). Zugleich weist der Sachverständigenrat in seinem Jahresgutachten 2018/19 u. a. auf die spürbaren Engpässe bei den Fachkräften in einer demographisch weiterhin ungünstigen Situation hin, in der das vorhandene Arbeitskräftepotenzial viel stärker genutzt und viel systematischer ausgebaut werden müsse (ebd., S. 4). Die besondere Rolle von Bildung in diesem Zusammenhang beschreibt der aktuelle Bildungsbericht für Deutschland: „Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantita-

tiven und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale entgegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 1).

Demgegenüber steht die seit langem beschriebene hohe wirtschaftliche und soziale Ungleichheit und geringe soziale Mobilität in Deutschland. „Deutschland ist heute eines der Länder mit der größten Ungleichheit in der industrialisierten Welt“, fasst der Wirtschaftswissenschaftler Marcel Fratzscher die Befundlage zusammen (Fratzscher, 2016, S. 4); die Entwicklung gehe auch mit gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen einher. Nicht zuletzt sind politisches Interesse und politische Partizipation ebenfalls deutlich vom Bildungsstand geprägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 219) und die Zufriedenheit mit der demokratischen Grundordnung des Landes erweist sich als abhängig von der eigenen, auch durch Bildung vermittelten wirtschaftlichen Lage (vgl. Pöttsch, 2009).

Fragen der Ungleichverteilung spiegeln sich in aktuellen politischen Debatten, etwa um den Mindestlohn, ein gesichertes Grundeinkommen, eine gesicherte Grundrente, Immobilienbesitz, Mietpreise und u. a. Themen. Handlungsansätze sind jedoch zunächst einmal im Hinblick auf die bestehende Chancenungleichheit zu sehen: „Es ist höchst ineffizient und kontraproduktiv, Menschen ihrer Chancen und Möglichkeiten zu berauben, damit der Staat dann danach versucht, über Steuern und Sozialleistungen das Resultat dieser fehlenden Chancengleichheit wieder auszugleichen“ (Fratzscher, 2016, S. 8).

Aus sozialräumlicher Perspektive

Schon die Lebenslage von Heranwachsenden in Deutschland stellt sich im regionalen Vergleich höchst ungleich dar (vgl. Chancenspiegel, 2014) und lässt sich auch kleinräumig nachzeichnen (z. B. Terpoorten, 2014 bezogen auf das Ruhrgebiet). Die Situation verschärft sich auf der Ebene von Einzelschulen, auch durch ein differenziertes Schulwahlverhalten von Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus, so dass es zu sozialen Entmischungsprozessen vor allem (aber nicht nur) in urbanen Ballungsräumen kommt. Diese können sich sogar noch schärfer darstellen, als sich dies in der sozialen Zusammensetzung des Wohnumfelds zeigt (etwa gemessen am Anteil von Sozialhilfeempfängern, an der Arbeitslosenquote, an der Bildungsqualifikation in der Familie oder gemessen am Armutsrisiko) (vgl. Häußermann, 2007).

Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld von Schulen bzw. in der Zusammensetzung der Schüler-

schaft bundesweit vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt; diese Divergenzen zeigen sich auch zwischen Schulen innerhalb derselben Schulform. Die Relevanz, die der jeweilige sozialräumliche Kontext von Schule und der lebensweltliche Kontext der Schüler*innen für die soziokulturelle und leistungsbezogene Schülerzusammensetzung für den Bildungserfolg haben, ist eindrücklich durch die Resultate der großen Schulleistungsvergleichsstudien aufgezeigt worden (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Bos, Järvinen & van Holt, 2012). Sowohl der Kompetenzerwerb als auch abschlussbezogene Erfolge in der Bildungslaufbahn verdeutlichen eine enge Kopplung an die soziale Herkunft der Lernenden. Der Bildungsbericht 2018 zeigt auf Basis statistischer Daten zudem auf, dass viele Kinder in Deutschland in einer Risikolage aufwachsen, insbesondere auch unter Bedingungen der Armutgefährdung. Zugleich korreliert der schulische Kompetenzerwerb der Schüler*innen mit den beschriebenen Risikolagen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 39). Solchen ungünstigen Lernvoraussetzungen müssen Schulen und letztlich die in ihnen tätigen Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen in spezifischer Weise begegnen und häufig auch mehr Zeit und höheres pädagogisches Engagement investieren, um mangelnde bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien zu kompensieren (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006; Muijs et al., 2004). Damit ergeben sich auch für Schulen und ihr Personal ungleiche Bildungs- und Arbeitsbedingungen im Vergleich und im Wettbewerb mit anderen Schulen, die in eher begünstigten sozialen Kontexten oder mit einer lernstärkeren Schülerkomposition arbeiten können.

Aus schulischer Perspektive

Die Arbeit in diesen Schulen ist somit besonders herausfordernd, aber im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher und benachteiligter Schüler*innen zugleich besonders relevant, um reibungslose Übergänge in Ausbildung und Beruf sowie eine befriedigende Lebensführung zu fördern. Dabei scheinen Schüler*innen an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich stark zu profitieren (vgl. Palardy, 2008; Ditton, 2013), so dass sich entsprechende Investitionen – aus individueller wie auch aus gesellschaftlicher Perspektive – besonders lohnen dürften. Im Hinblick auf soziale Chancenungleichheit im Schulsystem spitzt sich das Problem an Schulen in sozial herausfordernden Lagen – im Sinne einer möglichen dreifachen sozialen Benachteiligung – besonders zu:

- Erstens schneiden Schüler*innen, die zunächst in ihrer familiären Sozialisation herkunftsbedingt mit ungünstigeren Fähigkeiten und weniger mit schulische Anforderungen anschlussfähigen Handlungs- und Verhaltens-

weisen ausgestattet sind, in der Kompetenzentwicklung schlechter ab als Kinder und Jugendliche aus privilegierten Milieus.

- Zweitens werden diese Schülergruppen eher als solche mit höherem Herkunftsstatus beim Grundschulübergang in weiterführende Schulen, selbst bei vergleichbaren Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten, benachteiligt oder Eltern wählen häufiger weniger anspruchsvolle Schullaufbahnen.
- Drittens besuchen sie dann überdurchschnittlich häufig Schulen, die aufgrund der Schülerzusammensetzung weniger anregende Lernentwicklungsmilieus oder sogar tendenziell schwächer entwickelte Prozessqualitäten aufweisen können.

Als bildungspolitisches Thema

Bislang finden sich in ersten Regionen, insbesondere in urbanen Ballungsräumen wie in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin, Bremen und in der Metropole Ruhr, aber mittlerweile zum Beispiel auch in Schleswig-Holstein (Bildungsbonus, Zusammenarbeit mit der Wübben Stiftung) und im Saarland (Werkstatt Schule leiten speziell für Schulen in benachteiligter Lage) ernsthafte Ansätze seitens der Bildungsadministration bzw. im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten substanzielle Förderkonzepte für Schulen in herausfordernden Kontexten zu entwickeln und mit entsprechendem Ressourceneinsatz umzusetzen (vgl. Weishaupt, 2016). Gleichwohl finden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (bisweilen im öffentlichen Diskurs auch als Schulen in „Brennpunktlage“ bezeichnet) in jüngster Zeit häufiger Eingang in den öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs. So heißt es im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung (Bundesregierung, 2018, S. 29): „Nach dem Vorbild der gemeinsamen Initiative zur Förderung leistungsstarker und leistungsfähiger Schüler*innen wollen wir gemeinsam mit den Ländern die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration aufgreifen“; und im Koalitionsvertrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalens findet man den Anspruch: „Wir wollen soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden und Aufstiegschancen für alle eröffnen. Hierzu ergreifen wir für alle Schulen geeignete Maßnahmen“ (NRWKoalition, 2017, S. 11).

In diesem Zusammenhang ist auch der Schulversuch für 60 sogenannte „Talent-Schulen“ zu sehen, die in Stadtteilen mit besonders großen sozialen Herausforderungen besser ausgestattet und in ihrer Entwicklung gezielt begleitet werden. Gleichwohl betrifft diese Initiative zunächst einmal nur einen kleinen Teil der Schulen in herausfordernder Lage. Grundsätzlicher angelegt ist das ebenfalls im Koalitionsvertrag beschriebene Anliegen, die Herausforderungen von Schulen am jeweiligen Standort durch eine modifizierte Ermittlung des

Sozialindex von Schulen zuverlässiger zu beschreiben, auf dieser Basis die Schüler-Lehrer-Relation in sozial segregierten Stadtteilen zu verbessern und auch Anreizsysteme für Lehrkräfte zu schaffen, um der Fluktuation im Lehrerkollegium oder einem hohen belastungsbedingten Krankenstand entgegen zu wirken, was sich als ungünstig für die Schaffung stabiler und vertrauensvoller Organisations- und Kooperationsstrukturen oder die Entwicklung gemeinsamer Ziele, Normen und Werte erweist.

2 Schule in herausfordernder Lage als komplexes (Differenz-)Konstrukt

Die Markierung einer ‚schwierigen‘ Lage oder auch die im öffentlich Diskurs oft verwendete Bezeichnung der „Brennpunktschule“ trägt zugleich zu einer Differenzkonstruktion bei und impliziert die Gefahr einer negativen Zuschreibung, Bewertung und Haltung, was zu unerwünschten Verstärkungsprozessen auch auf Ebene der Einzelschule beitragen kann (vgl. Sundsbo, 2015). Der Begriff der Schule in sozialräumlich deprivierter Lage wird – neben ungünstigen Rahmenbedingungen im Stadtteil bzw. der Schülerkomposition – nicht selten mit einer dysfunktionalen Schulorganisation mit problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und unterdurchschnittlichen Lernergebnissen konnotiert, obgleich es sich nicht zwangsläufig um Schulen mit erhöhtem Entwicklungsbedarf handeln muss. Insofern sind – hierauf verweisen Bremm, Klein und Racherbäumer (2016, S. 326) – „wertende Kategorisierungen wie Schulen in ‚schwieriger‘, ‚herausfordernder‘ Lage oder ‚Brennpunktschulen‘ reflexiv zu verwenden [...], um negative Etikettierungen und Erwartungshaltungen nicht zirkulär neu zu konstruieren“. Allerdings muss das pädagogische Handlungsfeld auch beschrieben werden, um Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, mit denen sich nicht funktionale Zusammenhänge aufbrechen lassen, so dass „eine grundsätzliche Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule“ nicht möglich erscheint (ebd.).

Kennzeichen einer ‚herausfordernden‘ Lage von Schule

Eine ‚herausfordernde Lage‘ findet sich oftmals in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ besonders offensichtlich sind (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 9). Insofern erstaunt es nicht, dass die gezielte Auseinandersetzung mit dem Thema im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten derzeit insbesondere von den Stadtstaaten oder auch vom Ruhrgebiet mit hoher Bevölkerungsdichte ausgeht. Fölker, Hertel und

Pfaff sprechen auch von einer „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd.) als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse. Davon sind Menschen mit einer Migrationsgeschichte, Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss sowie Kinder und Jugendliche überproportional häufig betroffen. 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 (Friedrichs & Triemer, 2008, S. 8 ff.)

Dort lokalisierte Schulen sind entsprechend der beschriebenen Bevölkerungsstruktur zumeist durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund charakterisiert, was zu sehr ungleichen Lehr- und Lernbedingungen auch innerhalb von Schulformen führen kann. Die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale haben Baumert, Stanat und Watermann bereits vor fast fünfzehn Jahren beschrieben (Baumert, Stanat & Watermann, 2006), die differenzielle Leistungs- und Entwicklungsmilieus befördern und in denen sich Schüler*innen weniger gegenseitig produktiv anregen. Im Ergebnis zeigen sich zum Beispiel in landesweiten Vergleichsarbeiten wie VERA-8 häufiger unterdurchschnittliche Resultate (Bonsen et al., 2010, S. 27), wenngleich die Testleistungen zwangsläufig nur einen Ausschnitt der in der Schule vermittelten Kompetenzbereiche abbilden können. Darüber hinaus lässt sich der geringere Bildungserfolg an höheren Anteilen von Schüler*innen ohne Schulabschluss bzw. niedrigeren Übergangszahlen in das berufliche Übergangssystem festmachen. Schwache Lernergebnisse können insgesamt zu einem negativen Image der Schule beitragen, das es ihr z. B. erschweren kann, gute Lehrkräfte zu akquirieren bzw. an die Schule zu binden, was wiederum die Qualität von Unterricht und Lernergebnissen ungünstig beeinflusst (vgl. Eßel-Ullmann, 2008).

Typisierung von Schulen nach internen und externen Bedingungen

Für eine schultheoretisch fundierte Typisierung ist ein Schulqualitätsmodell (etwa CIPO: Context, Input, Prozess, Output/Outcome) heranzuziehen, wonach Schulen in einem dreidimensionalen Raum zu typisieren sind, in dem die System- und Kontextbedingungen von Schulen, ihre Ergebnisqualität und ihre Prozessqualität miteinander in Beziehung gesetzt werden, wie dies in der Typologie von Holtappels (2008) erfolgt: Auf einem Kontinuum von günstigen und ungünstigen System- und Kontextbedingungen erzielen Schulen erwartungsgemäß oder unerwartet gute bzw. schwache Ergebnisse bei den Lernenden. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht nur das Resultat der externen System- und Kontextbedingungen, die Schulen (z. B. über ihre Position in der Schul-

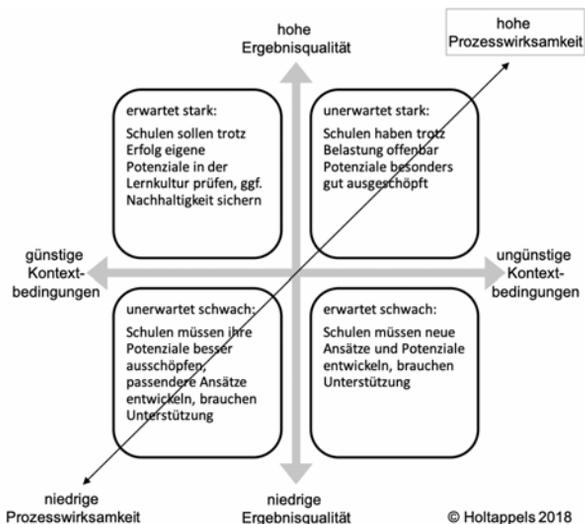
struktur, ihre Ausstattung sowie ihren Standort im sozialen Raum und ihre Schülerkomposition) beeinflussen und auch belasten; die Ergebnisqualität wird maßgeblich auch über die Prozessqualität, also interne Bedingungen der Schul- und Lernkultur, bestimmt.

Der Vorteil dieser Typologie liegt darin, dass damit sowohl schulexterne Herausforderungen und Belastungen als auch schulinterne Prozessqualitäten in Rechnung gestellt werden und sich erfolgreiche und nicht erfolgreiche Schulen verorten lassen. Die Typologie bietet damit Anknüpfungen sowohl für differenzierte Erklärungsansätze als auch für eine empirische Erforschung unterschiedlicher Bedingungskonstellationen. Die Typisierung von Schulen, die ihre Ziele mehr oder weniger stark verfehlen, reicht dann von Schulen mit besonders belastenden externen Bedingungen bis zu Schulen, die trotz günstiger extern bedingter Lagen unerwartet schwache Ergebnisse erzielen; auch bleiben dann Schulen nicht unbeachtet, die relatives *Failing* zeigen, also eine durchschnittliche oder gar überdurchschnittliche Ergebnisqualität erzielen, aber angesichts günstiger System- und Kontextbedingungen unterhalb der Erwartungswerte landen.

Der umgekehrte Fall betrifft Schulen, die trotz ungünstiger extern bedingter Lagen bessere Ergebnisse als erwartet erzielen. Zugleich lassen sich also auch Schulen finden, die mit ihrer schwierigen Situation erfolgreich umgehen und trotz ungünstiger Standortbedingungen gute Schülerleistungen erzielen (im Sinne erwartungswidrig guter Schulen, vgl. Mortimore, 1991, S. 9), wie dies insbesondere auch international mehrfach beschrieben wurde (vgl. Harris & Chapman, 2010; Holtappels, 2008; van Ackeren, 2008). Vor dem Hintergrund divergierender bildungspolitischer und schulstruktureller Rahmenbedingungen (etwa mit Blick auf Optionen der Entlassung bzw. den Austausch von Schulleitungen, die Möglichkeit der Schulschließung, das Zusammenwirken von Schulrankings und elterlicher Schulwahlfreiheit) sind diese Ergebnisse jedoch nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragbar.

Abbildung 1 verdeutlicht die vorgenommene Systematik. Dabei sollte aber beachtet werden, dass die Konstellationen in der realen Schullandschaft vermutlich noch deutlich differenzierter sein dürften.

Abb. 1: Schultypisierung anhand von Ergebnisqualität und Schulischen Kontextbedingungen (vgl. Holtappels, 2008)



Die Frage nach der Prozessqualität der Einzelschule auf Schulebene und der Ebene des Unterrichts rückt damit stärker für Erklärungs- wie auch für Handlungsansätze in den Vordergrund, denn für den Bildungserfolg der Schüler*innen sind offensichtlich sowohl extern bedingte Merkmale, wie die beschriebene Schülerzusammensetzung, als auch interne Merkmale der Prozessqualität auf Schul- und Unterrichtsebene bedeutsam – so etwa das Schulklima, die Intensität der Lehrerkooperation oder Aspekte der Unterrichtsqualität (vgl. Holtappels, 2003; Holtappels et al., 2017). Hier scheint es Schulen unterschiedlich gut zu gelingen, mit den spezifischen Rahmenbedingungen umzugehen.

Erklärungsansätze

Das Themenfeld erweist sich somit als mehrperspektivisch und komplex und entzieht sich einfachen kausalen Erklärungsansätzen und möglichen einseitigen Zuschreibungen. Der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialem Hintergrund ist nicht nur durch individuelle Merkmale der Schüler*innen, sondern auch durch Einflüsse des Schulsystems und der Schulen selbst zu erklären.

Erklärungen für mangelnde Output- und Prozessqualitäten von Schulen mit ungünstigen Standortbedingungen bieten unterschiedliche analytische Ansätze an (vgl. u. a. van Ackeren, 2008):

- Die *Additivitätshypothese* geht davon, dass die sozial ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft den Einfluss individueller Herkunftsvoraussetzungen für den Schulerfolg in Schulen in sozial deprivierten Lagen zusätzlich verstärkt. Die Schülerkomposition hat einen substantiellen Effekt auf Lernergebnisse von Schüler*innen über die Einflüsse kognitiver Fähigkeiten und sozialer Schichtzugehörigkeit hinaus. Schulen in benachteiligten Kontexten haben ein höheres Risiko im Hinblick auf niedrigere Lernergebnisse, sogar nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000).
- Die an Bourdieu orientierte Forschung zu kulturellen *Passungsproblemen* gibt zu bedenken, dass schulische Lernprozesse nicht nur von Herkunftsmerkmalen der Schüler*innen abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen ihren Herkunftsmerkmalen und den impliziten Anforderungen der Bildungsinstitutionen (bspw. Kramer & Helsper, 2010).
- Der *Kontingenztheorie* (Creemers, Scheerens & Reynolds 2000) liegt die Annahme zugrunde, dass die spezifische Situation einer Organisation, die Organisationsstrukturen und das Verhalten der Organisationsmitglieder maßgeblichen Einfluss auf ihren Erfolg haben. Schule ist demnach erfolgreich, wenn eine Passung zwischen situationalen Faktoren einerseits und den Strukturen und Handlungen der Akteure sowie den Merkmalen und Fähigkeiten der Schülerschaft andererseits hergestellt wird.
- Das *Kompensationsmodell* fußt auf dem Gedanken, dass Schulen in schwieriger Umgebung besonders gefordert sind, fehlende individuelle Ressourcen durch materielle, soziale und emotionale Kompensationsleistungen auszugleichen. Schulen müssen nach diesem Verständnis somit vorgeschaltete Kompensationsmaßnahmen ergreifen, bevor ihr Kerngeschäft, der Unterricht, in den Blick rücken kann. Dazu zählt z. B. der Anspruch, eine sichere und geordnete Lernumgebung zu schaffen, für das Lernen notwendige Materialien bereitzuhalten und eine positive Schüler*innen-Lehrer-Beziehung herzustellen. Hier kommt es also darauf an, inwieweit es Schulen schaffen, ungünstige Schülerkompositionen und Lernausgangslagen von Schüler*innen mit sozial benachteiligter Herkunft auszugleichen (vgl. Teddlie & Reynolds, 2000).
- Die *Theorie der Lerngelegenheiten* (Houtveen, van de Grift & Creemers, 2006) postuliert zudem, dass die besten Lernerfolge erzielt werden könnten, wenn möglichst häufig passgenaue Gelegenheitsstrukturen für den Kompetenzerwerb geschaffen werden. Voraussetzung ist hierfür ggf. eine Erweiterung der bzw. eine effektiver gestaltete Lernzeit durch den Einsatz von Diagnostik und darauf aufbauende fachliche Förderung. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen in Schulen mit externen und internen Schwierigkeiten keine hinreichenden Lerngelegenheiten und Anregungen erhalten, um durchgän-

gig Minimalziele des Curriculums zu erreichen, da Lehrkräften Kenntnisse und Fähigkeiten sowie entsprechende Unterstützungssysteme zur Förderung dieser Lerngruppen fehlen (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006).

Insgesamt stellen diese Ansätze hohe Anforderungen an Schulen, etwa im Hinblick auf ihr Reflexionsvermögen (z. B. bzgl. kultureller Passungsproblematiken), ihre Innovationsbereitschaft und Kreativität (z. B. im Hinblick auf Kompensationsleistungen), Organisationentwicklung, Schulkultur, (adaptive) Unterrichtsgestaltung sowie pädagogische und didaktische Professionalität.

Die Schuleffektivitätsforschung konnte für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Merkmale auf der Organisations- und Unterrichtsebene identifizieren, die den Lernerfolg der Schüler*innen deutlich befördern können (zusammenfassend u. a. Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013) und insofern *against the odds* erfolgreich arbeiten. Als *Failing Schools* werden hingegen vor allem im anglophonen Raum solche Schulen bezeichnet, die sowohl mit Blick auf ihre Ergebnis- als auch ihre Prozessqualität schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. Huber, 2012; Quesel et al., 2013). Als *Struggling Schools* wiederum werden solche Schulen beschrieben, die zwar hinsichtlich ihrer Ergebnisqualität ineffektiv sind, sich jedoch im Sinne eines Turnaround-Prozesses um Veränderungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse bemühen (vgl. Stoll & Fink, 1998; Quesel et al., 2013).

Insgesamt kann der Bildungserfolg bzw. -misserfolg von Schulen angesichts theoretischer Überlegungen wie folgt typisiert werden (vgl. auch Holtappels, 2008):

1. Schulen, die aufgrund günstiger externer Bedingungen sowie hoher Prozessqualität erwartet erfolgreich sind,
2. Schulen, die trotz ungünstiger externer Bedingungen unerwartet erfolgreich sind, weil sie eine hohe Prozessqualität erreicht haben,
3. Schulen, die trotz günstiger externer Bedingungen keine optimalen Ergebnisse erzielen, weil die Prozessqualität unzureichend entwickelt ist,
4. Schulen, die trotz ansehnlicher Prozessqualität weniger erfolgreich sind, weil die externen Bedingungen sie in eine äußerst schwierige Lage bringen,
5. Schulen, die trotz günstiger externer Bedingungen unerwartet scheitern, weil sie eine schwache Prozessqualität aufweisen,
6. Schulen, die aufgrund ungünstiger externer Bedingungen und schwacher interner Prozessqualität erwartet scheitern.

Es ist unstrittig, dass positive schulische Prozessmerkmale die Lernprozesse der Schüler*innen grundsätzlich befördern können, wobei umgekehrt die Möglichkeit besteht, dass Schüler*innen privilegierter Herkunft durch familiäre Unterstützung – auch im Sinne kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals –

auch bei vergleichsweise schlechtem Unterricht gute Lernergebnisse erzielen können. Insgesamt ist anzunehmen, dass die Bedeutung schulischer Qualitätsmerkmale je nach sozialräumlichem Kontext und der Komposition der Schülerschaft variiert. Insofern lohnt sich der Blick auf die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung von Schulen mit einer sozial weniger privilegierten Schülerschaft aus gesellschaftlicher Perspektive ganz besonders, da Bildungsinvestitionen hier besonders große Effekte erwarten lassen und sich benachteiligte Lagen insbesondere in solchen sozialräumlichen Kontexten zeigen, in denen zahlenmäßig mehr Kinder und Jugendliche aufwachsen, deren Potenziale sich systematisch heben und fördern lassen.

Festzuhalten gilt insbesondere, dass die Situation von Schulen in ‚schwieriger‘ oder ‚herausfordernder‘ Lage einerseits durch unterschiedliche – schulexterne und schulinterne – Bedingungskonstellationen zustande kommt, andererseits die Situation nicht unbedingt statisch, dauerhaft oder unveränderbar ist, sondern dynamischen Prozessen unterliegt, die eine solche Lage festschreiben oder verändern können. Stoll und Fink (1998) haben hierzu eine Typologie entwickelt, die wirksame und nicht-wirksame Schulen zwischen „improving“ und „declining“ differenziert betrachten lassen. In die Bedingungen, unter denen Schulen arbeiten, Bewegung zu bringen, ist Aufgabe von Schulentwicklungsansätzen, die sich zumeist vor allem auf die Qualitätsverbesserung der internen Potenziale und Entwicklungskapazitäten konzentrieren.

3 Grundlegende Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Potenziale junger Menschen chancengerechter zu entwickeln und Schulen in dieser Hinsicht gezielt zu unterstützen – und dabei Perspektiven für eine breitere systemische Förderung zu identifizieren – ist zentrales Anliegen des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Vor dem dargestellten Hintergrund sollten insbesondere gezielte Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von Schulen, die die Leistungspotenziale ihrer Schüler*innen nicht ausreichend befördern können, initiiert werden, um für pädagogische Akteure und für Lernende möglichst gleiche Bildungsbedingungen und Bildungschancen herzustellen. Dabei geht es darum, auf die schulextern bedingten schwierigen Lagen auf regionaler und schulischer Ebene produktiv zu reagieren, indem insbesondere die schulinternen organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse optimiert werden, um die Lernleistungen der Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Wichtig erscheint aber auch die Identifizierung und Entwicklung zielführender externer Unterstützungsmaßnahmen, etwa in Kooperation mit Schulträgern, regionalen Bildungsbüros, Schulentwicklungsberatung und anderen Partnern.

Hierzu hat die Stiftung Mercator zwischen 2014 und 2019 über rund sechs Jahre eine Kooperation zwischen dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und der Arbeitsgruppe Bildungsforschung (ag bifo) der Universität Duisburg-Essen in Zusammenarbeit mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) gefördert. Mit der Vernetzung von zwei wissenschaftlichen Einrichtungen an zwei großen Standorten im östlichen und im westlichen Ruhrgebiet mit einer großen Landeseinrichtung war von Projektbeginn an die Intention verbunden, das Projekt systemrelevant aufzusetzen. Dazu trug auch der Austausch mit dem Schulministerium in NRW (heute Ministerium für Schule und Bildung, MSB) im Bereich Fortbildung, den für die Projektschulen zuständigen Bezirksregierungen sowie den kommunalen Kompetenzteams, die in NRW zuständig für schulische Regelfortbildung sind, bei.

In diesem Sinne wurde das Projekt von Beginn an in einen Forschungs- und einen Entwicklungsteil gegliedert:

- Im *Forschungsteil* stand die Analyse von Herausforderungen und Stärken von Schulen mit schwierigen Standortbedingungen auf Basis quantitativer und qualitativer Erhebungen im Vordergrund.
- Ziel des *Entwicklungsteils* war es, datengestützt Schulentwicklungsprozesse in diesen Schulen anzustoßen und auch im Hinblick auf Wirkungen zu dokumentieren.

36 Schulen des Sekundarschulwesens in der Metropole Ruhr haben sich zu Projektbeginn zur Teilnahme entschlossen (13 Gymnasien, sechs Realschulen, sechs Hauptschulen und elf Gesamtschulen). Für die Projektteilnahme wurden solche Schulen akquiriert, die nach dem Standorttypenkonzept für Nordrhein-Westfalen, das u. a. im Rahmen hiesiger Lernstandserhebungen Verwendung findet, den Standorttypen 3, 4 und 5 entsprechen und die sich demnach durch einen vergleichsweise hohen Migrationsanteil und einem Einzugsgebiet, das durch eine hohe Arbeitslosen- und SGB-II-Quote der unter 18-jährigen auffällt, kennzeichnen lassen (vgl. Isaac, 2011).

Auf Grundlage einer umfassenden Ausgangserhebung fast aller schulischer Akteursgruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen) wurden zunächst Bedarfe und Stärken der Projektschulen vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme der sozioökonomischen Bedingungen der Schulen analysiert. Im Fokus der Eltern- und Schülerbefragung standen dabei Merkmale des sozioökonomischen und des bildungsbezogenen Hintergrunds sowie der sozialen Einbindung der Familie, um (basierend auf den Kapitalsorten von Bourdieu) alle Befragten auf einem Sozialindex verorten zu können; ebenso wurde das elterliche Unterstützungsverhalten in Bezug auf Lerninhalte der Schule und die Sprachpraxis im Elternhaus erfasst. Zudem wurden die kognitiven Grund-

fähigkeiten der Sechst- und Achtklässler getestet. Die Lehrkräfte und die Schüler*innen wurden zu solchen Qualitätsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene befragt, die in Schulqualitätsmodellen zu den zentralen Prädiktoren gehören (z. B. wahrgenommene Arbeitsbelastung, Lehrerverkooperation, Arbeitsklima, Commitment, Innovationsbereitschaft, Schulleitungshandeln und zur Unterrichtsqualität) oder sich in Studien zu Schulen in herausfordernden Lagen als relevante Einflussvariablen erwiesen haben. Darüber hinaus wurden die Schulleitungen zu Qualitätsaspekten und zur Schulentwicklung befragt. (Eine genauere Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich vertiefend im Beitrag von Drucks und Webs in diesem Band).

Auf dieser umfassenden Datenbasis wurden Netzwerke der beteiligten Schulen schulformübergreifend und überregional nach ausgewählten Indikatoren dieser Basisbefragungen zusammengestellt. In diesem Zusammenhang lieferten die Daten auch Hinweise auf die zentralen zu bearbeitenden Themenbereiche. Ein Netzwerk sollte dabei aus solchen Schulen bestehen, die sich durch ähnliche Entwicklungsprofile auszeichnen. In den Netzwerken erarbeiteten jeweils zwei Vertreter*innen der Schulen anhand der identifizierten Bedarfe und geäußerten Interessen kooperativ ihre Entwicklungsschwerpunkte mit konkreten Zielen und Maßnahmen. Sie hatten im Netzwerk die Möglichkeit, sich mit den Beteiligten über bereits etablierte pädagogische Ansätze auszutauschen und neue Strategien gemeinsam zu entwickeln und zu erproben. Die vier Mal im Jahr stattfindenden Netzwerktreffen boten Raum für die Reflexion der eigenen Arbeit.

Die daraus entstehenden Synergieeffekte sollten für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und für die eigene Schule genutzt werden. Insofern standen neben den Schulnetzwerken die einzelnen Projektschulen im Fokus des Projekts, indem ihnen u. a. möglichst bedarfsgerechten und kontextsensiblen schulinternen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in Form von Beratungs- und Fortbildungsangeboten angeboten wurden.

Am Ende der Projektlaufzeit fand eine Abschlusserhebung statt, um zu eruieren, inwiefern sich bereits erste Entwicklungstendenzen abzeichnen und welche Hinweise auf förderliche bzw. weniger förderliche Maßnahmen es gibt. Vertieft wurde die Analyse durch qualitative Fallstudien und detailliertere Prozessdokumentationen, um zu verstehen, wie sich welche Entwicklungsprozesse an ausgewählten Schulen vollzogen haben (vgl. vertiefend Kamski et al. in diesem Band). Wesentliche Ansatzpunkte für die Analyse der Projektschulen und die Identifizierung relevanter Entwicklungsbedarfe wurden insbesondere auch aus dem (internationalen) Forschungsstand abgeleitet, der nachfolgend knapp skizziert wird.

4 Einschlägige Forschungsbefunde im Hinblick auf die Anlage des Potenziale-Projekts

Schulen, die sich an Standorten in herausfordernden sozialen Kontexten befinden, sind im deutschen Sprachraum immer noch deutlich weniger beforscht, als dies international der Fall ist, wo es gerade in England und in den USA eine viel längere Forschungstradition gibt. Bereits seit Ende der 1960er Jahre widmet sich die School Effectiveness-Forschung der Analyse von Schulen, denen es gelingt, die Lernprozesse ihrer Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Die in diesem Kontext entwickelten und immer komplexer werdenden Merkmalslisten und Modelle (z. B. Scheerens, 2000; Creemers & Kyriakides, 2006) umfassen einerseits Kontext- und Inputmerkmale, andererseits aber auch relevante Prozessmerkmale, welche effektive von weniger effektiven Schulen unterscheiden. Diese Erkenntnisse stammen jedoch überwiegend aus Studien, die der Komplexität von Schule kaum Rechnung tragen, da entweder nur ausgewählte Qualitätsdimensionen erhoben wurden und/oder diese nicht systematisch mit Blick auf weitere Einflussfaktoren (z. B. den Schulstandort) in Beziehung gesetzt wurden. Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache bzw. scheiternde Schulen übertragen werden. Dabei ist auch die weitgehende Beschränkung der Schuleffektivitätsforschung auf Querschnittstudien zu kritisieren. Diese zeichnen nur ein starres Bild der ‚guten Schule‘ und können damit wenig Aufschluss über mögliche Entwicklungsprozesse geben.

Forschungen, die Bedingungen für eine ‚schwierige Lage‘ oder sogar das relative Scheitern von Schulen empirisch untersucht haben (vgl. Harris & Chapman, 2002; Hargreaves, 2004; MacBeath & Stoll, 2004; Stoll & Fink, 1998; Huber & Muijs, 2012), konnten Prädiktoren sowohl zu externen Faktoren als auch internen Problemen zu Tage fördern, wobei vielfach ein Zusammenspiel externer und interner Faktoren die Schulen in gravierende Schwierigkeiten oder Schief lagen bringt:

- Folgende *externe Bedingungen* tauchen durchgängig immer wieder auf: ungünstige Schülerkomposition, Fluktuation in der Schülerschaft, Defizite in Schülerkompetenzen, nicht-förderliche Bedingungen im Elternhaus, unzureichende Ressourcen, schlechte Ausstattung der Schule, Fluktuation im Kollegium und erfolglose Akquise kompetenten Personals.
- Als *interne Problemkonstellationen* konnten vornehmlich folgende identifiziert werden: unzureichende Kompetenzen der Schulleitung, niedriger Kooperationsstand im Kollegium, Defizite im Klassenmanagement, schwache Lernkultur in der Unterrichtsgestaltung (v. a. Defizite bei kognitiver Anregung, Lernentwicklungsanalysen, Lernunterstützung, Differenzierung), niedrige Leistungserwartungen gegenüber den Lernenden, geringes Bemühen um eine nötige Wissensbasis und Lernerfolg der Schüler*innen. Hinzu

kommt, dass Schulen in herausfordernden Lagen vielfach erfolglose Strategien anwenden, um ihre Situation zu ändern: Sichtbar werden unrealistische oder unklare Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte der Schulen.

Seit Ende der 2000er Jahre lassen sich in Deutschland erste Annäherungen an den konkreteren Prozess von Schulentwicklung in sozialräumlich deprivierten Lagen beobachten (z. B. van Ackeren, 2008; Holtappels, 2008; Racherbäumer et al., 2013). Die aktuelle wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprojekten wie BONUS (Böse, Neumann & Maaz, 2018) und „School Turn-around“ (Robert Bosch Stiftung, 2018), aber eben auch „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ erweitert das Spektrum für den deutschen Kontext.

Trotz des bislang unzureichenden Forschungsstands zu *effektiven* Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen konnten Prozessmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene identifiziert werden, denen insbesondere an Schulen in schwierigem Umfeld eine große Bedeutung für die Qualitätsentwicklung zukommt (vgl. Muijs et al., 2004; Klein, 2017):

- Einen Schlüsselfaktor stellt dabei das *Schulleitungshandeln* dar. So zeichnet sich professionelles Leitungshandeln durch einen zielgerichteten, partizipativen und distributiven Führungsstil aus, der ein hohes Maß an Transparenz bietet, bei dem Aufgaben an spezielle Arbeitsgruppen delegiert werden und demokratische Entscheidungs- und Zielfindungsprozesse im Kollegium gefördert werden (vgl. Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Insbesondere für schulische Wandlungsprozesse nimmt die Schulleitung als aktiver Initiator von Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle ein (vgl. Bensen, 2010; Klein, 2018). Sie kann das Schulklima und die gelebte Kultur einer Schule mit ihren geteilten Werten und Normen nachhaltig beeinflussen.
- Eine *positive Schulkultur* – als ein zentrales Qualitätsmerkmal von effektiven Schulen in herausforderndem Umfeld – zeichnet sich insbesondere durch ein wertschätzendes Klima, hohe Leistungserwartungen an die Schüler*innen, vorwurfsfreie Zusammenarbeit der Lehrkräfte, gegenseitige Unterstützung sowie gemeinsam geteilte Visionen der schulischen Akteure aus (vgl. Chapman & Harris, 2004) und kann insbesondere auch von Schulleitung aktiv beeinflusst werden (vgl. Klein & Bremm, 2019a). Die Schulen verfügen über spezifische Strategien, die positive Beziehungen zwischen den Schüler*innen und den Erwachsenen an der Schule sowie ein positives Lernklima schaffen.
- Auch die *Datengenerierung und -nutzung* kann als weiteres Merkmal im Kontext der Entwicklungsbemühungen von Schulen in deprivilegierter Lage ausgemacht werden (vgl. van Ackeren, 2008). Durch die Nutzung von Evaluationsdaten, wie z. B. die Ergebnisse systematisch angelegter Vergleichs-

tests, können Schulen Soll- und Ist-Zuständen einander gegenüberstellen und die Wirksamkeit initiiertter Maßnahmen evaluieren. Entscheidend ist dabei auch, inwiefern es Schulen gelingt, relevante Expertise und Beratung im Umgang mit Daten zu mobilisieren (vgl. Racherbäumer et al., 2013). Die Nutzung von Daten birgt darüber hinaus das Potenzial, defizitorientierte Perspektiven auf die Schüler*innen und deren Leistungsfähigkeit zu adressieren und zu bearbeiten (vgl. Klein, 2018).

- Eine besondere Bedeutung kommt schließlich dem Kerngeschäft der Schule, dem *Unterrichtsgeschehen*, zu. Neben einer effizienten Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, einer vielfältigen Motivierung der Lernenden, dem Umgang mit Heterogenität durch angemessene Variationen von Methoden sowie einem lernförderlichen Unterrichtsklima (vgl. Helmke, 2009), zeichnet sich effektiver Unterricht an Schulen mit einer herausfordernden Schülerzusammensetzung vor allem auch durch strukturiertere Lernprozesse aus, verbunden mit kurzfristigen Lernzielen und unmittelbarem Feedback, eine verstärkte Anwendungsorientierung und Lebensweltbezug (vgl. Reynolds et al., 2001). Die Lernzeit ist weitgehend störungsfrei und wird intensiv genutzt und erweitert. Zugleich gelingt es, Unterforderung zu vermeiden, eigene Denkaktivitäten und Konstruktionen zu fördern, das Schüler-Ich zu stärken und diskursiv mit Fehlern umzugehen. An Schulen mit hohen Anteilen mehrsprachiger Schüler*innen kommt einem sprachsensiblen Unterricht als Prinzip aller Unterrichtsfächer besondere Bedeutung zu. Die Schulen verfügen aber auch über Lern- und Unterstützungsangebote, die über das akademische Lernen hinausgehen und auch die sozioemotionale Komponente von Lernen umfassen, aber eben nicht allein fokussieren.
- Nicht zuletzt kann die *Nutzung externer Unterstützungsstrukturen* als weiteres Merkmal an effektiven Schulen in schwieriger Lage genannt werden. Sie verfügen über situative Strategien in der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld. Ein Weg, die externen Unterstützungsstrukturen zu nutzen, stellt nach Chapman (2008) die Vernetzung von Schulen dar. Interschulische Vernetzung ermöglicht den Netzwerkpartnern, sich bei der pädagogischen Arbeit gegenseitig zu unterstützen und Synergieeffekte für die eigene Arbeit zu nutzen. Weitere externe Ressourcen im lokalen Umfeld einer Schule stellen die Partizipation der Eltern an der schulischen Arbeit sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern bspw. Sportvereinen oder Museen dar, die das Sozialkapital der Schulen erweitern.

Die hier beschriebenen schulischen Qualitätsbereiche verweisen also darauf, dass Schulen trotz schwieriger Bedingungen erfolgreich sein können beziehungsweise den Turnaround schaffen. Diese Qualitätsmerkmale wurden ebenso wie die externen Rahmenbedingungen im Forschungs- und Entwicklungs-

projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ erhoben, ausgewertet und aufbereitet, um darauf aufbauend die Projektschulen dabei zu unterstützen, aktiv Schulentwicklungsprozesse anzugehen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die spezifischen Kontextmerkmale und Bedürfnisse der Schülerschaft den Rahmen für ein anders akzentuiertes und erweitertes Aufgabenspektrum und entsprechend differenzierte Lernziele geben.

Diese beschriebenen Kontingenzzfaktoren prägen auf individueller Ebene die *Erwartungen und Haltungen* der Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen, den Umgang mit Heterogenität und nicht regelkonformem Verhalten, und somit die Prozessqualität von Schule (vgl. Wrigley, 2014). Erwartungseffekte könnten dazu führen, dass Kinder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft unterschiedlich behandelt werden 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).

In sich entwickelnden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für die Leistungen ihrer Schüler*innen, anstatt insbesondere schlechte Leistungen nur auf ihre Herkunft zurückzubinden. Habitus, Erfahrungen und Werte der Schüler*innen 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. Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schüler*innen 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.

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 Schüler*innen 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. Bourdieu & Passeron, 1971; Grundmann et al., 2006; Kramer & Helsper 2014; Bremer & Lange-Vester, 2014). 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 weniger privilegierter 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 ggf. bessere Anschlussfähigkeit zu den habituellen Anforderungen der Bildungsinstitution herstellen können, meist verschlossen bleiben (vgl. Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016).

Richtet man den Blick wieder auf die organisationale Ebene, so wird deutlich, dass die Effectiveness-Forschung zwar Merkmale von effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage skizziert, es lässt sich davon ausgehend aber 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). Hier geht es weniger um die Frage, wie Schüler*innen 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 Schüler*innen helfen – im Sinne der „Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse“ in der Organisation Schule (vgl. Feldhoff et al., 2015).

Hier setzt auch das Potenziale-Projekt an. Letztlich geht es um ein *capacity building* (vgl. zum Kapazitäten-Modell Marks & Louis, 1999), damit Schulen selbstständig lernen und sich weiterentwickeln können. Hierzu gehören eine starke Organisationsstruktur, *teacher empowerment* und Partizipation, geteilte Werte und Kooperation, Wissen und Fertigkeiten der schulischen Akteure, Leadership sowie Feedback, wobei die Reflexion von Habitusdifferenzen und Passungsproblemen ebenfalls relevant ist.

Nachfolgend wird das Projekt differenzierter im Hinblick auf seinen Forschungs- und Entwicklungsaspekt dargestellt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der evidenzgestützten Arbeit mit den Schulen in Netzwerken. Forschungsergebnisse werden u. a. im Hinblick auf die Entwicklung in den Schulen, den Aufbau bzw. die Entwicklung ihrer Schulentwicklungskapazität, die besonderen Bedingungen und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung sowie das Schulleitungshandeln, aber auch die Rolle von Defizitorientierungen in Schulen, die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie die Wahrnehmung von Eltern präsentiert. Am Schluss des Bandes stehen die „Learnings“ mit entsprechenden Perspektiven und Empfehlungen der am Projekt beteiligten Lehrkräfte und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sowie ein Fazit nach sechs Jahren Projektzeit.

Literatur:

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 40. Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (1. Aufl., S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maaz Merki (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes: Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2012). *Warum sind vernetzte Schulen stärker? Erfahrungen aus Schulnetzwerkennnd Forschungsprojekten*. Vernetzungstagung 2012.
- Böse, S., Neumann, M. & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin*. Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Springer.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?!: Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *Die Deutsche Schule*, (4), 323–340.
- Bremm, N., Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 57–68). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Hascher, F. Kessel & C. Z. Zeuner (Hrsg.), *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* (S. 33–43). Barbara Budrich.
- Bundesregierung. (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD* [19. Legislaturperiode]. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>
- Chancenspiegel (2014). *Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Bertelsmann Stiftung.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.

- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 1–37.
- Creemers, B., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 283–298). Falmer Press.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen-Verlag.
- Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 243–286). Springer.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS.
- Elmore, R. (2004). *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Eßel-Ullmann, G. (2008). *Effekte eines Konzepts zur Entwicklung von Schule und Unterricht an Schulen in benachteiligter Lage: Eine Evaluationsstudie des Programms EIKA zur Eingliederung Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt*.
- Feldhoff, T., Bischoff, L., Emmerich, M. & Radisch, F. (2015). „Was nicht passt, wird passend gemacht!“. Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 65–87). Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Verlag Barbara Budrich.
- Fratzscher, M. (2016). Deutschlands hohe Ungleichheit verursacht wirtschaftlichen Schaden. *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 96(13), 4–8.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2008). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Dierschke, T., Drucks, S. & Kunze, I. (2006). *Soziale Gemeinschaften: Experimentierfelder für kollektive Lebensformen*. Lit.
- Hargreaves, A. 'Educational Change Over Time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity'. ICSEI, Rotterdam.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Harris, A. & Chapman, C. (2010). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417–431.
- Häußermann, H. (2007). Effekte der Segregation. *VHW – Verbandstag*, 5, 234–240.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (1. Aufl.). Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 10–19.

- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen: Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Houtveen, A., van de Grift, W. & Creemers, B. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 255–273.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools: Besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2, 4–6.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2012). Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. *Schul-Verwaltung spezial*, 2, 9–13.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept: Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*(6).
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (Bd. 1).
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage.: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (Bd. 2).
- Klein, E. D. (2018). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Die deutsche Schule: Bd. 110. Datenbasiertes Schulleitungshandeln*. Waxmann.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). It's almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students: Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Thirsch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–204). Springer.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & Kramer, Rohlf-Torsten, Budde, Jürgen (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zu Hochschule* (1. Aufl., S. 103–125). VS Verl. für Sozialwissenschaft.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Thirsch, S. (2014). *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer.
- Macbeath, J. & Stoll, L. *Leadership for Learning. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and School Improvement*. ICSEI, Rotterdam.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research.: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, Christopher, Stoll, Louise & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175.
- NRW Koalition. (2017). *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017–2022*.

- Palardy, G. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*.
- Pöttsch, H. (2009). *Die Deutsche Demokratie* (5. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2013). *Failing schools: Herausforderungen für die Schulentwicklung*. hep.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS.
- 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. *Die Deutsche Schule*, 2013 (12), 226–254.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice*. DfES.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 134–159). Falmer Press.
- Robert Bosch Stiftung. (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. (2018). *Jahresgutachten 2018/19: Vor wichtigen wirtschaftspolitischen Weichenstellungen*. Wiesbaden.
- Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. OFSTED.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of educational planning). Unesco, International Institute for Educational Planning, 68.
- Stoll, L. & Fink, D. (1998). The Cruising School: The Unidentified Ineffective School. In L. Stoll & K. Myers (Hg.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (S. 189–207). Falmer Press.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Verlag Barbara Budrich.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hg.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.
- Terpoorten, T. *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführende Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR.
- van de Grift, Wim & Houtveen, A. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255–273.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 354–369.

- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Wrigley, T. (2014). Poverty and Underachievement: False Trails and New Directions. *Improving Schools*, 17(3), 197–202.