

Merl, Thorsten

Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 60-75. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Merl, Thorsten: Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung*. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 60-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334872 - DOI: 10.25656/01:33487; 10.35468/6172-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334872>

<https://doi.org/10.25656/01:33487>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Thorsten Merl

Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage

Abstract

Für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage wurden und werden diverse Schulentwicklungsprogramme durchgeführt; aktuell beispielsweise das Startchancen-Programm von Bund und Ländern. Daran zeigt sich gegenwärtig eine gesteigerte Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen in diesen Lagen. Der Artikel betrachtet mit einer autorisierungstheoretischen Perspektive, welche Erwartungen an diese Schulen gestellt werden, wie sie legitimiert werden, wie es zu diesen legitimierten Entwicklungserwartungen gegenüber genau diesen Schulen kommt und wie die Schulforschung hierzu beiträgt. Er problematisiert abschließend ein gesellschaftstheoretisches Defizit der Schulentwicklungsforschung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

Schlagnworte: Schulentwicklung, Autorisierung, Sozialraum, Benachteiligung, Bildungsungleichheit

Gegenüber Schulen, deren sozialräumliche Lage als depriviert, benachteiligt etc.¹ gilt, besteht derzeit eine kaum hinterfragte Erwartung, sich zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag konfrontiert diese Selbstverständlichkeit der Entwicklungserwartung mit der naiven Frage, warum das so unhinterfragt von genau diesen Schulen erwartet wird und werden kann. Ein Indikator für das Vorhandensein dieser Erwartungen sind Schulentwicklungsprogramme, die außerhalb der Einzelschulen konzipiert und an die Schulen herangetragen werden. Die Initiierenden dieser Programme sind beispielsweise die Schulministerien der Länder, diverse Stiftungen, der Bund in Kooperation mit den Ländern und in Teilen auch wissenschaftliche Begleitungen. Eine Recherche der Wübben-Stiftung von 2022 listet fünfzehn solcher größeren Entwicklungsprogramme in neun

1 Für diese Schulen finden sich im Diskurs sehr unterschiedliche Bezeichnungen: sozial benachteiligte Schulen, Schulen in sozial deprivierter Lage, gefährdete Schulen, „Schulen in schwierigem Milieu“ (Baumert u. a. 2006, 168), aber auch „Schulen in schlechter Gesellschaft“ (Lohfeld 2008).

Bundesländern, die in den letzten zehn Jahren umgesetzt wurden bzw. sich aktuell in Umsetzung befinden (vgl. Braun & Pfänder 2022). Hinzu kommen die gemeinsame Initiative „Schule macht stark“ von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen und das bundesweite Programm „Teach First“. Aktuell beginnt das „Startchancen-Programm“ von Bund und Ländern, das allein in NRW über 900 Schulen in herausfordernder Lage über die nächsten zehn Jahre fördern soll. Mir scheint, dass keine andere Schulkategorie existiert (sei es eine andere schulische Lage, eine bestimmte Schulform oder eine bestimmte Klientelkonstruktion), für die so viele schulische Entwicklungsprogramme forciert werden. Bereits in der Quantität dieser Programme drückt sich aus, dass eine weit geteilte, gesteigerte Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen in diesen Lagen besteht.

Anhand der Zielbeschreibung eines dieser Programme lässt sich exemplarisch aufzeigen, was mit der Entwicklung zu erreichen erwartet wird. Auf der Website des Schulministeriums zum Talentschulversuch NRW heißt es:

„Mit dem Schulversuch Talentschulen wollen wir die Schulen dabei unterstützen, ihre Aufgabe noch besser wahrzunehmen. An den Talentschulen soll exemplarisch erprobt werden, wie die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen gelingen kann. Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen sollen ein besonderes fachliches Förderprofil auf- oder ausbauen“ (MSB NRW o.J.).

Die Beschreibung des Schulversuchs unterstellt, dass jene Schulen „ihre Aufgabe noch besser“ (ebd.) wahrnehmen könnten als bisher, sofern sie dabei unterstützt würden. Diese Aufgabe ist nichts Geringeres als „die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (ebd.). Dahingehend sollen sich die spezifischen Schulen (jene „an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen“ (ebd.)) weiterentwickeln und zwar dadurch, dass sie „ein besonderes fachliches Förderprofil auf- und ausbauen“ (ebd.). Abgesehen davon, dass diese Aufgabe allen Schulen aufgetragen werden könnte (schließlich wird die Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg nicht nur an besagten Schulstandorten wirksam), wird hier zugleich unterstellt, dass diese Entkopplung 1.) genuine Aufgabe der Einzelschule in dieser Lage ist und 2.) sie dies durch Unterstützung schaffen könnte.

Auch wenn sich die verschiedenen Programme im Detail unterscheiden, vereint sie, dass sich immer Schulen in einer benachteiligten Lage entwickeln sollen, dass davon ausgegangen wird, sie bräuchten dabei Unterstützung und dass die Stoßrichtung dieser Veränderung die Reduktion von Bildungsungleichheit ist. Die Verantwortung dafür liegt dann (mind. vorrangig) in den Einzelschulen, die etwas Vorgegebenes verändern sollen (vgl. Braun & Pfänder 2022, 9; Huber u. a. 2018; Marx & Maaz 2023; van Ackeren-Mindl u. a. 2023). Fast immer ist zu-

dem eine wissenschaftliche Begleitforschung involviert, die dem Programm eine „Autorisierung durch Evidenzorientierung“ (Thompson 2014a) zukommen lässt. Damit sollte deutlich geworden sein, dass Schulen in jenen sozialräumlichen Lagen einer breit geteilten und, gegenüber anderen Schulen, gesteigerten Entwicklungserwartung unterliegen. Mit dem vorliegenden Beitrag betrachte ich mittels autorisierungstheoretischer Perspektive, wie sich die so selbstverständlichen Entwicklungserwartungen gegenüber genau diesen Schulen in sozial deprivierter Lage verstehen lassen.

Dafür werde ich kurz theoretisch grundlegen, was es bedeutet, dass Erwartungen autorisiert werden (1). Ich werde dann zwei Ausgangspunkte (Forschung zu residenzieller Segregation und zum schulischen Sozialraum) für die gegenwärtige Aufmerksamkeit auf Schulen in sozial deprivierter Lage darlegen (2) und auf dieser Basis zeigen, wie jene Schulen von der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung thematisiert und problematisiert werden und wie dadurch die gesteigerten Entwicklungserwartungen *gegenüber den Schulen* autorisiert werden (3). Ich argumentiere insofern, dass *spezifische* Perspektiven auf das Phänomen nötig sind, damit überhaupt legitim erwartet werden kann, was von diesen Schulen erwartet wird. Ich schließe mit einer Problematisierung dieser spezifischen Perspektiven auf jene Schulen (4).

1 Zur Autorisierung von Erwartungen

Unterschiedliche Problematisierungen eines Phänomens legitimieren unterschiedliche Erwartungen. Handelt es sich dabei um Entwicklungserwartungen, die vermittelt durch Programme an die Einzelschulen gestellt werden, dann implizieren diese einen *Führungsanspruch* gegenüber den Einzelschulen. Das gilt auch dann, wenn der Führungsanspruch, wie im obigen Beispiel des Talentschulversuchs, als ‚Unterstützung‘ gerahmt wird. Ein als legitim anerkanntes Verhältnis von Führung und Gefolgschaft kann wiederum als ‚autorisiert‘ gelten. Autorisierungen verstehe ich insofern mit Jergus und Thompson (2017) als einen performativen Prozess. Dabei können nicht lediglich andere Personen als legitime Führung, sondern auch soziale Ordnungen der Führung/Gefolgschaft als legitim anerkannt und damit eben autorisiert werden. Mit dem Begriff Autorisierung rekurriere ich also auf *Autorität* als ein *anerkanntes Führungsverhältnis*. Das *Machtmittel der Autorität ist Legitimität* (vgl. Nassehi 2008, 171), die jedoch als *grundlos* (vgl. Wimmer 2009) zu verstehen ist. Deshalb ist die Legitimität einer Autorität nicht mehr als ein *Legitimitätsglaube* (vgl. Thompson 2014b). Führungsansprüche von Autoritäten oder eben autorisierten Ordnungen bedürfen zu ihrer Umsetzung keines Zwangs, weil sie als legitim erachtet werden. Das autorisierte Führungsverhältnis beruht deshalb nicht nur „auf der Bereitschaft der Geführten, sich führen zu lassen. Mehr

noch als am folgsamen Handeln der Schafe erweist sich die Autorität des Hirten daran, dass diese sein Wollen zu ihrem eigenen machen“ (Bröckling 2017, 22). Das zeigt sich beispielsweise darin, dass Schulen in jenen Lagen sich auf die Teilnahme an den Entwicklungsprogrammen bewerben und damit den Erwartungen an die eigene Entwicklung folgen. Die Grundlosigkeit von Autorität und ihre performative Hervorbringung durch Autorisierungen führen die Autorisierungsforschung zu einem Interesse an *Inszenierungen* legitimer Führungsansprüche (vgl. Merl 2023), denen Glauben geschenkt und insofern gefolgt wird. Bezogen auf Schulen in sozial deprivierten Lagen zeigt sich dies darin, dass sie sich selbst den Entwicklungserwartungen unterwerfen. Mit der Perspektive der Autorisierung gerät also die Frage in den Fokus, wie die Erwartung der Entwicklung gegenüber jenen Schulen legitimiert bzw. als legitime Erwartung inszeniert wird.

Im Sinne einer rekonstruktiven Forschung zu Educational Governance fokussiere ich für solche Inszenierungen die für die Entwicklungserwartung an Schulen in jenen Lagen zentrale Akteurskonstellation (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, 9) von Schul(entwicklungs)forschung, Bildungspolitik, Stiftungen und Einzelschulen: Schul(entwicklungs)forschung verstehe ich als Akteurin, die das Phänomen in einer bestimmten Weise (mit) hervorbringt. Denn durch die Forschung wird etwas als etwas Bestimmtes in den Blick genommen und damit eine bestimmte, notwendigerweise begrenzte Perspektive etabliert, die auch zukünftige „Wahrnehmungspraxen“ (Weisser 2005, 36) tangiert. Im Falle der Schulen in negativ abweichenden Lagen etabliert die Schul- und Bildungsforschung, wie zu zeigen sein wird, beispielsweise begriffliche Semantiken und daran geknüpfte Wahrnehmungspraxen, derer sich, wie ebenfalls zu zeigen sein wird, Bildungspolitik und Stiftungen bedienen (können), um Erwartungen an die Einzelschulen insbesondere in Form von Programmen zu stellen. Einzelne Schulen lassen sich wiederum auf die so gestellten Erwartungen ein und autorisieren diese damit auch gegenüber anderen Einzelschulen. Die Entstehung der hier konstatierten autorisierten Entwicklungserwartungen gegenüber den Einzelschulen jener Lagen wird insofern nicht schlicht einem steuernden Subjekt kausal zugeschrieben. Sie ist vielmehr als Resultat der aufzuzeigenden Konstellation zu verstehen.

2 Residenzielle Segregation und schulischer Sozialraum

Es lassen sich zwei Ausgangspunkte dafür benennen, dass heute eine generelle Aufmerksamkeit für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage besteht. Der erste Ausgangspunkt besteht in der Feststellung und Thematisierung einer residenziellen urbanen Segregation, weil ohne dieses Phänomen Schulen nicht als sozialräumlich deprivierte Schulen distinguierbar wären. Bezeichnet wird mit der residenziellen Segregation die „disproportionale Verteilung von Bevölkerungs-

gruppen [...] im Stadtgebiet“ (Fölker u. a. 2015, 9). Sie wird meist in Analysen entlang der nationalen (Nicht-)Zugehörigkeit und entlang des ökonomischen Status betrachtet (vgl. Helbig & Jähnen 2018, I). Damit besteht eine stadtsoziologische Perspektive auf den Zusammenhang von Raum und sozialer Ungleichheit. Die so festgestellte „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker u. a. 2015, 9) hat wiederum weitere Effekte in anderen Feldern des sozialen Lebens, von denen die Schule ein solches Feld unter anderen ist, in dem sich insofern eine kumulierte Benachteiligung zeigt.

Ein zweiter Ausgangspunkt besteht darin, dass Sozialräume für die Bildungsforschung zu einer relevanten Kategorie geworden sind: Anfang der 1960er Jahre bildeten etwa Unterschiede im Bildungsangebot zwischen Stadt und Land den Ausgangspunkt regionaler Analysen. Diskutiert wurde, „wie sich die regionale Verteilung der Sozialstruktur zur regionalen Verteilung des Bildungsangebotes verhält“ (Kemper & Weishaupt 2015, 248). Später etablierte sich dann Forschung zu sozialräumlichen Einflüssen auf die Leistungen der Schüler:innen. Für Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen sind vor allem die Erkenntnisse zentral, dass die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft einer Schule sogenannte *Kompositionseffekte* mit sich bringt und dass darüber hinaus der Sozialraum einer Schule sogenannte *Kontexteffekte* hat:

„Unter Kompositionseffekt wird verstanden, dass sich eine regional unterschiedliche Bildungsbeteiligung (allein) durch die selektive Zusammensetzung der Personen, etwa im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der SchülerInnen, die eine Bildungseinrichtung besuchen, erklären lässt. Kontexteffekte bezeichnen hingegen (zusätzliche) Einflussfaktoren, die aus den räumlichen Strukturen resultieren“ (Jeworutzki & Kemper 2022, 1131).

Die spezifische Zusammensetzung – oder eben Komposition – der Schüler:innen einer Schule hat also Effekte, die insb. für die fachliche Leistungsentwicklung nachgewiesen wurden. Allerdings gilt es mit Baumert u. a. (2006) anzumerken, dass dieser Kompositionseffekt insbesondere dort signifikant ist, wo das Schulsystem sich in verschiedene Schulformen ausdifferenziert, weil erst dadurch in einzelnen Schulen eine Negativselektion entstehen kann. In einem solchen Kontext betrifft der Kompositionseffekt dann

„Realschulen, vor allem aber Hauptschulen. Unter diesen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich an Hauptschulen Kompositionsprofile ergeben, die außerordentlich schädliche Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung von Jugendlichen haben – und zwar unabhängig von und über die selektionsbedingten Auswirkungen auf individueller Ebene hinaus. [...] Dies] führt zu einer schwer zu rechtfertigenden strukturellen Benachteiligung“ (Baumert u. a. 2006, 171).

Diese Erkenntnisse bringen bereits eine interne Kritik am Schulsystem zum Ausdruck, weil mit dem Kompositionseffekt die Praxis im Widerspruch zu einer selbstgesetzten Norm steht (vgl. Jaeggi 2013, 263). Denn hier wird einmal mehr aufgezeigt, dass die für das Schulsystem legitimatorisch grundlegende Norm der Meritokratie nicht verwirklicht wird.² Weil der oben genannte Kompositionseffekt auf die Inkonsistenz zwischen Anspruch und Verwirklichung einer Norm verweist, ist er für die Schul(entwicklungs)forschung nicht einfach nur ein empirischer Befund, sondern fungiert auch als Ausgangspunkt zur Forderung von Veränderung. Der Kompositionseffekt autorisiert also die Erwartung einer Entwicklung hin zu einem Schulsystem, bei dem Anspruch und Wirklichkeit im Einklang miteinander stehen. Damit ist allerdings noch nicht ausgedrückt, *an wen* sich die mit ihm aufkommende Entwicklungserwartung richtet.

Die eingangs erwähnten Programme richten diese Erwartung vorrangig an die Einzelschulen, an denen die Komposition ihre benachteiligenden Effekte entfaltet. Allerdings sind diese Schulen kaum für das Zustandekommen der Komposition verantwortlich. Denn diese hängt von der verräumlichten sozialen Ungleichheit, dem Angebot an Schulformen in einer Region, dem zwischen diesen Schulen hergestellten Wettbewerb und dem „kalkulierten Zuschnitt des Schuleinzugsbezirks“ ab (Radtke 2004, 173). Ausgehend von dieser Perspektivierung ließe sich logisch folgern, dass sich die Entwicklungserwartung, die mit dem Befund des Kompositionseffekts einhergeht, an die Sozialpolitik und hier insbesondere die Wohnungsmarktpolitik richten müsste. Denn dort ließe sich die Ursache der Komposition, also die wohnräumliche Segregation, beeinflussen. Oder sie könnte sich an Bildungspolitik und -administration richten, die wiederum die Komposition durch das Angebot an Schulformen und den Zuschnitt der Bezirke steuern könnte. So betrachtet wäre die sozial-räumliche Lage einer Schule zwar eine relevante Kategorie der *empirischen Bildungsforschung* – die eben jene Zusammenhänge bzw. Effekte aufzeigen kann – nicht aber eine relevante Kategorie für die besondere Entwicklungserwartung gegenüber den Schulen.

3 Perspektiven der Schulforschung

Vor dem Hintergrund, dass durchaus andere Adressat:innen für die Entwicklungserwartung im Zusammenhang mit dem Kompositionseffekt und jenen Schulen denkbar wären, lege ich dar, wie sich diese Erwartung gegenüber den Schulen verstehen lässt. Dafür beleuchte ich zwei prominente einschlägige Forschungsper-

2 Denn die Komposition einer Schulklasse und das Angebot an Schulformen liegen nicht im Einflussbereich der Schüler:innen. Diese Faktoren dürfen deshalb nach den eigenen Regeln des meritokratischen Prinzips auch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung bzw. -bewertung und die mit ihr einhergehenden späteren Berechtigungen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt haben.

spektiven – die Schuleffektivitätsforschung und die Schulentwicklungsforschung – mittels der folgenden heuristischen Fragen: Wie wird das Phänomen ‚Schule in benachteiligter Lage‘ betrachtet? Inwiefern legitimiert diese Betrachtung Entwicklungserwartungen *gegenüber den Schulen* in dem als abweichend kategorisierten Sozialraum? Mit diesen Fragen blicke ich auf die grundsätzliche Ausrichtung dieser beiden Forschungsperspektiven; d. h. auf das Verständnis des Gegenstands, auf die Ziele und zentralen Konzepte.

Die Schuleffektivitätsforschung zielt darauf, „effektivitätsförderliche Merkmale“ (Racherbäumer u. a. 2013, 240) von Schulen zu identifizieren.³ Empirisch werden dafür, u. a. mit Rückgriff auf sogenannte Sozialindizes, Schulen miteinander verglichen, die in einer ähnlichen sozialräumlichen Lage liegen, sich aber hinsichtlich der messbaren Lernleistungen unterscheiden. Man spricht in diesem Paradigma von „erwartungswidrig guten“ und „erwartungskonformen schwachen“ (Racherbäumer u. a. 2013) oder von „unerwartet leistungsschwach[en]“ und „unerwartet leistungsstark[en]“ Schulen (van Ackeren-Mindl u. a. 2023, 228). Von Interesse ist, schulinterne Faktoren zu identifizieren, welche die unterschiedliche Leistungsentwicklung bei ähnlichen Ausgangsbedingungen erklären können.⁴ Das Resultat dieses Paradigmas ist zumeist eine Auflistung von „Faktoren, die am meisten zur Aufklärung der Varianz von Schülerleistungen beitragen“ (Racherbäumer u. a. 2013, 240). Zu nennen wäre beispielsweise eine hohe Leistungserwartung oder ein Führungshandeln der Schulleitung (vgl. ebd.), das einen direkten Unterrichtsbezug hat. Dem Paradigma ist also die Perspektive eingeschrieben, dass sich die Varianz der Leistungsentwicklung (zumindest teilweise) über Faktoren erklären lässt, welche die Einzelschule auch in der Hand hat. Der Subtext lautet: Das Handeln der Einzelschule macht einen Unterschied; zumindest im Rahmen der statistisch festgestellten Varianz. Diese Limitierung ist relevant, denn die Aussage lautet nicht, dass Einzelschulen mit den Faktoren, die sie in der Hand haben, „die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (MSB NRW o.J.) erreichen könnten, so wie es im Rahmen des Talentschulversuchs angestrebt wird. Das Paradigma formuliert im Übrigen ebenso explizit *nicht* den Umkehrschluss, dass bei Umsetzung aller identifizierten Faktoren jene Schulen automatisch auch zu „erwartungswidrig guten Schulen“ (Racherbäumer u. a. 2013) würden. Denn es können auch andere als die erfassten Faktoren zu der geringeren Lernleistung führen.

3 Effektiv heißt dabei insbesondere effektiv im Sinne einer Maximierung der quantitativ messbaren Lernleistungen. Aber auch effektiv im Sinne eigener gesteckter Ziele von Schulen und jüngst auch die Forderung auch den „Erfolg von Schulen in Hinblick auf den Abbau von bestehenden Bildungsungleichheiten in den Fokus“ zu rücken (Marx & Maaz 2023, 191).

4 Die Achillesverse dieses Paradigmas besteht in der forschungspragmatischen Unterstellung, dass die Bedingungen der verglichenen Schulen tatsächlich ähnlich bzw. vergleichbar sind. Denn die Forschung kann unmöglich alle Aspekte ähnlicher Bedingungen berücksichtigen. Ähnliche Bedingungen bezieht sich hier genau genommen auf Ähnlichkeiten in Bezug auf die vorhandenen statistischen Daten.

Empirisch ist der Einfluss von Einzelschulen hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Schüler:innen und damit auch bezüglich der mehr oder weniger ausgeprägten Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg gut belegt (vgl. Sendzik u. a. 2023, 179f.) und kaum ernsthaft abzustreiten. Es geht mir insofern *nicht* darum, die Resultate in Frage zu stellen, sondern darzulegen, dass und wie mit der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung auch eine *Entwicklungserwartung gegenüber der Einzelschule* autorisiert wird. Das zeigt sich deutlich in der Terminologie *erwartungswidrig*, *erwartungskonform* und *unerwartet*. Die Forschungsperspektive stellt hier diskursiv *zweierlei Erwartungen* mit her: Erstens die Erwartung, dass eine Schule mit bestimmten Merkmalen wahrscheinlich durchschnittliche Schüler:innenleistungen im Bereich x hervorbringen kann. Das drückt der Begriff ‚erwartungskonform‘ aus. Zweitens, und das ist hier zentraler, die Erwartung, dass auch die erwartungskonform schwachen Schulen durch Veränderung von Faktoren in ihrem Einflussbereich sich so verändern könnten, dass sie erwartungswidrig gute Schulen werden.

Auch wenn die Schuleffektivitätsforschung diese Entwicklungserwartung nicht (systematisch) explizit formuliert, schafft sie doch den *Beweis des Möglichen*⁵, der die Grundlage für eine solche Erwartung ist. So heißt es beispielsweise in einem aktuellen Editorial zur Frage, was die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten könne: „Hoffnung machen hier etwa erfolgreiche Schulen in sozial benachteiligter Lage“ (Sendzik u. a. 2023, 179). Diese Hoffnung bzw. Erwartung entsteht, auch wenn unklar bleibt, inwieweit identifizierte Merkmale dieser erwartungswidrig guten Schulen „tatsächlich ursächlich für die guten Bildungsergebnisse“ (ebd.) sind. Was die Schuleffektivitätsforschung also mitproduziert, ist Evidenz, die Entwicklungserwartungen autorisiert. Die Schulentwicklungsprogramme bedienen sich dieser autorisierten Erwartung. De facto fungiert der *epistemische Diskurs* über Faktoren zur Erklärung von Leistungsvarianz (zwischen Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen) für die bildungspolitischen Maßnahmen als *autorisierender Diskurs*.

Man wird argumentieren können, dass in diesem Fall ein Fehlschluss vorliegt, weil sich die Entwicklungserwartungen gegenüber den Einzelschulen nur bei selektiver Rezeption der epistemischen Aussagen folgern lassen. Insofern könnte man der Schul(effektivitäts)forschung diesen politisch autorisierenden, selektiven Rekurs kaum anlasten. Diesbezüglich „darf aber schon bemerkt werden, dass sich die Bildungswissenschaften in den letzten Jahren sehr freundlich an die Politik angeschmiegt haben“ (Böttcher 2019, 687) und insofern selbst daran mitgewirkt haben, die Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen zu autorisieren. Der selektiv autorisierende Rekurs auf die Schuleffektivitätsforschung wird nicht allein von der Bildungspolitik betrieben. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass

5 Ich danke Kathrin Racherbäumer für dieses Argument und die pointierte Formulierung.

die meisten Schulentwicklungsprojekte auch von der Schul(entwicklungs)forschung ‚begleitet‘ und insofern auch legitimiert werden.

Das führt mich zur zweiten prominenten Perspektive: die Schulentwicklungsforschung zu Schulen in sozial deprivierter Lage, die sich gerade durch ihre Nähe zu Programmen intendierter Schulentwicklung auszeichnet. Sie ist deshalb deutlich stärker noch als andere Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung mit dem „doppelten Erwartungshorizont“ (Meseth 2016, 4) versehen, sowohl Forschung als Selbstzweck zu betreiben, als auch nützliche Gestalterin zu sein (vgl. Asbrand u. a. 2021). Darüber hinaus hat sie aber auch ein bestimmtes Verständnis von Einzelschulen als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und als „Motor der Entwicklung“ (Rolff 2007, 623). Einzelschulen sind also – folgt man Fend (2008, 146) – ohnehin schon „verantwortliche Akteure, die ihr Zusammenhandeln und ihre Aufgabenerfüllung optimal oder defizitär gestalten können“. Insofern autorisiert der hegemoniale Diskurs der Schulentwicklungsforschung bereits eine *generalisierte Entwicklungserwartung* gegenüber Einzelschulen, die diese dann in ihre je konkreten Bedingungen „rekontextualisieren“ müssen (Fend 2008, 146). Allerdings folgt daraus keinesfalls, dass jegliche Erwartungen *an das Bildungssystem* auch dadurch erfüllt werden können, dass sie zur Rekontextualisierung an die Einzelschule als Entwicklungsaufgabe delegiert werden.

An der Begleitforschung eines Schulentwicklungsprojekts lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie hier die Schulentwicklungsforschung dazu beiträgt, solche Entwicklungserwartungen von Seiten der Bildungspolitik und weiteren Akteur:innen gegenüber den Einzelschulen zu autorisieren, von denen fraglich ist, ob die Einzelschule für diese die richtige Adresse ist. Denn insbesondere wenn es, wie im Fall der Schulen in sozial deprivierter Lage, um Bildungsungleichheit bzw. die „Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (MSB NRW o.J.) geht, ist dies mehr als fraglich. Ich bediene mich dafür der Begleitforschung zum Schulentwicklungsprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“⁶ und betrachte hier sowohl die Bestimmung des Ausgangsproblems als auch die Schlussfolgerungen (die zukünftigen Entwicklungserwartungen) des Projekts im Abschlussbericht. Ich verstehe diesen Bericht als performative Autorisierung spezifischer Entwicklungserwartungen. Zu Beginn des Abschlussberichts wird das Problem ‚Schulen in kritischer Lage‘ wie folgt bestimmt:

„Schulen in sozial deprivierter Lage weisen einen hohen Anteil benachteiligter Schüler aus bildungsfernen Familien auf. Fehlt es diesen Schulen an der erforderlichen Organisations- und Unterrichtsqualität, sprechen wir von Schulen in kritischer Lage. Sie schaffen es dann nicht, ihre Schüler systematisch zu bestmöglichen Lernerfolgen zu

6 Das Projekt wurde von der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie getragen (2013-2017).

führen. Die Ursachen dafür sind ebenso vielfältig wie komplex und die Schule ist stets eingebettet in das System zu betrachten“ (Huber u. a. 2018, 10).

Die soziale Lage der Schule wird über ihr Schüler:innenklientel als depriviert bestimmt. Kritisch aber wird die Lage, wenn es den Schulen an „erforderliche[r] Organisations- und Unterrichtsqualität“ (ebd.) mangelt. Was eine erforderliche Qualität ist, wird zwar nicht definiert, aber ihr Fehlen wird im Umkehrschluss dadurch feststellbar, dass die „bestmöglichen Lernerfolge []“ (ebd.) von den Einzelschulen nicht erreicht werden („Sie schaffen es [...] nicht“ (ebd.)). Die Entwicklungserwartung gegenüber der Einzelschule besteht der Trennung von deprivierter und kritischer Lage zufolge nur dort, wo der Einzelschule mangelhafte Qualität zugeschrieben wird, nicht dort, wo ihre Lage problematisch bzw. depriviert ist. Es ist also bereits in der begrifflichen Unterscheidung (depriviert/kritisch) angelegt, dass nicht die soziale Lage, sondern die mangelnde Qualität der Schule das Problem ist und sich insofern die Einzelschule verändern muss, nicht die Deprivation.

Einmal davon abgesehen, ob es Schulen überhaupt jemals gelingen kann, Schüler:innen zu den hier benannten „bestmöglichen Lernerfolgen zu führen“ (ebd.) (wäre nicht immer noch mehr möglich?), unterstellt die Formulierung „bestmöglich[]“, dass in besagten Schulen mehr Lernerfolg möglich wäre und dass es die Einzelschulen sind, die das erreichen könnten („Sie schaffen es [...] nicht“ (ebd.), es wäre aber möglich). Es liegt dann unmittelbar nahe, dass das, was hier als möglich unterstellt wird, auch erwartet werden darf. Woher aber lässt sich überhaupt wissen, was bestmöglich ist? Hier scheint ein impliziter Bezug zu Studienergebnissen der Leistungsvarianz von Schulen in ähnlichen sozialen Lagen zu bestehen (jene Evidenz, die auch den Ausgangspunkt für die Schuleffektivitätsforschung bildete; s. o.). Damit wird also in besagtem Projekt das Ergebnis eines Schul- bzw. Leistungsvergleichs zum Maßstab der Erwartung gemacht. Zwar wird sodann eingestanden, dass die Ursachen für das Scheitern am soeben gesetzten Maßstab keinesfalls isoliert in der Einzelschule zu verorten ist (weil diese eben „stets eingebettet in das System zu betrachten“ (ebd.) sei), allerdings wurden mit der Fokussierung auf Schulen in kritischer Lage bereits die Weichen dafür gestellt, dass sich die Schulen verändern sollen. Insofern heißt es dann folgelogisch:

„Viele dieser Schulen kommen ohne Hilfe nicht mehr aus ihrer Situation heraus. Sie brauchen den professionellen Blick von außen, eine koordinierte Unterstützung bei der Analyse ihrer Probleme und Stärken und bei der Entwicklung von Lösungen. Genau hier setzt School Turnaround an“ (Huber u. a. 2018, 11).

Es sind also konsequenterweise die Einzelschulen, die Hilfe benötigen, weil es „ihre [...] Probleme“ (ebd.) sind. Versteht man das Problem in dieser Weise, ist damit auch die Erwartung an *ihre Entwicklung* autorisiert. Der hohe Anteil benachteiligter Schüler:innen, der den Ausgangspunkt der Gegenstandsbestimmung

„Schulen in sozial deprivierter Lage“ bildete, wird also über das Konstrukt der *kritischen* Lage zum Problem der Einzelschule gemacht. Nicht die systematische Benachteiligung (deprivierte Lage) ist das Problem, sondern die mangelnde Qualität (kritische Lage) der Einzelschule.

Es ist ebenso gewinnbringend, die Schlussfolgerungen zu betrachten, die von Seiten der Stiftung als auch von Seiten der Bildungspolitik aus dem Projekt gezogen werden. Denn in den Schlussfolgerungen zeigt sich, welche Erwartungen an die Einzelschulen jetzt als legitime, also als durch die Begleitforschung autorisierte, gelten. Im ersten Vorwort des Abschlussberichts folgt die stellvertretende Vorsitzende der Robert Bosch Stiftung:

„Die wirksamste Intervention im Pilotprojekt ‚School Turnaround‘ war die Unterstützung der Schulen durch einen externen Prozessbegleiter. Wir wollen zukünftig die Anzahl solcher Schulentwicklungsberater, die Schulen in kritischer Lage in ihrem Veränderungsprozess unterstützen können, vergrößern und ihre Kompetenzen erweitern“ (Vorwort Uta-Micaela Dürig in Huber u. a. 2018, 3).

Im zweiten Vorwort des Abschlussberichts folgt die Senatorin für Bildung, Jugend und Familie Berlin aus dem Projekt:

„Künftig werden zwischen Schulaufsicht und Schule Verträge abgeschlossen, um konkret zu vereinbarende Entwicklungsziele in gemeinsamer Verantwortung zu verfolgen. Mit all diesen Maßnahmen geht Berlin bereits jetzt praktische Schritte zur Umsetzung von Erfahrungen aus dem Projekt School Turnaround“ (Vorwort Sandra Scheeres in Huber u. a. 2018, 4).

Das Gemeinsame dieser Folgerungen ist: Die Erkenntnisse der Begleitforschung autorisieren die Akteur:innen dazu, zukünftig mit den managerialen Steuerungsinstrumenten Beratung und Kontrakt die Einzelschulen in sozial deprivierter Lage mit der Entwicklungserwartung zu konfrontieren, „ihre Schüler systematisch zu bestmöglichen Lernerfolgen zu führen“ (Huber u. a. 2018, 10). Das können die Akteur:innen offensichtlich jetzt ‚evidenzbasiert‘ erwarten.⁷

⁷ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass der Abschlussbericht auch Veränderungserwartungen an die Schulaufsicht etc. formuliert, allerdings scheint das für die weiteren Schlussfolgerungen der Stakeholder weniger zentral zu sein.

4 Abschließende Reflexionen

Ich fasse zusammen: Die Aufmerksamkeit für Schulen in als defizitär geltenden sozialräumlichen Lagen ist insbesondere auf zwei Ausgangspunkte zurückzuführen: Die Feststellung des Bestehens residenzieller urbaner Segregation und das Interesse der Bildungsforschung für Sozialräume, das u. a. zum Befund sogenannter Kompositionseffekte an Schulen geführt hat. Kompositionseffekte und mit ihnen die Thematik der Bildungsbenachteiligung und -ungleichheit bringen eine interne Kritik am Schulsystem zum Ausdruck. Diese interne Kritik bildet wiederum die autorisierende Grundlage dafür, Veränderungen des Schulsystems zu fordern bzw. Entwicklung zu erwarten. Zur Erklärung der gesteigerten Entwicklungserwartungen, die *an die Einzelschulen* in sozial deprivierter Lage gestellt werden, wurde zunächst die Perspektive der Schuleffektivitätsforschung dargelegt. Diese autorisiert Entwicklungserwartungen gegenüber jenen ‚besonderen‘ Einzelschulen, weil ihre Forschungsperspektive (vermeintlich) den *Beweis des Möglichen* erbringt, der darin besteht, dass es 1.) gute Schulen in deprivierter Lage gibt, sich 2.) Faktoren identifizieren lassen, die diese guten Schulen auszeichnen, und es sich 3.) um Faktoren handelt, die diese Schulen selbst beeinflussen können. In der Begleitforschung zu Schulentwicklungsprogrammen zeigte sich weiterhin eine problematisierende Perspektive auf die Einzelschule als *mangelhaft für die besondere Situation*. Damit wird die soziale Lage zu *ihrem Problem* erklärt. Dieses Verständnis bildet die legitimatorische Grundlage, die andere Akteur:innen (Bildungsadministration, Stiftungen etc.) dazu autorisiert, Entwicklungserwartungen an besagte Einzelschulen zu stellen.

Allerdings zeigt gleichzeitig eine Bestandsaufnahme zur „Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen auf schulische Effektivitätsmaße [...], dass es trotz möglicher positiver Effekte auf die schulische Prozessqualität bislang nicht ausreichend gelingt, die Programmschulen so zu entwickeln, dass Schüler:innen bessere Lernergebnisse erreichen und Bildungsbarrieren nachhaltig abgebaut werden“ (Marx & Maaz 2023, 196). Nichtsdestotrotz sieht sich die Schulentwicklungsforschung weiterhin selbst als diejenige Akteurin, die dabei helfen soll, „maßgeschneiderte Ansätze für verschiedene Schulen in unterschiedlichen Kontexten zu entwickeln“ (ebd.). Dieses Selbstverständnis kommt derzeit noch gesteigert im Ansatz der designbasierten Schulentwicklung an jenen Schulen zum Ausdruck (vgl. Mintrop u. a. 2022).

Man kann vor dem Hintergrund des hegemonialen Verständnisses der Einzelschule als verantwortlicher Akteurin zwar verstehen, dass diese mit Entwicklungserwartungen betraut wird. Man könnte als Schulentwicklungsforschung vor dem Hintergrund der ernüchternden empirischen Wirksamkeit aber auch eine reflexive Perspektive einnehmen und fragen, was der eigene Beitrag zur Herstellung dieser Entwicklungserwartung ist, welche problematischen Implikationen er hat und

welche Akteur:innen sich stattdessen mit Entwicklungserwartungen konfrontieren ließen (beispielsweise jene, die für das Zustandekommen der Komposition verantwortlich sind).

In diesem Sinne nehme ich abschließend eine weiterreichende Perspektivierung auf das Phänomen Schule in sozialräumlich deprivierter Lage ein. Dafür scheint mir geboten noch einmal auf den Ausgangspunkt jener schulischen Kategorie zurückzukommen. Die Kategorie Schule in sozialräumlich deprivierter Lage gründet in einer räumlichen Dimension sozialer Ungleichheit. Damit wird also das *Verhältnis von Schule und Gesellschaft* relevant. Rolff und Tillmann argumentierten bereits 1980, dass es für die Schulentwicklungsforschung zentral sei, das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft zu klären (vgl. Rolff & Tillmann 1980, 239). Allerdings scheint mir, dass dieses Verhältnis in der einschlägigen Forschung zur Entwicklung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage kaum in den Blick kommt. Dabei würde erst eine solche Verhältnisbestimmung zu klären erlauben, inwiefern die Einzelschule überhaupt die richtige Adressatin für Entwicklungserwartungen im Zusammenhang mit dem Phänomen Schule in sozial deprivierter Lage ist. Denn bedenkt man, dass mit dem Phänomen das Thema Bildungsungleichheit aufgerufen wird, ließe sich beispielsweise systemtheoretisch argumentieren:

„Bildungsungleichheit kann sachlogisch nur im Bildungssystem generiert werden: Sie ist eine Folge der Vollinklusion in das Schulsystem [...] Sollte Luhmann in der Sache recht haben, dann müsste sich die SEF [Schulentwicklungsforschung, TM] mit der Frage befassen, welche Ungleichheit das Schulsystem eigenlogisch erzeugt – und ob diese ‚Systemleistung‘ durch Schulentwicklungsprogramme ‚korrigiert‘ werden kann“ (Emmerich 2023, 213).

Das *gesellschaftstheoretische Defizit* der Schul(entwicklungs)forschung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage scheint mir ein Grund dafür zu sein, dass die sozialräumliche Lage nicht nur als ein bildungssysteminternes, sondern sogar vorrangig als *einzelschulinternes* Problem verhandelt wird. So wird die soziale Lage einer Schule zur Frage der Steuerung der Einzelschule gemacht und damit als „Frage der ‚Steuerung im Bildungssystem‘ behandelt“ (Bellmann 2019, 12). Damit geht eine „tendenziell[e] entpolitisierende Pädagogisierung anderer gesellschaftlicher Problemlagen“ einher (ebd.). Im vorliegenden Fall eben eine entpolitisierende Pädagogisierung der gesellschaftlichen Problemlage residenzielle Segregation, die zum Problem der Einzelschule gemacht wird und deren Entwicklung man deshalb gegenwärtig wohl auch erwarten darf.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1-27.
- Asbrand, B., Hummrich M., Idel, T. & Moldenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: B. Asbrand, M. Hummrich, T. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 1-13.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-188.
- Bellmann, J. (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In: J. Bellmann & H. Merkmens (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster und New York: Waxmann, 9-22.
- Böttcher, W. (2019): Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In: N. Berkemeyer, W. Bos & N. Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 679-690.
- Braun, L. & Pfänder, H. (2022): Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. Online unter: https://wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf (Abrufdatum: 02.10.2024).
- Bröckling, U. (2017): Von Hirten, Herden und dem Gott Pan. Figurationen pastoraler Macht. In: U. Bröckling (Hrsg.): Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp, 15-44.
- Emmerich, M. (2023): Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. In: Die Deutsche Schule 115 (3), 201-217.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015): Schule 'im Brennpunkt' – Einleitung. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-26.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. In: Discussion Paper P 2018–001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf> (Abrufdatum: 21.02.2024).
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Pham, G.H., Koszuta, A., Karwat, K., Schwander, M., Kots, S., Luig, C. (2018): Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013 – 2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart. Online unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf (Abrufdatum: 23.09.2023).
- Jaeggi, R. (2013): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Jergus, K. & Thompson, C (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.

- Jeworutzki, S. & Kemper, T. (2022): Region und soziale Ungleichheit. In: D. Bergs-Winkel, H. Reinders, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 1127-1147.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2015): Region und soziale Ungleichheit. In: H. Ditton, C. Gräsel, B. Gniewosz & H. Reinders (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer VS, 245-257.
- Lohfeld, W. (2008): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. In: W. Lohfeld (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
- Marx, A. & Maaz, K. (2023): Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. In: Die Deutsche Schule 115 (3), 189-200.
- Merl, T. (2023): Zur A/Symmetrie pädagogischer Autorität. In: B. M. Bock & T. Merl (Hrsg.): A/ Symmetrie – Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Die Junge Akademie, 1-9.
- Meseth, W. (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz: Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 474-493.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (ohne Jahr): Talentschulen. Online unter: schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen (Abrufdatum: 05.09.2024).
- Mintrop, R., Bremm, N. & Kose, C. (2022): Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. In: Die Deutsche Schule 114 (4), 389-396.
- Nassehi, A. (2008): Soziologie: zehn einführende Vorlesungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Racherbäumer, K., Funke, C. & van Ackeren & Clausen, M. (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In: P. Becker & A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer VS, 239-267.
- Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS-Beiträge. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 143-178.
- Rolff, H.-G. (2007): Schulentwicklung. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 622-625.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 237-264.
- Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B. & Racherbäumer (2023): Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). In: Die Deutsche Schule 115 (3), 177-188.
- Thompson, C. (2014a): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: A. Schäfer (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 93-112.
- Thompson, C. (2014b): "Taking Risks". Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung. In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 268-289.
- van Ackeren-Mindl, I., Bremm, N. & Holtappels H. G. (2023): Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: Die Deutsche Schule 115 (3), 226-233.
- Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, M. (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, 85-120.

Autor

Merl, Thorsten, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-8795-2025

Universität Koblenz

Arbeitsschwerpunkte: Autorität und Autorisierung,
Inklusion und Differenz, Unterricht

E-Mail: tmerl@uni-koblenz.de