



## Schulen und ihr Sozialraum. Welche Chancen ergeben sich für Startchancen-Schulen aus einer systematischen Sozialraumorientierung?

Startchancen für Schulen und Quartiere in schwieriger Lage: Perspektiven für eine neue Veränderungsdynamik | Berlin, 16. Oktober 2024

Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell

# Agenda

- 1 Startchancen und der schulische Sozialraum
- 2 Theoretische Perspektiven auf den schulischen Sozialraum
- 3 Empirische Perspektiven auf den schulischen Sozialraum
- 4 Sozialraumorientierung in *Schule macht Stark!*
- 5 Ko-Konstruktive Sozialraumanalyse als Schulentwicklungsinstrument



# 1

## Startchancen und der schulische Sozialraum



Foto: Roland Borgmann, Münster

„Schule ist ein wichtiger Standortfaktor im kommunalen Raum und spielt eine Schlüsselrolle für eine gelungene Quartiersentwicklung. Hierzu soll auch das Startchancen-Programm einen wichtigen Beitrag leisten.“ (BMBF, 2024a, S. 4)

## ➤ Zielsetzung und Zielgruppe/

- Chancengerechtigkeit; damit möglichst alle Kinder und Jugendlichen ihre Talente und Potenziale frei entfalten können und Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppelt wird
  - Individuelle Ebene; zur Verbesserung von Bildungs- und Teilhabechancen von sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern, für den Erwerb nötiger Zukunftskompetenzen

„Bis zum Ende der Programmlaufzeit soll die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch verfehlen, an den Startchancen-Schulen halbiert werden.“ (BMBF, 2024a, S. 6)

- Institutionelle Ebene; Unterstützung der inneren und äußeren Schulentwicklung und Stärkung der Entwicklungskapazität von allgemein- und berufsbildenden Schulen in strukturell benachteiligter Lage

# Startchancen und der schulische Sozialraum

- Programmstruktur und Inhalte/
  - Säule I; als Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung für moderne, klimagerechte und barrierefreie Lernorte mit hochwertiger Ausstattung und Infrastruktur
  - Säule II; als Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine Stärkung der Schulautonomie und Eigenverantwortung der handelnden Akteur\*innen vor Ort
  - Säule III; als Ausbaumaßnahme für multiprofessionelle Kooperation zur (Weiter-)Entwicklung einer positiven, diversitäts- und ungleichheitssensiblen Schulkultur

# Startchancen und der schulische Sozialraum

## ➤ Programmstruktur und Inhalte/

- Säule I; als Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung für moderne, klimagerechte und barrierefreie Lernorte mit hochwertiger Ausstattung und Infrastruktur
- Säule II; als Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine Stärkung der Schulautonomie und Eigenverantwortung der handelnden Akteur\*innen vor Ort
- Säule III; als Ausbaumaßnahme für multiprofessionelle Kooperation zur (Weiter-)Entwicklung einer positiven, diversitäts- und ungleichheitssensiblen Schulkultur

„[Die Chancenbudgets] sollen eine leistungsfördernde sowie ungleichheits- und diversitätssensible Unterrichts- und Schulgestaltung unterstützen und entsprechende Professionalisierungsprozesse fördern [und] damit [...] einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Chancengerechtigkeit in der schulischen Bildung zu verbessern und Bildungsmöglichkeiten und -erfolge sowie Zukunftsperspektiven von sozialer Herkunft zu entkoppeln.“ (BMBF, 2024b, S. 1)

# Startchancen und der schulische Sozialraum

## ➤ Programmstruktur und Inhalte/

- Säule I; als Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung für moderne, klimagerechte und barrierefreie Lernorte mit hochwertiger Ausstattung und Infrastruktur
- Säule II; als Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine Stärkung der Schulautonomie und Eigenverantwortung der handelnden Akteur\*innen vor Ort
- Säule III; als Ausbaumaßnahme für multiprofessionelle Kooperation zur (Weiter-)Entwicklung einer positiven, diversitäts- und ungleichheitssensiblen Schulkultur
  - Aktive Teilnahme am sozialen Leben des Schulumfeldes mit offenem Dialog und regelmäßigem Austausch
  - Partizipation und Beteiligung aller Akteur\*innen für eine gemeinsame Nutzung (im-)materieller Ressourcen
  - Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt des Sozialraums; Förderung der kulturellen Sensibilität im Schulalltag, der sozial-emotionalen Resilienz und des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen
  - Aktive Beförderung der Kooperation mit lokalen Institutionen, Unternehmen, Vereinen
  - Identifikation potenzieller Barrieren und aktive Arbeit an ihrer Überwindung



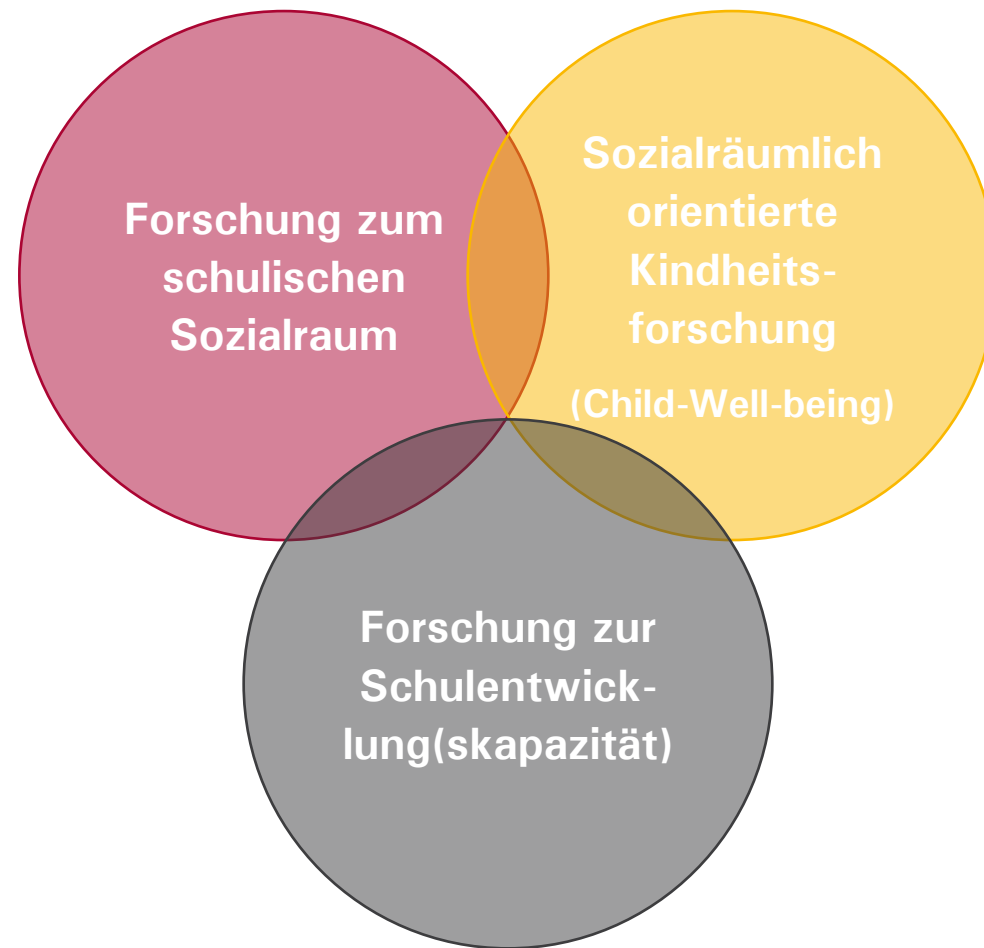
# 2

## Theoretische Perspektiven auf den schulischen Sozialraum



Foto: Roland Borgmann, Münster





## Exkurs zum schulischen Sozialraum (Schule als Sozialraum im Sozialraum)

- Zweigeteilte Perspektive auf sozialräumliche Ressourcen als Rahmenbedingung für Schulerfolg



Elternhaus und das soziale Umfeld als bildungsrelevante Ressource

- Drei Risikolagen mit wesentlichem Einfluss
  - **sozioökonomisch/** Armutsgefährdung der Eltern (geringere gesellschaftliche Teilhabeoptionen)
  - **bildungsbezogen/** niedriger Bildungsstand der Eltern (geringeres Unterstützungspotential)
  - **migrationspezifisch/** Sprachbarrieren der Eltern (geringere Anbindungsmöglichkeiten)

(angelehnt an: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 47f.)



Klassenraum und die Einzelschule als bildungsrelevante Ressource

- Unterrichtsklima und Schulkultur (nach Helsper, 2008)
  - Schüler:innenkomposition
  - Pädagogische Struktur
  - Ressourcenausstattung
  - (institutionelle) schulformspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus
  - Reputation und Haltung

(u.a. Stähling & Wenders, 2021, S. 368; Maaz et al., 2009, S. 214; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003, S. 287)

## Exkurs zum schulischen Sozialraum (Verständnisformen; Forell, 2023, S. 16ff.)

- **Physisch-materielles Verständnis/** als Angebots- und (An-)Ordnungsstruktur sowohl der baulichen Gegebenheiten der Einzelschule als auch des sie umgebenden Einzugsgebiets
  - Territorial vorortete *Dingwelt* der Schule und ihres Nahraums im Sinne einer sozialräumlichen Infrastruktur; neben bspw. Klassenzimmer, Mensa und Pausenhof zählen dazu z.B. öffentliche Treffpunkte wie Plätze oder Parks, aber auch Supermärkte oder Bushaltestellen sowie Jugendzentren und Vereine
- **Sozialdemografisches Verständnis/** beschreibbar über die milieuspezifischen (Herkunfts-)Merkmale der Schüler:innen einer Einzelschule; im Sinne gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten
  - Ortsabhängige „Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital“ (Bourdieu, 1991, S. 28); Gruppierung bspw. entlang der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft bzw. ihrer Elternhäuser, deren Bildungsgrad oder dem Anteil an Familien im Bürgergeldbezug oder an Alleinerziehendenhaushalten
- **Handlungsbezogenes Verständnis/** als innerschulisches Interaktionsgeflecht der an bzw. in einer Einzelschule handelnden Akteur\*innen
  - Aneignung, Repräsentation und Deutungsmuster institutionell verfasster und organisational ausgestalteter Raumanordnungen; Schulkultur geprägt von überindividuellen Praxismustern



# Exkurs zur sozialräumlich orientierten Kindheitsforschung

## ➤ Verhältnis des Räumlichen und des Sozialen im Zusammenhang mit kindlichem Wohlergehen

(Fegter & Andresen 2019; Fegter & Richter 2014)

### ○ Soziostrukturell ausgerichtete Child-Well-being-Forschung (Fegter, 2014)

- **Capability Approach** (nach Nussbaum, 2012); (theoriebasierte) personale und soziale Wohlfühl-Indikatoren
- **Child-Well-being** (nach Fattore, Mason & Watson, 2016); (qualitativ-empirische) sozialräumliche Wohlfühl-Indikatoren



Handlungsfähigkeit und Autonomie

Sicherheit und Schutz

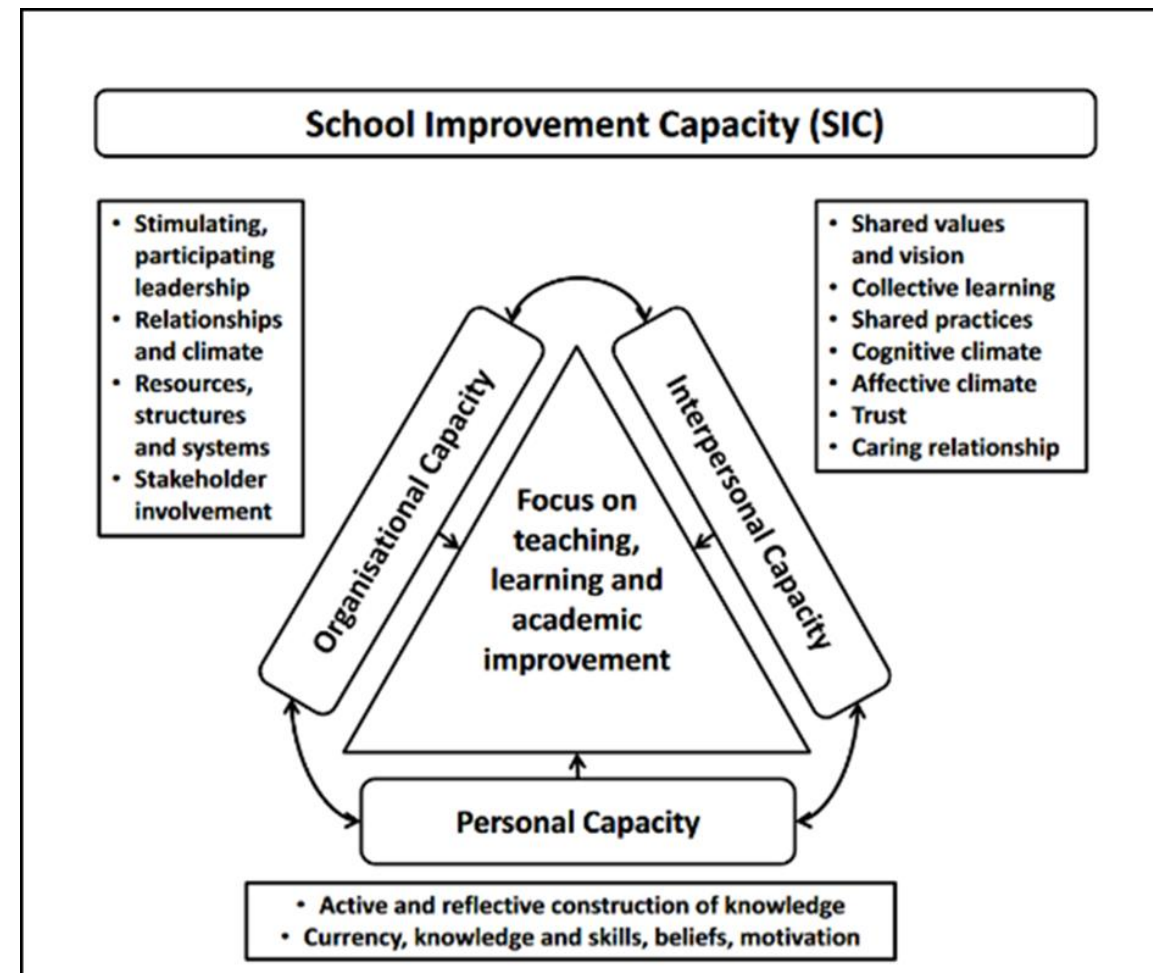
Selbst und Identität

- (1) Wie stark können sich Kinder und Jugendliche in ihrem räumlichen Umfeld einbringen, d.h. mitbestimmen und mitgestalten?
- (2) Wie sicher, geschützt oder auch geborgen fühlen sich Kinder und Jugendliche in ihrem räumlichen Umfeld?
- (3) Wie wertgeschätzt und anerkannt erfahren sich Kinder und Jugendliche in ihrem räumlichen Umfeld?

# Exkurs zur Schulentwicklungskapazität

- Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule Rolff, 1991 (3-Wege bzw. 4-Wege Modell; Rolff, 2013)
- Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit Fend, 1986
- Das Konzept der Schulentwicklungskapazität fokussiert / neben Strukturen, Ressourcen sowie Klima und Kultur auf organisationale Ebene / personale und interpersonale Faktoren Maag Merki, 2017

Wie gut sind Einzelschulen als Organisation und ihre handelnden Akteur\*innen in der Lage, auf schulinterne wie schulexterne Herausforderungen professionell zu reagieren?



# 3

## Empirische Perspektiven auf den schulischen Sozialraum



Foto: Roland Borgmann, Münster



# Strukturbedingungen des deutschen Schulsystems

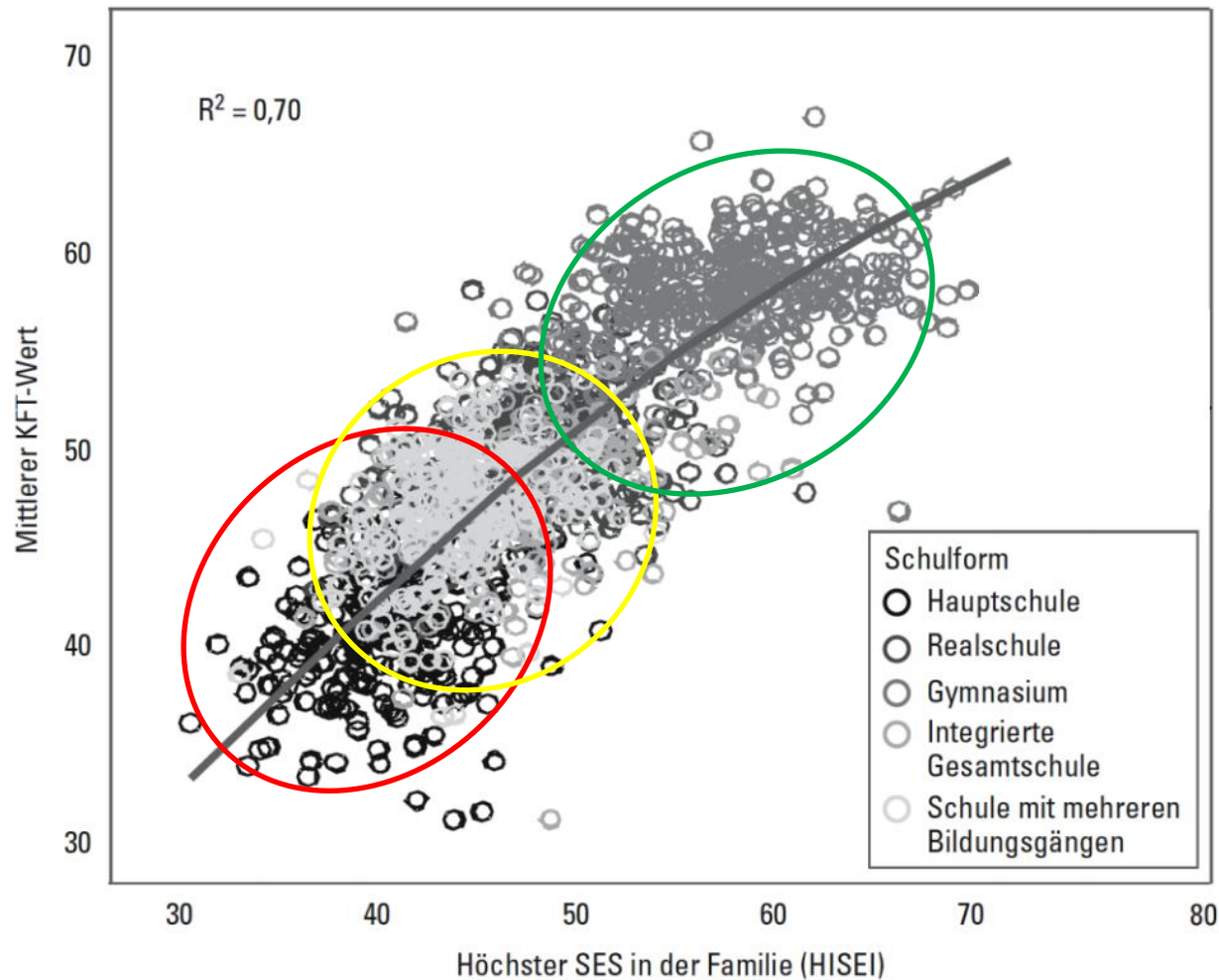
- Bildungsübergänge als zentrale Gelenkstellen des hierarchisch gestuften Schulsystems
  - Vierfache Benachteiligung von Schüler:innen aus weniger privilegierten Elternhäusern/  
**Segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus durch multiple Herkunftseffekte**
    - (primär) hemmende Faktoren für Leistungsentwicklung führen zu geringerem Kompetenzerwerb
    - (sekundär) anspruchsniedrigere Schulformwahl der Eltern trotz gleicher Übergangsempfehlung
    - (tertiär) ungleiche Bewertungen und Übergangsempfehlungen durch Lehrkräfte trotz vergleichbarer Leistung
    - (quartär) vermehrter Schulbesuch in herausfordernden Lagen mit tendenziell schwächerer Schulqualität

(Schräpler et al., 2021; van Ackeren et al., 2021, S. 17f.; Forell, 2020, S. 89; Helbig & Nikolai, 2019, S.14; Dumont, 2014, S. 151, nach Pietsch & Stubbe, 2007)

- Herkunftsbedingte Leistungsunterschiede kumulieren im Laufe der Schulzeit von rund einem Lernjahr im Primarbereich auf bis zu drei Lernjahre am Ende der Pflichtschulzeit

(Forell, van Ackeren-Mindl, Klein & Bellenberg, i.E.)

# Herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen Schulsystem



Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kognitiven Fähigkeiten

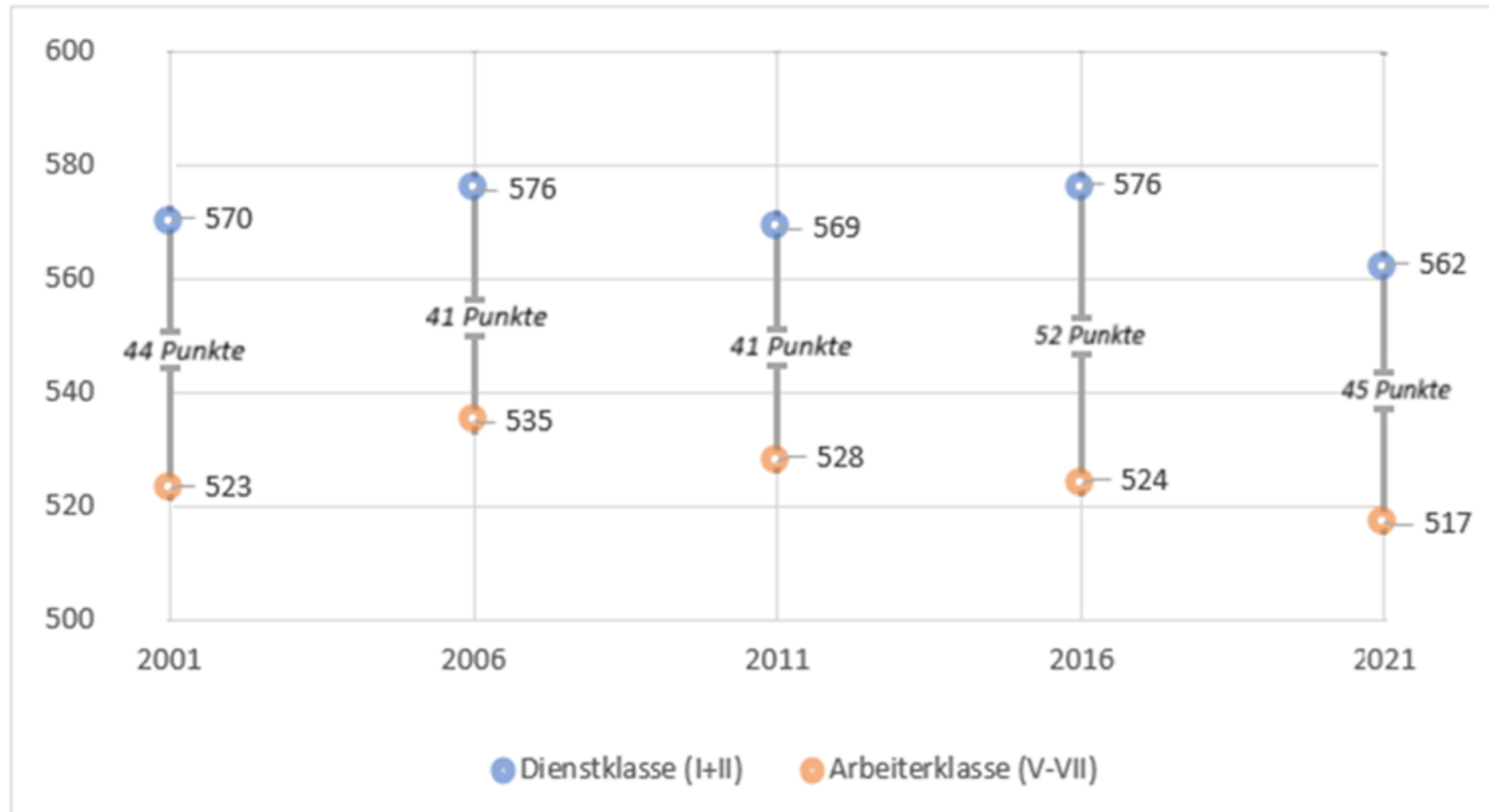
- Deutliche Institutions- und (soziale wie kognitive) Kompositionseffekte
- Wechselwirkung zwischen Schüler:innenzusammensetzung und Schulform
- Sozialer Status eng mit Schulformzugehörigkeit verknüpft
- Schulform als lern- und entwicklungsmilieuprägendes Institutionsmerkmal

(Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 96)

- Ein hoher Anteil nicht-gymnasialer Schüler:innen verfehlt die Mindeststandards ([PISA 2022](#)/ Lesen: 29%; Mathe: 42%; NaWi: 32%)

(Forell, van Ackeren-Mindl, Klein & Bellenberg, i.E.)

# Mittlere Lesekompetenz in Jg. 4 nach EGP-Klassen im Zeitverlauf



(Quelle: IGLU 2021; Stubbe et al., 2022, S. 166; eigene Darstellung)



# Mittlere Lesekompetenz im Schulformvergleich und Zeitverlauf

- Schulformspezifische Disparitäten kumulieren im Laufe der Sekundarstufe I
    - Deutliche wie stabile Kompetenzunterschiede zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schüler:innen
    - Schüler:innen der nicht-gymnasialen Schulformen erreichen selbst nach drei Schuljahren in der Sekundarstufe I (bis Jg. 7) nicht das mittlere Leistungsniveau im Lesen in der 5. Jg.-St. am Gymnasium.
- (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 140)
- Befund aus NEPS kann über den in PISA für den gleichen Zeitraum ermittelten Unterschied von 105 Punkten insofern bestätigt werden, als dieser auf einen Leistungsvorsprung der Gymnasiast:innen von gut 4 Lernjahren schließen lässt.

Schulformen	2009	2012	2015	2018	2022
Gymnasium	575	579	583	578	556
nicht-gymnasiale Schulformen	467	466	478	458	442
Leistungsunterschied (in Punkten)	108	113	105	120	114

# 4

## Sozialraumorientierung in *Schule macht Stark!*



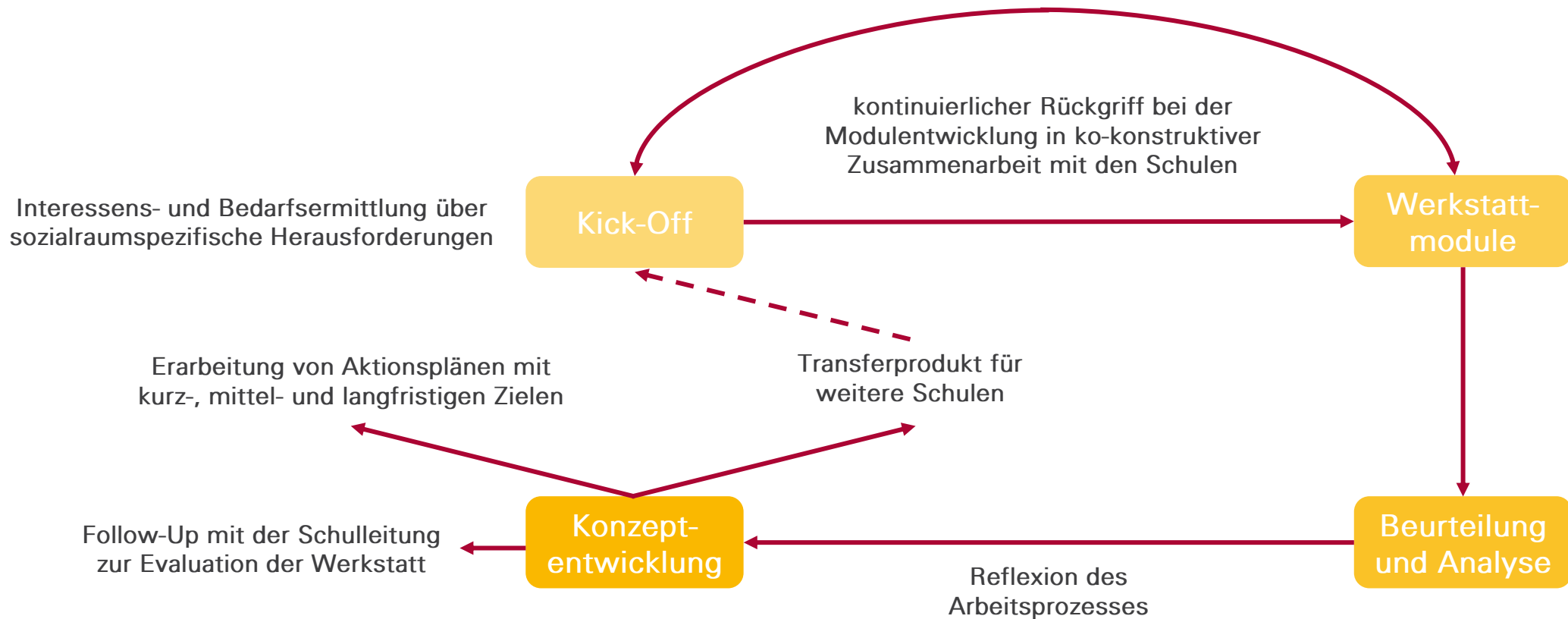
Foto: Roland Borgmann, Münster

## Sozialraumorientierung in *Schule macht Stark!*

- Innerhalb der 2021 gestarteten Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark!* (SchuMaS) arbeitet das ALSO-Cluster (Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung) **gemeinsam mit Schulen in herausfordernden Lagen** an Prozessen der sozialraumorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Insgesamt werden in drei Werkstattphasen **40 Schulen** durch das ALSO-Cluster begleitet (1. Entwicklung von Modulen; 2. Erprobung und Evaluation der Module; 3. Transfer der Module) (Forell, Bellenberg & Schuchardt, i.E.)
- Die Grundlage der Werkstatt bildet die Idee der **ko-konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis**, bei der das methodische Vorgehen gemeinsam festgelegt wird und eine kooperative Entwicklung von Arbeitsschritten im Vordergrund steht (Sliwka & Klopsch, 2022)
- Über die Werkstätten soll gemäß des **Design-Based-Research Ansatzes** wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn mit innovativen Lösungsansätzen verbunden werden, sodass Herausforderungen der Schulpraxis **im realen Kontext der Schulen** untersucht und behandelt werden können (Schmiedebach & Wegner, 2021, S.4; vgl. Reinmann, 2005)



# Das ALSO-Werkstattkonzept auf Basis des DBR-Ansatzes



(eigene Darstellung in Anlehnung an: Schmiedebach & Wegner, 2021; Forell, Schuchardt & Bellenberg, i.V.)

# 5

## Sozialraumanalyse als Schulentwicklungsinstrument



Foto: Roland Borgmann, Münster

# Das Sozialraumanalyse-Modul

- Die Analyse des einzelschulischen Sozialraums im Rahmen der ko-konstruktiven Werkstattarbeit fokussiert eine ganzheitliche Sichtweise auf den schulischen Sozialraum, bei der...
  - ...kleinräumige Sozialraumdaten in Bezug auf soziodemografische Merkmale der Einwohner:innen analysiert werden (**objektive Datenperspektive**),
  - ...ein Bezug zum theoretischen Verständnis von Schule als Sozialraum im Sozialraum sowie der empirischen Realität herkunftsbedingter Ungleichheiten im deutschen Schulsystem hergestellt wird (**theoretische Perspektive**),
  - ...ein Austausch der Akteur:innen im schulischen Sozialraum als Expert:innen ihrer alltäglichen Umgebung zur Verschränkung verschiedener Blickwinkel angestrebt wird (**subjektive Akteur:innenperspektive**).
- Datengrundlage für die georeferenzierten Sozialraumkarten/ **microm**
  - Kleinräumige soziodemografische Daten auf PLZ8-Ebene aus dem Jahr 2023
  - Notwendig, weil offizielle Statistikstellen nur großräumigere (vereinzelte) Daten zur Verfügung stellen

# Verschränkung **objektiver** und **subjektiver** Perspektive



Empirische Realität und theoretische Verfasstheit des schulischen Sozialraums

Wissen über und Verbindung mit dem einzelschulischen Sozialraum



Herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem

Erfahrungen mit den sozialen & kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Schüler:innen in der Schul- und Unterrichtspraxis



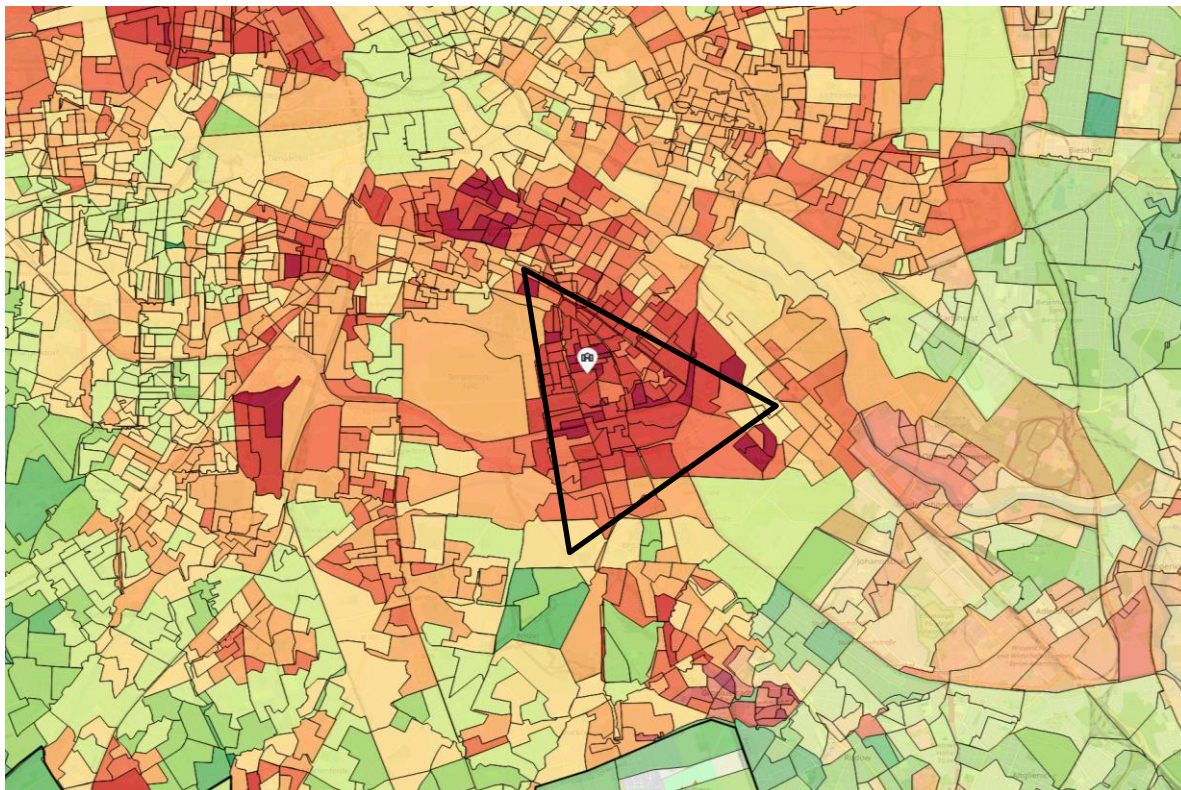
Indikatorengestützte Herkunftsmerkmale sowie georeferenzierte Wohngebiete und Treffpunkte der Schüler:innen

Austausch über die Lebenswelt und -wirklichkeit der Schüler:innen





# Sozialraumanalyse am Beispiel Nord-Neukölln



**Multipler Benachteiligungsindex** (eigene Berechnung und Darstellung)

**Schuleinzugsgebiet** (eingezeichnet vom pädagogischen Personal)

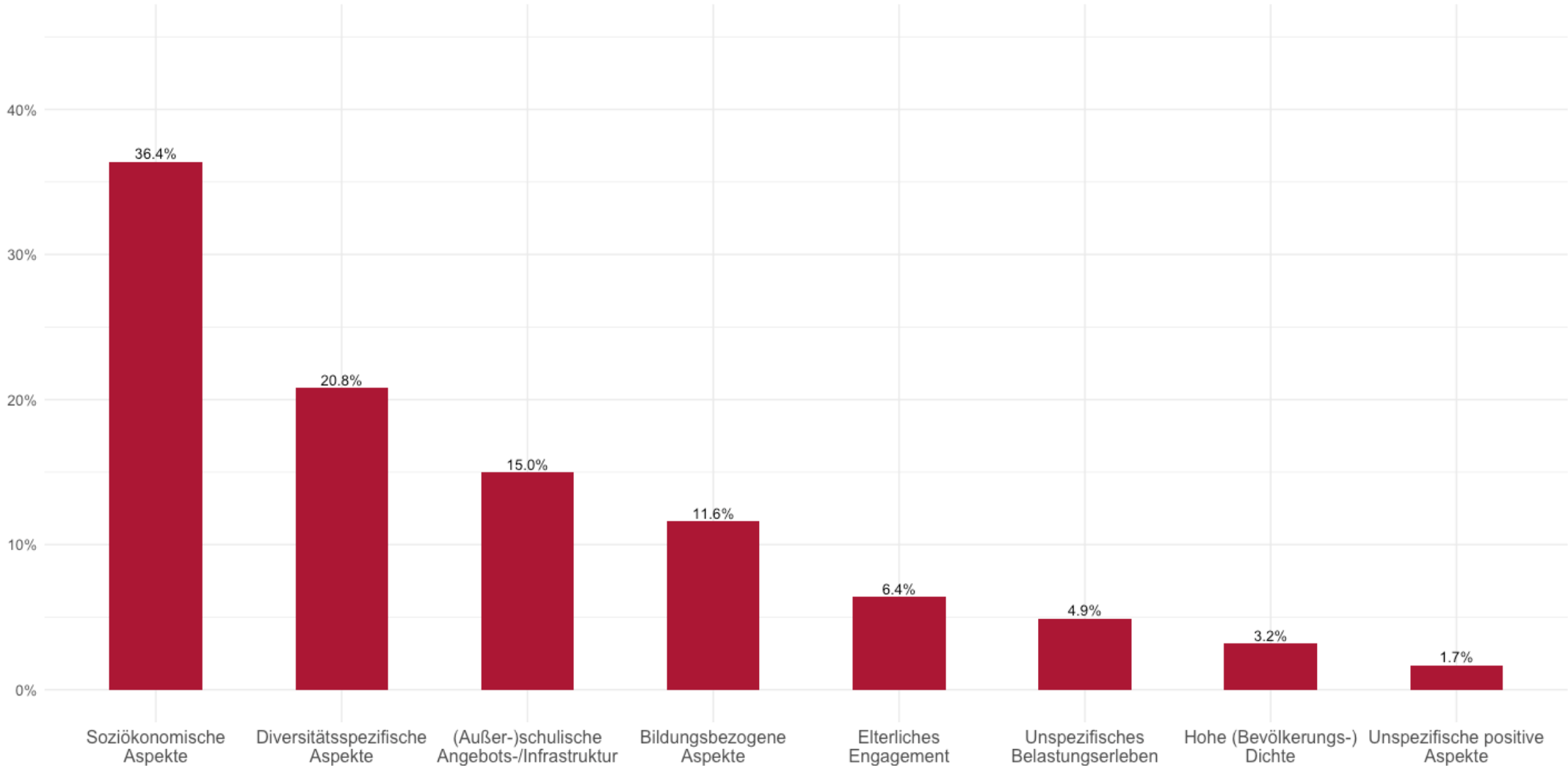


# Zusammensetzung des Multiplen Benachteiligungsindex (MBI)

- Der MBI ermöglicht, verschiedene Dimensionen von Benachteiligung zu berücksichtigen und zu einem Gesamtbild auf PLZ8-Ebene zusammenzuführen.
- Vorbild für Berechnung ist der Index of Multiple Deprivation (IMD) (MHCLG, 2019)
- Berechnung: Indikatoren werden z-transformiert und gewichtet nach Bevölkerungs- bzw. Haushaltsanzahl im festgelegten Gesamtgebiet (je nach ‚Bezugsgruppe‘ der Variable).
  - **Finanzielle Leistungsfähigkeit/** Haustyp1 + Haustyp2 und Kaufkraft pro Haushalt (Dimension gewichtet mit -1)
  - **Soziale Bedürftigkeit/** Arbeitslosenquote
  - **Bildungsbezogene Dimension/** keiner oder anderer Schulabschluss und Hauptschulabschluss
  - **Herkunftssprachliche Dimension/** Anteil nichtdeutschsprachiger Namen

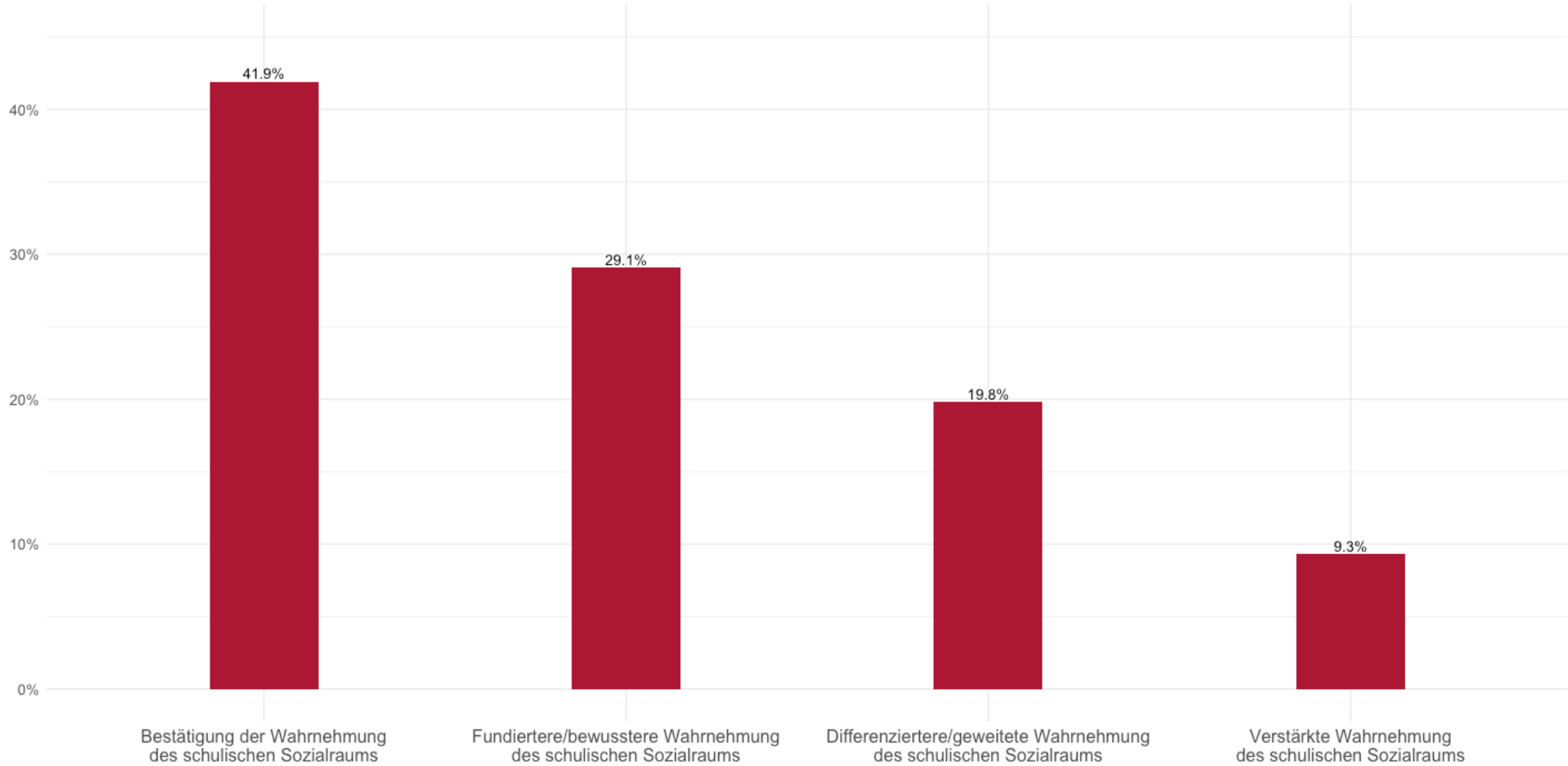


Häufigkeit genannter Aspekte zur Frage 'Was verbindet ihr mit eurem schulischem Sozialraum?'



N = 346 Nennungen von 106 Workshopteilnehmenden

Häufigkeit genannter Aspekte zur Frage 'Wie hat sich eure Wahrnehmung des schulischen Sozialraums verändert?'



N = 86 Workshopteilnehmende



# Impulse für schulische/unterrichtliche Anpassung

## ○ *Sensibilität für Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Schüler:innen steigern*

- „Mehr Verständnis für die herausfordernde Situation der Schüler zeigen“
- „Ich nehme mit, nachsichtiger mit den Schülern zu sein“
- „Liebevoller und entspannterer Umgang mit den Schülern ohne zu viel zu vergleichen und ggf. weniger Druck machen“

## ○ *Schüler:innenpartizipation aktiv fördern*

- „Schüler mehr miteinbeziehen in der Verantwortung bei Entscheidungen“
- „Kinder noch mehr beteiligen“
- „Ich möchte den Schülern die Statistiken zeigen.“
- „Die Karten und Ergebnisse mit den Schülern im Unterricht besprechen“

## ○ *Schulstrukturelle Organisationsformen und Praxismuster hinterfragen*

- „Tagesstruktur, Gestaltung und Zeiten von Pausen überdenken“
- „Mehr offene Räume, gleichzeitig mehr Rückzugsräume schaffen“
- „Klassenzusammenstellungen überdenken/anpassen“
- „Gebundenen statt offenen Ganztag für mehr Verzahnung“

# Impulse für schulische/unterrichtliche Anpassung

- Schüler:innenorientierung als didaktisches Prinzip implementieren
- Schüler:innen ganzheitlich adressieren, nicht nur als kognitive Leistungserbringer:innen
- Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstregulation der Schüler:innen stärken
- (Fächerübergreifende) handlungsorientierte/projektbezogene Perspektive entwickeln
- Bezug zur Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Schüler:innen herstellen
- (Niedrigschwellige) Kommunikation mit allen beteiligten Akteur:innen etablieren
- Zusammenarbeit mit Eltern fokussieren
- Schüler:innen alternative Lebenswege und andere Perspektiven aufzeigen

# Sozialraumanalyse als Schulentwicklungsinstrument

- **Bestätigung der subjektiven Wahrnehmung durch objektivierte Daten** führt zu einer Fundierung und Differenzierung der Perspektive, wodurch veränderte Blickwinkel auf Handlungsoptionen geschaffen werden
- Kontextsensible Schulentwicklung durch ressourcenorientierten Fokus auf Stärken und Potentiale der Schüler:innenschaft und **Erhöhung der Habitussensibilität der handelnden schulischen Akteur:innen**
- **Schaffung von Austausch- und Begegnungsräumen** zur Auseinandersetzung mit und Reflexion über gesellschaftlich geprägte und gegebenenfalls schulkulturell verfestigte Stereotype
- Schulentwicklungsplanung auf Basis kleinräumiger sozialdemografischer Daten (z.B. bedarfsgerechte Ressourcensteuerung auf Makroebene) mit dem **Ziel, Ungleiches ungleich zu behandeln**

„Wenn man an einer Schule in sozial benachteiligter Lage arbeitet, ist es wichtig, auch hinter die Fassaden zu schauen. Dazu ist es hilfreich, Fakten zu haben, die transparent machen, wie die Lage im Stadtteil wirklich ist.“ (Lehrkraft, GMS in Sachsen-Anhalt, 2023)



# Kontakt



## **Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell**

Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt  
Diversität und Teilhabe

Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft

Heger-Tor-Wall 9  
49069 Osnabrück

+49 541 969-6025

[matthias.forell@uni-osnabrueck.de](mailto:matthias.forell@uni-osnabrueck.de)

# Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildungsbericht 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv: Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv: Bielefeld.
- Baumert, J., Trautwein, U., Artelt, C. (2003). Schulumwelten — institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J., et al. PISA 2000 — Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland (S. 261–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024a). Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024b). Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen (Säule II). [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/orientierungspapier-chancenbudget-scp.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/orientierungspapier-chancenbudget-scp.pdf?__blob=publicationFile&v=5)
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2016). Children’s understandings of Well-being. Towards a Child Standpoint. Dodrecht: Springer.
- Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child Well-being Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 14(4), (Themenschwerpunkt: Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzeptes), 520-533.
- Fegter, S. & Andresen, S. (2019). Erziehung und Bildung in der Kindheit (als sozialraumbezogenes Handlungsfeld). In F. Kessl & C. Reutlinger, C. (Hrsg.), Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich, 2. Auflage (S. 401-418). Wiesbaden: Springer VS.

# Literatur

- Fegter, S. & Richter, M. (2014). The Capability approach and Children's Well-being. In B.A. Asher, F. Casas, I. Fronès & J.E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-being. Theory, Indicators, Measures and Policies* (S. 739-758). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293
- Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D. & Bellenberg, G. (i.E.; a). Woher und wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg - Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien (erweiterte Neuauflage der ersten Expertise aus dem Jahr 2014). Düsseldorf: Wübben Stiftung.
- Forell, M., Schuchardt, J. & Bellenberg, G. (i.E.). Sozialraumorientierte Schulentwicklung vor dem Hintergrund ko-konstruktiver Arbeitsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis. In I. van Ackeren, K. Göbel, M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis: gemeinsam im regionalen Kontext Formen kooperativer Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Metropolregion Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13-26). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63-80.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als sein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269-286). Münster, New York: Waxmann.

# Literatur

- Maaz, K., Nagy, G., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2009). Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 211–227.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33(1), 52-69.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modell, Instrumente, Perspektiven*. Beltz Verlag: Weinheim.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung* 27(2), 1-10.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. *Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen: 55. Seminartag – Heidelberg (SEM2201W)*, 59–74. wbv: Bielefeld.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag: Gießen.