

**RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM**

## **Bildungs(un)gerechtigkeit – Eine Metaperspektive auf schulisches und unterrichtliches Handeln**

Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell

Netzwerk Schulentwicklung | 13.11.2025 | Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales; München

# Agenda

- 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit
- 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit
  - 2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument
  - 2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Schulentwicklungsinstrument
- 3) Diskussion und Rückfragen

## Was verbinden Sie mit (sozialer) Ungleichheit?



<https://www.menti.com/alekgkz8y911>

→ [menti.com // 7653 2642](https://www.menti.com/76532642)

## chancen und möglichkeiten



# 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit

## 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument

2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Schulentwicklungsinstrument

## 3) Diskussion und Rückfragen

# Soziale Differenzkategorien im schulpädagogischen Diskurs

- Intersektionale Perspektiven ermöglichen es, Machtverhältnisse und strukturelle Benachteiligungen sichtbar zu machen und pädagogisch zu bearbeiten (Budde, 2018, S. 46)



(eigene Darstellung, nach Budde, 2018, S. 47)

# Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit

- **Soziale Ungleichheit**/ Vertikale Unterschiede in der Ressourcenausstattung von Menschen(gruppen), die zu gesellschaftlicher Besser- bzw. Schlechterstellung beitragen → **zunächst ohne Wertung**
  - **Chancen(un)gleichheit**/ (Un)gleichheit im Zugang oder in der Teilhabe zu/an verschiedenen Lebensbereichen zu erhalten → **zunehmende Bewertung als illegitim**
  - **Chancengerechtigkeit**/ Gleichheit in den Möglichkeiten bestimmter Bevölkerungsgruppen, Zugang oder Teilhabe zu/an verschiedenen Lebensbereichen zu erhalten, unabhängig von (sozialer) Herkunft bzw. anderer kategorialer Merkmale → **Ziel des Ausgleichs struktureller Benachteiligungen**
  - **Bildungsgerechtigkeit**/ 3-geteiltes Verständnis von Gerechtigkeit mit dem Fokus auf (Ressourcen-) **Verteilung**, **Teilhabe**-(Chancen) und **Anerkennung** im (rollenförmigen) Umgang miteinander
- (Stojanov, 2011; Hradil & Schiener, 2001)
- **Leistungsgerechtigkeit als meritokratische Illusion**  
vor dem Hintergrund der Strukturbedingungen des deutschen Schulsystems

# Bildungsgerechtigkeit

## ■ **Verteilungsgerechtigkeit**

- Fokus auf die gerechte Verteilung von (Bildungs-)Ressourcen
- Ziel: Ausgleich ungleicher (herkunftsbedingter) Ressourcenausstattung

## ■ **Teilhabeerechtigkeit**

- Fokus auf die Sicherstellung von Mindestfähigkeiten für gesellschaftliche Partizipation
- Ziel: Bildung für mündige Bürger zur politischen Mitgestaltung und menschenwürdiges Leben

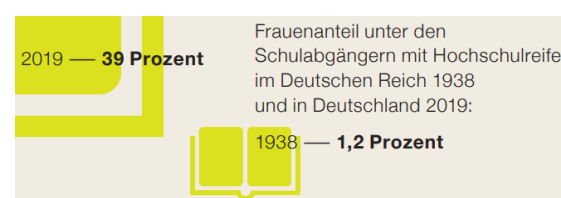
## ■ **Anerkennungsgerechtigkeit**

- Fokus auf die Qualität von Sozialbeziehungen in Schule und Unterricht
- Ziel: Förderung von Vielfalt und Autonomie durch Respekt, Wertschätzung, Solidarität und Empathie

(Fölker et al., 2013, Prenzel, 2013; Stojanov, 2011)



# Bildungsexpansion



## Studierende

<b>Studierende insgesamt</b>	<b>2,9 Mio.</b>
Frauen	1,47 Mio.
Männer	1,40 Mio.
Anteil ausländischer Studierender	17,2 %

## Studierende nach Hochschulart

Universitäten	1,68 Mio.
HAW/FH	1,15 Mio.
Künstlerische Hochschulen	37 312

## Studienanfänger im Studienjahr insgesamt

<b>Studienanfänger im Studienjahr insgesamt</b>	<b>491 403</b>
Frauen	255 694
Männer	235 709

Anfängeranteil an gleichaltriger Bevölkerung 55,4 %

## Absolventen

<b>Absolventen insgesamt</b>	<b>501 925</b>
Frauen	265 244
Männer	236 681
Anteil ausländischer Absolventen	14,0 %



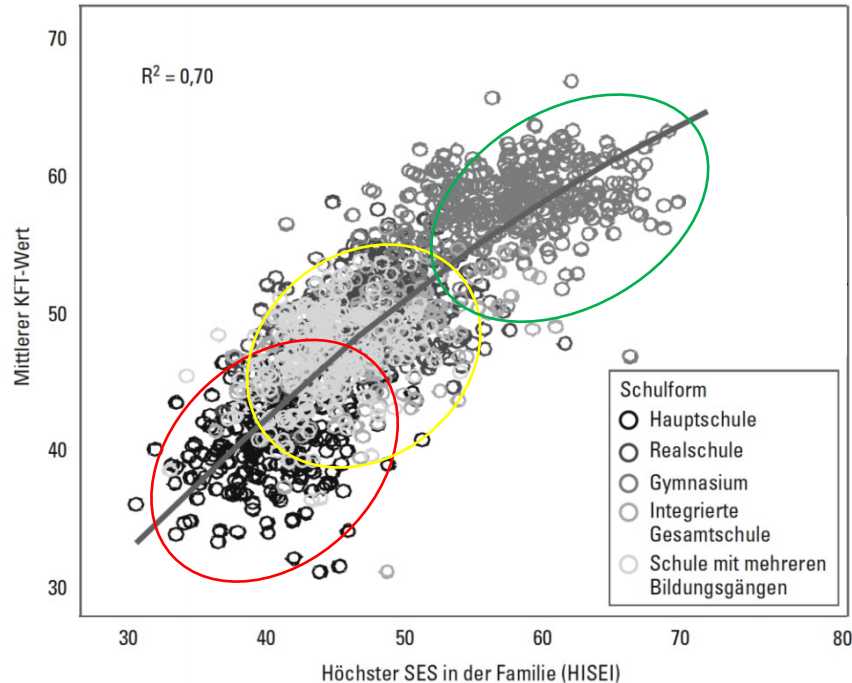
	Schulabgängerinnen/ Schulabgänger mit Hochschulreife	
	männlich	weiblich
	in % der Schulabgänger	
	Bundesrepublik	
1950	6,4	3,2
1961	11,6	6,8
1970	15,3	10,6
1980	15,9	15,8
1987	24,8	26,5
	Deutschland	
1991	23,5	26,2
2000	21,1	28,0
2009	26,4	33,8
2019	30,4	39,1

(vgl. Müller-Benedict, 2022; HRK, 2025)

# Strukturbedingungen des deutschen Schulsystems

- Bildungsübergänge als zentrale Gelenkstellen des hierarchisch gestuften Schulsystems
  - „Übergangsauslese“ (Tillmann, 2008, S. 54) und „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (ebd., S. 48)  
Zurückstellung vom Schulbesuch – jahrgangsbezogene Schuleingangsphase – Übergangsempfehlungen  
Orientierungs-, Erprobungs- oder Beobachtungsstufe – Klassenwiederholungen – Abschlüssen  
terminales Prüfungs- und Berechtigungswesen – innere und äußere Differenzierungsmodelle  
(Bellenberg & im Brahm, 2019, S. 814; Scharenberg, 2012, S. 16; Breidenstein, Meier & Zabrowski, 2011, S. 23; Tillmann, 2008, S. 25/48)
  - **Allokation als Funktion von Schule** ≠ **Selektion als Eigenlogik schulischer Handlungsoptionen**  
Offenheit von Bildungswegen – gerechte Leistungsbewertungen – Mobilität zwischen Bildungsgängen  
Verschließung von Bildungswegen – ungleiche Leistungsmaßstäbe – Durchlässigkeit als Einbahnstraße  
(Forell, 2020, S. 59)

# Herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen Schulsystem



## Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kognitiven Fähigkeiten

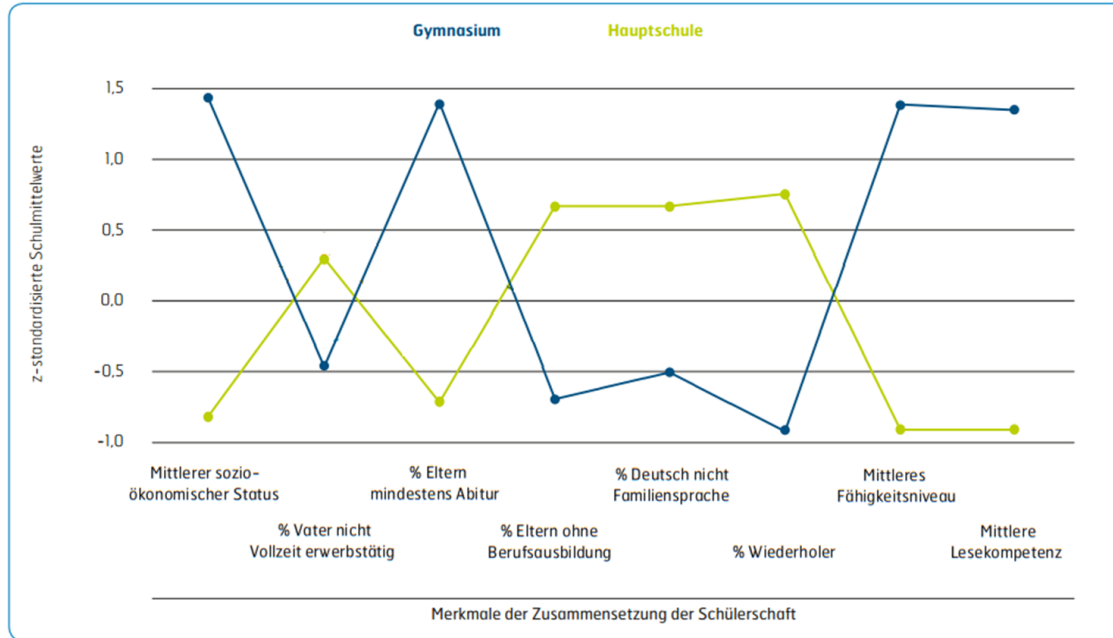
- Deutliche Institutions- und (soziale wie kognitive) Kompositionseffekte
- Wechselwirkung zwischen Schüler:innenzusammensetzung und Schulform
- Sozialer Status eng mit Schulformzugehörigkeit verknüpft
- Schulform als lern- und entwicklungsmilieuprägendes Institutionsmerkmal

(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, 2024)

# Herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen Schulsystem



Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen (z-standardisierte Schulmittelwerte)

(angepasst nach: van Ackeren & Klein, 2014, S. 42; Datenquelle: Baumert et al., 2006, S.98)

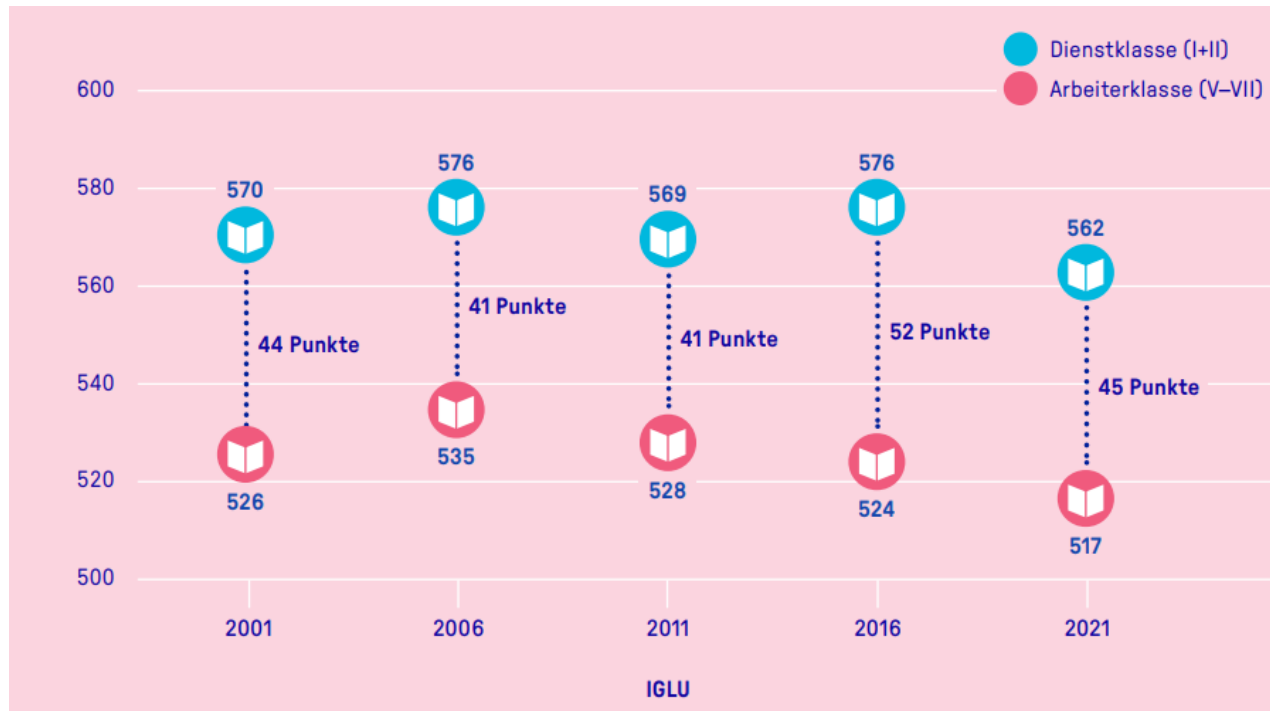
# Strukturbedingungen des deutschen Schulsystems

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

(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)

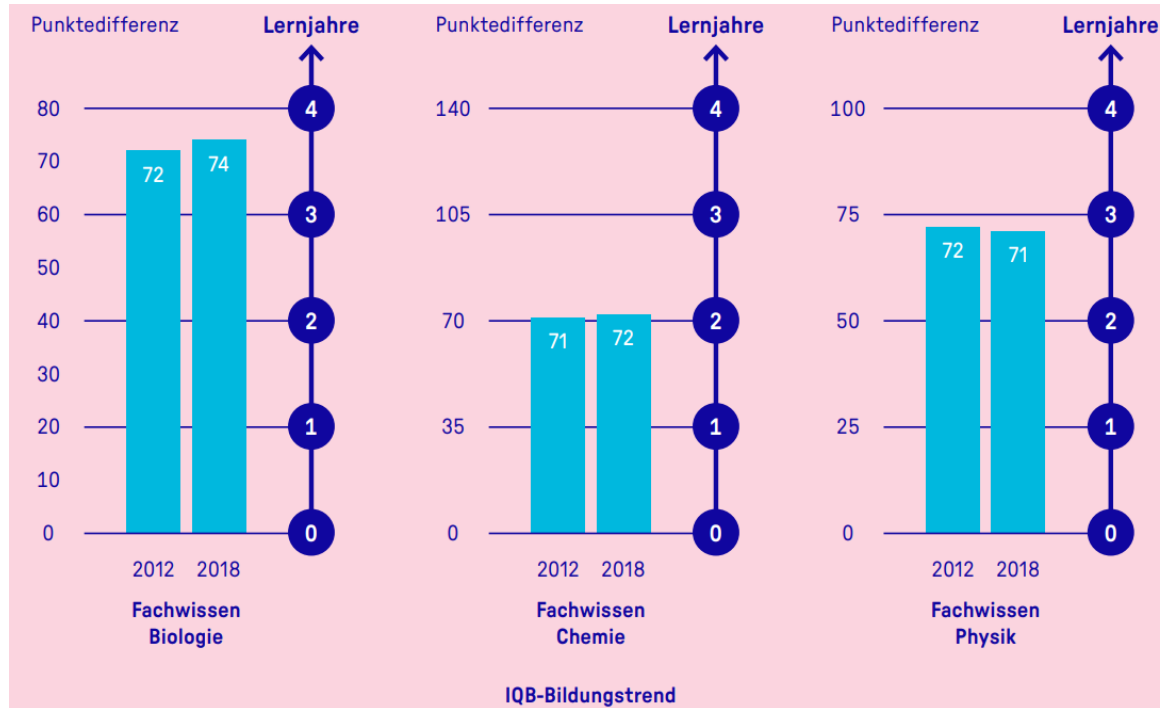
(Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024)

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



(Quelle: IGLU 2021; Stubbe et al., 2022, S. 166; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 20)

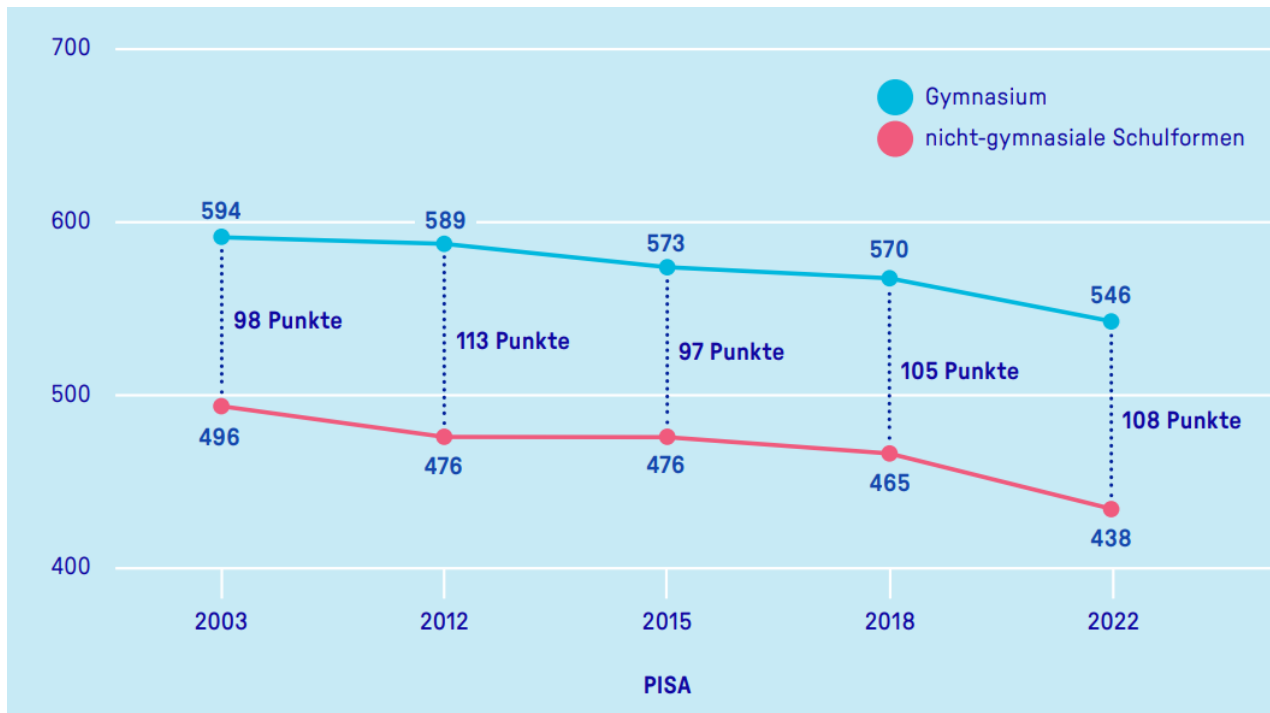
# Leistungsunterschiede in den Naturwissenschaften in Jg.-St. 9 nach EGP-Klassen (Dienstklasse I+II vs. Arbeiterklasse (V-VII))



(Quelle: Mahler & Kölm, 2019, S. 285 ff.; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 38)

# Mittlere mathematische Kompetenzen 15-jähriger Schüler:innen

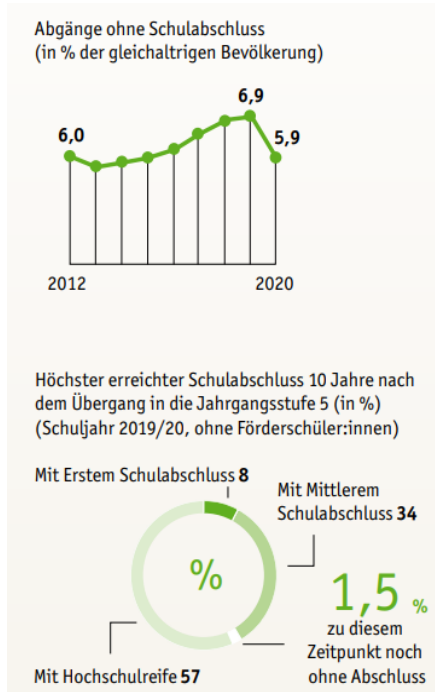
## im Schulformvergleich und Zeitverlauf



(Quelle: Diedrich et al., 2023, S. 80; Hammer et al., 2016, S. 236 f., eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 32)



# Beitrag des beruflichen Bildungssystems zu Bildungsgerechtigkeit



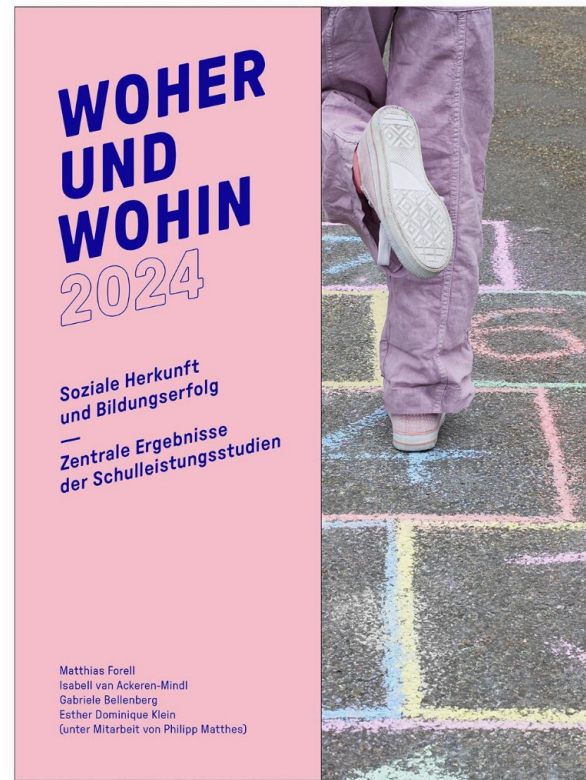
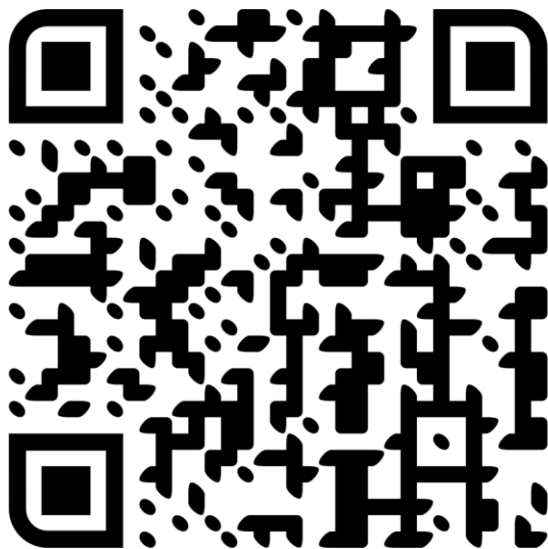
- Verlassen die allgemeinbildenden Schulen noch knapp sechs Prozent der Abgänger:innen ohne Abschluss, verringert sich deren Anteil auf 1,5 Prozent in der Altersgruppe der rund 20-Jährigen.
- Ein Großteil dieser nachträglich erworbenen Schulabschlüsse wird im beruflichen Bildungssystem erworben.

(Autor:innenengruppen Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159/163)

- Berufsbildende Schulen gewährleisten im sog. Übergangssystem erhöhte Zugangs- und Teilhabechancen und tragen verstärkt dazu bei, dass Benachteiligungen z. B. aufgrund sozio-ökonomischer Herkunft, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit kompensiert werden können.
- So werden bspw. in NRW 60 Prozent der Hauptschulabschlüsse und 33 Prozent der Hochschulzugangsberechtigungen (und sogar 83 % aller FHR) im beruflichen Bildungssystem erworben.

(Euler, 2022, S. 8; 12 & 71)

(Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 163.;  
LifBi, NEPS, Startkohorte 3, Sonderauswertung, ungewichtete Daten)



1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit

## **2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit**

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument

2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Schulentwicklungsinstrument

3) Diskussion und Rückfragen

## Wann ist aus Ihrer Sicht eine Lage herausfordernd?



<https://www.menti.com/alekgkz8y911>

→ [menti.com // 7653 2642](https://www.menti.com/76532642)

Wann ist aus Ihrer Sicht eine Lage herausfordernd?



# 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
  - soziökonomisch/ Armutsgefährdung der Eltern (geringere gesellschaftliche Teilhabeoptionen)
  - bildungsbezogen/ niedriger (schulischer) Bildungsstand der Eltern (geringeres Unterstützungspotential)
  - migrationsspezifisch/ Sprachbarrieren der Eltern (geringere Anbindungsmöglichkeiten)

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



### Klassenraum und die Einzelschule als bildungsrelevante Ressource

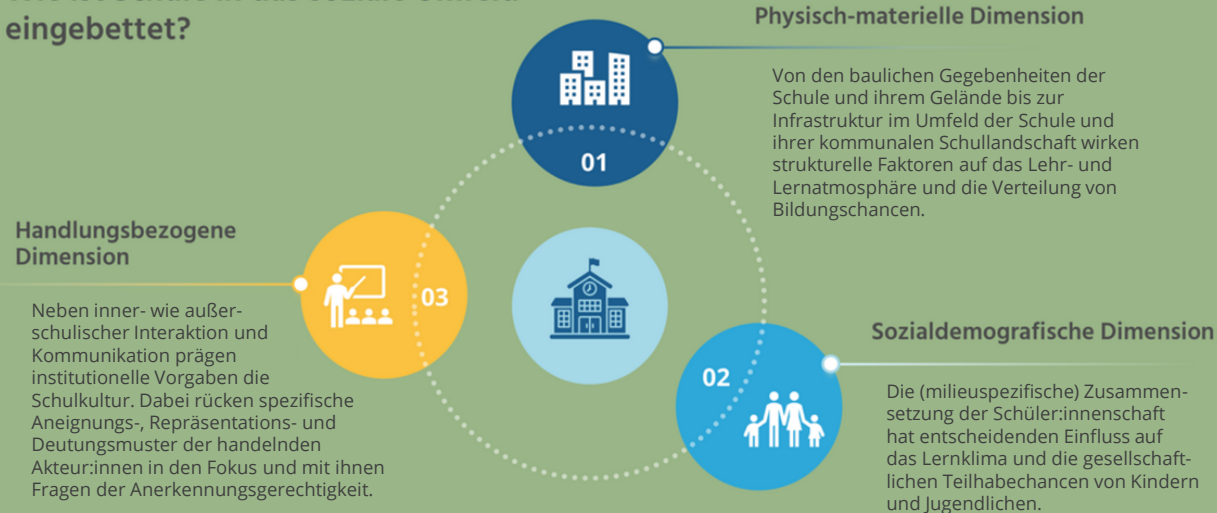
- Unterrichtsklima und Schulkultur (nach Helsper, 2008)
  - Schüler:innenkomposition
  - Pädagogische Struktur
  - Ressourcenausstattung
  - schulformspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus
  - Reputation und Haltung

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

# Verständnisformen des schulischen Sozialraums

Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum.

Wie ist Schule in das soziale Umfeld eingebettet?



Forell & Schuchardt, 2025; nach Forell, 2023, S. 16ff.

# Sozialraumorientierte Schulentwicklung

- Wie können Schulen ihre Strukturen, Prozesse und Praktiken so gestalten, dass sie den Interessen- und Bedarfslagen ihrer Schüler:innen diversitätssensibel und ressourcenorientiert gerecht werden?

- *Child-Well-being*

- (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?

(u.a. Fegter & Fattore, 2024; Fegter & Andresen 2019; Fattore, Mason & Watson, 2016; Fegter & Richter 2014 )

- *Schulentwicklungskapazitäten* – Welche kollektiven Fähigkeiten und Ressourcen stehen Schulen zur Verfügung, um

- (1) ...ungünstige Lernausgangslagen (materiell, sozial und emotional) zu kompensieren,
- (2) ...lernförderliche Bedingungen für den Kompetenzerwerb zu schaffen und
- (3) ...eine geteilte Vision mit unterstützender Schulkultur zu entwickeln?

(u.a. Klein, 2022; Maag Merki, 2017; Rolff, 2013; Marks & Louis, 1999)



- 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit
- 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit

### **2.1 Sozialraumanalyse als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument**

#### 2.2 Sozialraumerkundung als partizipatives Schulentwicklungsinstrument

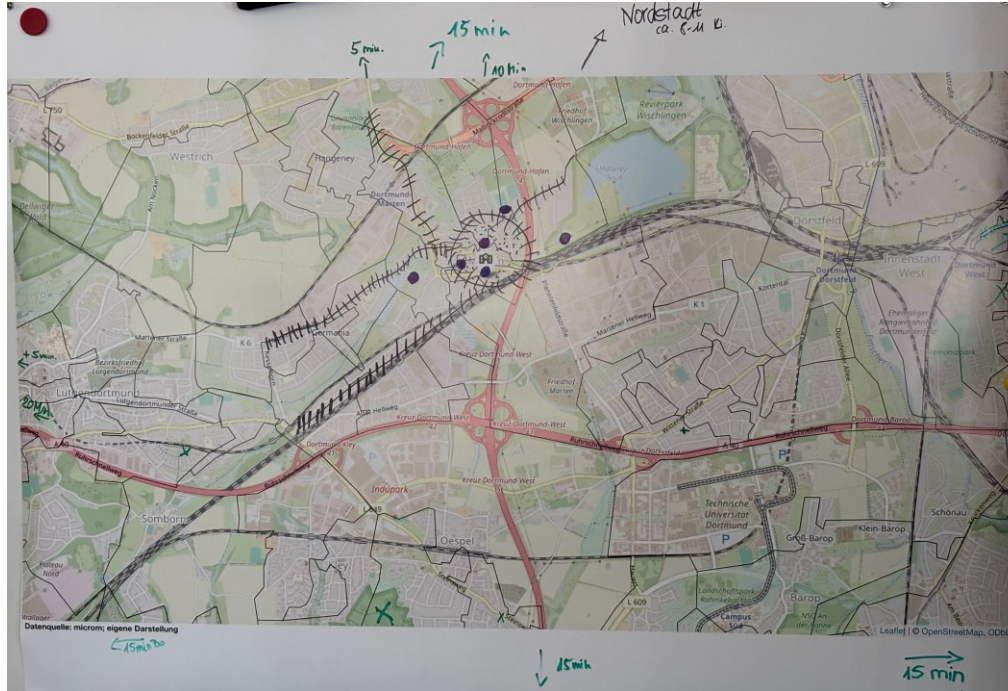
- 3) Diskussion und Rückfragen

# Sozialraumanalyse in den BMBFSFJ-Projekten *SchuMaS* und *DigiSchuKuMPK*

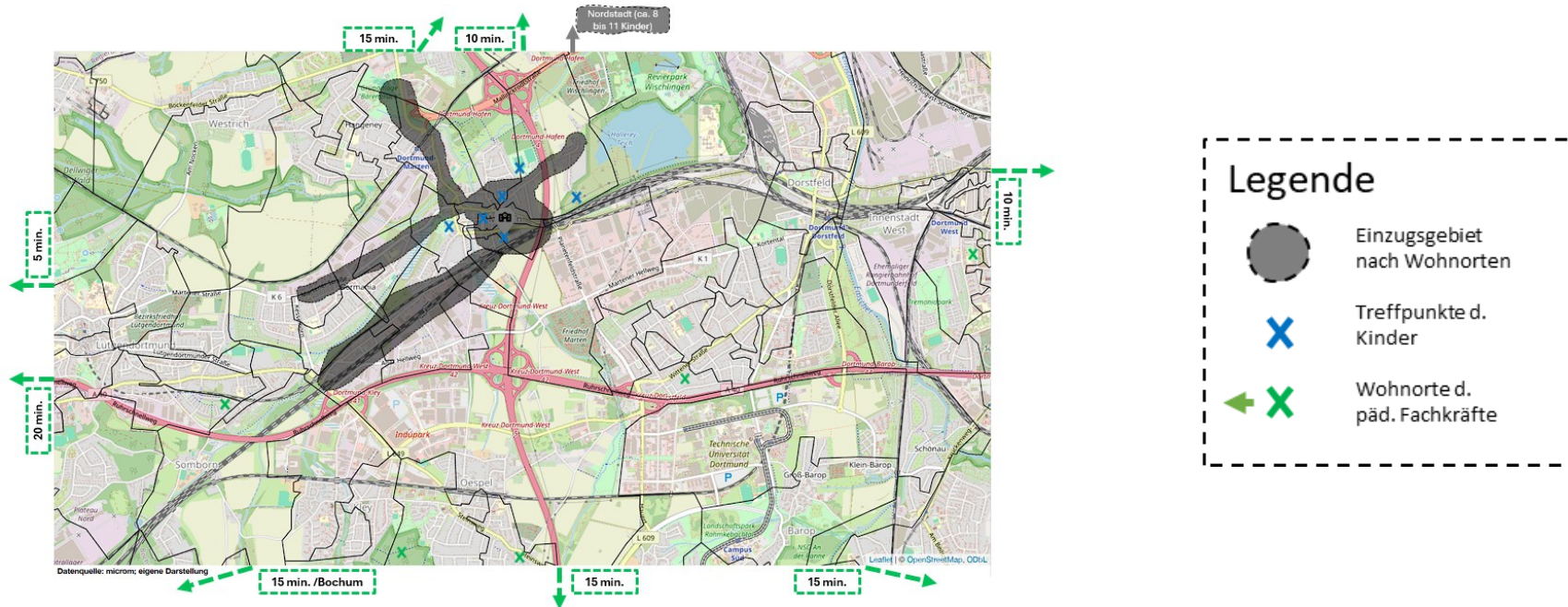
mit der ALSO-App → [www.also-app.de](http://www.also-app.de)

- Die Analyse des einzelschulischen Sozialraums im Rahmen der ko-konstruktiven Werkstattarbeit mit Schulen 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**),
  - ...und ein Austausch mit 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 (creditreform)**
  - kleinräumige soziodemografische Daten auf PLZ8-Ebene (angelehnt an Zustellbezirke der Deutschen Post) aus den Jahren 2021 bis 2025
  - notwendig, weil offizielle Statistikstellen häufig nur großräumige (vereinzelte) Daten zur Verfügung stellen

# Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Dortmund



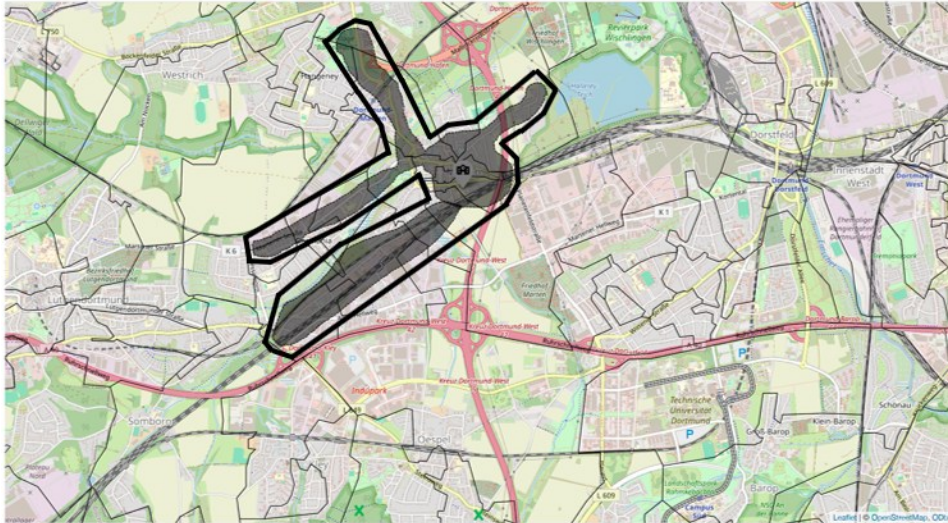
# Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Dortmund



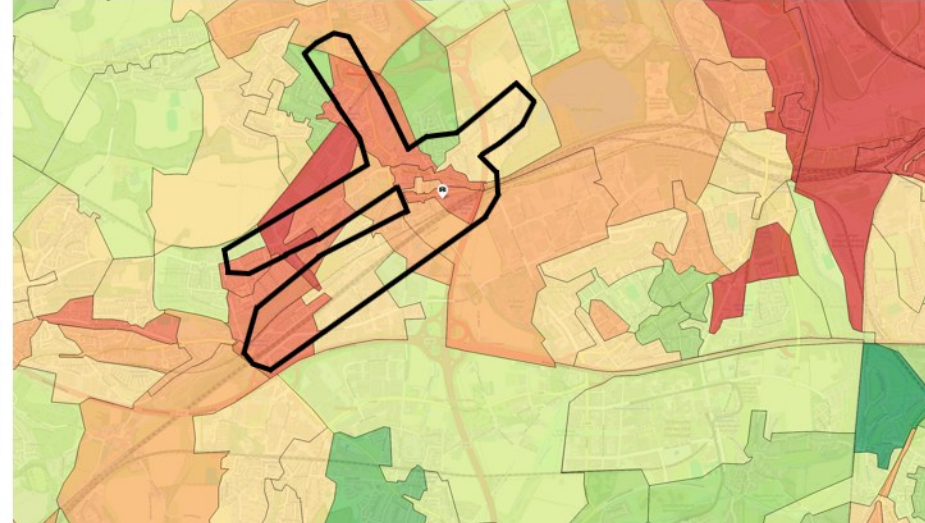


# Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Dortmund

Multipler Benachteiligungsindex  
(eigene Berechnung und Darstellung)



Schuleinzugsgebiet (eingezeichnet vom päd. Personal)

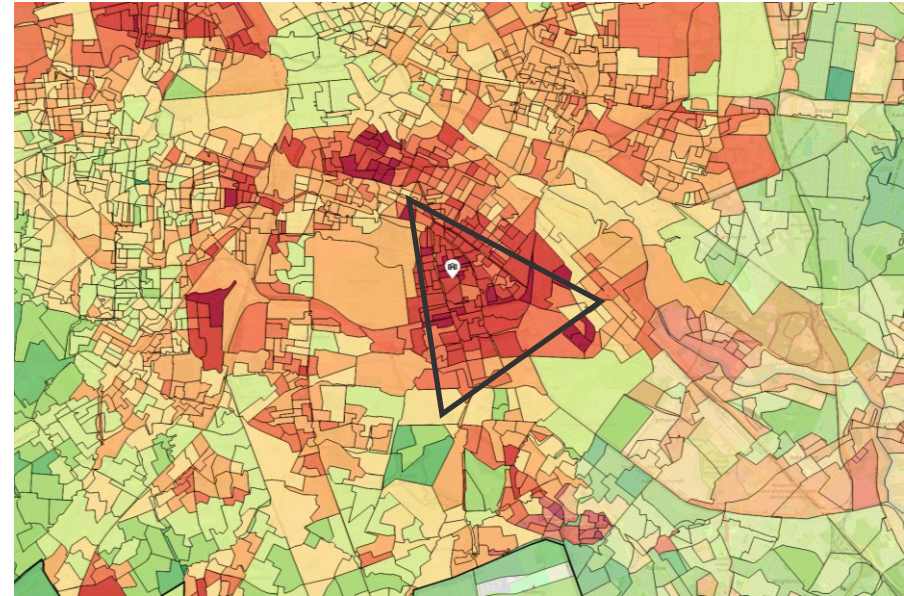


# Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Berlin-Neukölln



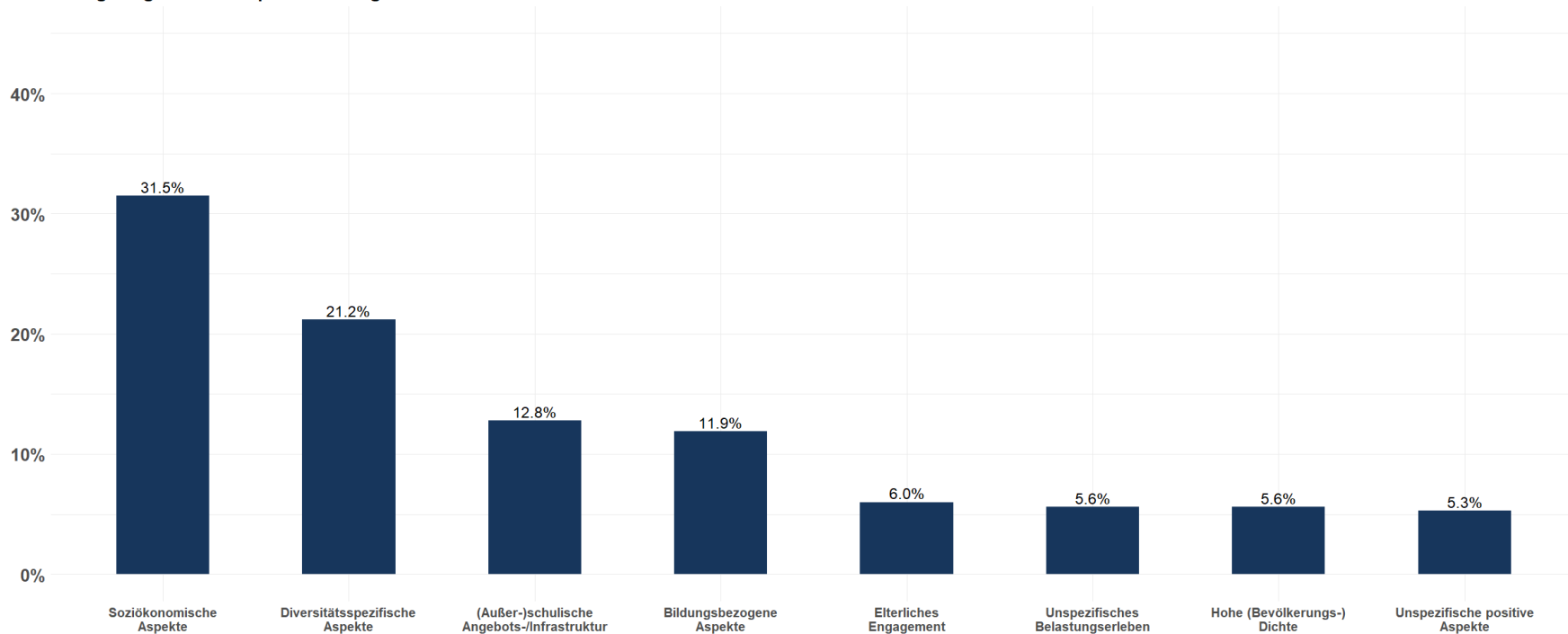
Schuleinzugsgebiet (eingezeichnet vom päd. Personal)

Multipler Benachteiligungsindex  
(eigene Berechnung und Darstellung)



# Sozialraumanalyse – Ergebnisse aus der schulischen Praxis

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

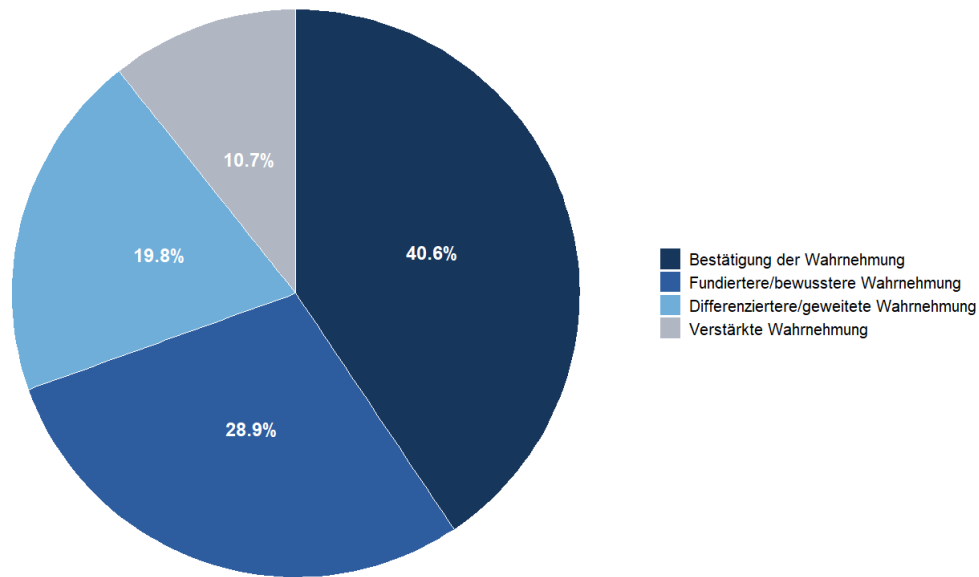


N = 514 Nennungen von 243 Workshopteilnehmenden



# Sozialraumanalyse – Ergebnisse aus der schulischen Praxis

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



*N = 187 Workshopteilnehmende (12 Schulen, 2023-2025)*



# Sozialraumbezogene Schulentwicklungskapazitäten

- Von der **Habitusdifferenz** (Institution Schule – Lehrkräfte – Schüler:innen) zur **Habitus sensibilität**
  - Sensibilisierung für unterschiedliche Habitusformen und deren Einfluss auf schulisches Lernen und Handeln
- **Aktivierung sozialraumbezogener Ressourcen** – unter der Prämisse von Anerkennung und Partizipation
  - Förderung von Beteiligung durch vermehrte Möglichkeiten der Mitbestimmung und -gestaltung für eine integrative Schulgemeinde, in der die Perspektiven aller (außer-)schulischen Akteur:innen anerkannt werden
- **Aufbau und Verankerung von lokalen Netzwerken** im einzelschulischen Sozialraum
  - Stärkung der Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartner:innen sowie der Erschließung und Einbindung außerschulischer Lernorte (auch um Schule stärker in die Lebenswelt der Schüler:innen zu integrieren)
- **Sozialraumanalyse als Steuerungsinstrument** einzelschulischer Bedarfs
  - Ressourcenverteilung über indikatorengestützte und kleinräumige Sozialraumanalyse (auch als Grundlage zur Entscheidungsfindung und -legitimation)

# Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel Sachsen-Anhalt

**„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, Gemeinschaftsschule, Sachsen-Anhalt, 2023



Link zum vollständigen Interview

1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit

2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument

**2.2 Sozialraumerkundung als partizipatives Schulentwicklungsinstrument**

3) Diskussion und Rückfragen

# Sozialraumerkundung leicht gemacht

## Niedrigschwellige, **appgestützte Möglichkeit zur Sozialraumerkundung** für Schüler:innen

- Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal erkunden gemeinsam mit ihren Schüler:innen den Sozialraum der Schule im Hinblick auf spezifische Fragestellungen (z.B. zu Wohlfühlorten, Schulwegsicherheit, Schulhofgestaltung, etc.)
- Schüler:innen haben die Möglichkeit Fotos, Videos oder Sprachnachrichten zu hinterlegen und nachträglich zu bearbeiten – bei Eintragung in die App werden die Eintragungen georeferenziert.

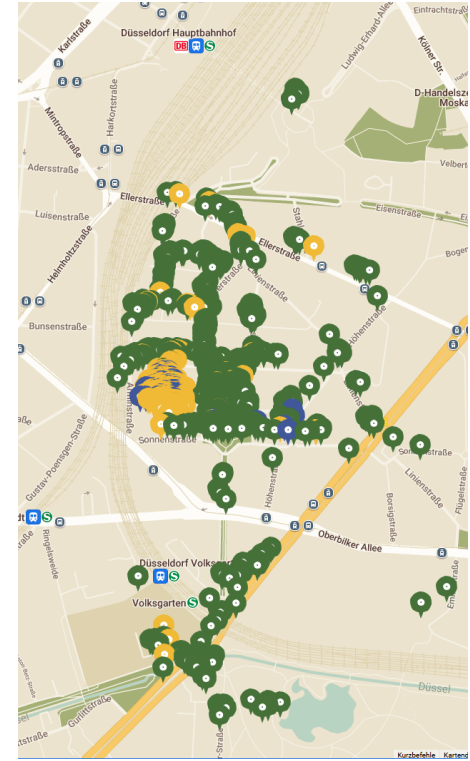
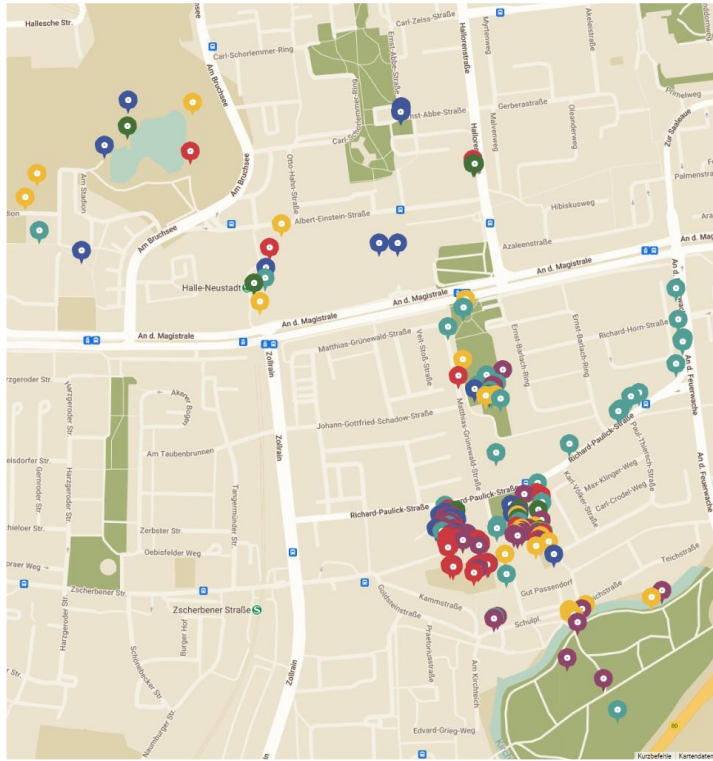
## Ziele der Sozialraumerkundung:

- Möglichkeit zur Mitgestaltung und Mitbestimmung im schulischen Umfeld durch Schüler:innen
- Sensibilisierung der erwachsenen schulischen Akteur:innen für die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen
- Stärkung und aktive Förderung der Schüler:innenpartizipation
- Fokussierung auf eine integrative Schulgemeinde, in der die Perspektiven aller schulischen Akteur:innen anerkannt werden



QR-Code zur TaskCard

A map of the Neckar region in Germany, showing various city districts and their proximity to the Neckar river. The map is color-coded to represent different types of districts, with pins indicating specific locations. The districts shown include Neckarstadt-West, Neckarstadt-Ost, Herzzogenried, Oststadt, Schwetzingenstadt, Fahrloch, Almenhof, Niederfeld, and Neckarau. The map also shows the Neckar river, the Rhine-Main-Pfalz, and the Baden-Württemberg region. The pins are color-coded: blue for 'Stadtkern', red for 'Stadtrand', yellow for 'Suburbane', green for 'Rural', and orange for 'Urban'. The map includes a legend in the top right corner and a scale bar in the bottom right corner.

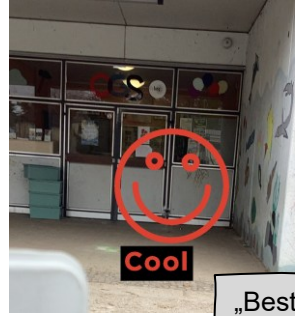




## Wohlfühlorte in der Schule

- Schulhof
- Dekorative Gestaltung der Räume/ Flure und des Schulhofs
- Schulbücherei / Die OGS/ Klassenräume





„Beste OGS“



Der beste Baum!





## Angst- und Unorte in der Schule

- WC-Situation
- Schmierereien
- Verdreckter Schulhof





# Sozialraumerkundung – Beispiele: Schulhofgestaltung



# Wahrnehmung der Schule als Sozialraum aus Schüler:innenperspektive

## ■ Schulisches Wohlbefinden

- Gestaltung von Räumen und Außenflächen als zentraler Wohlfühlfaktor
- Bedeutung von Aufenthaltsorten (Schulbücherei, OGS)

## ■ Sicherheits- und Hygienebedürfnisse

- WC-Situation als wiederkehrendes Problemfeld
- Vandalismus (Schmierereien) und Sauberkeit als Einfluss auf das Sicherheitsgefühl

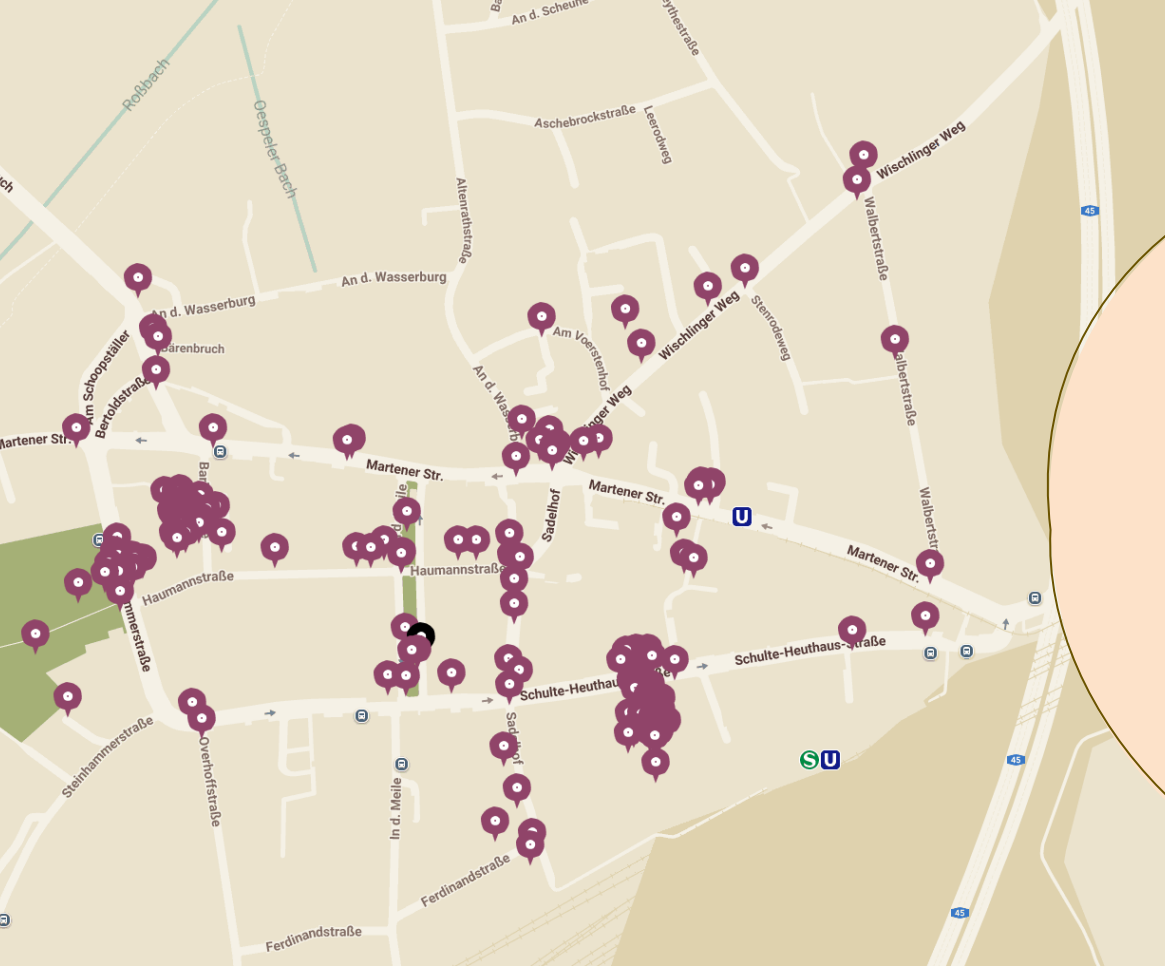
## ■ Spiel- und Bewegungsräume

- Wunsch nach Verbesserung der Spielmöglichkeiten (Sandkasten, Fußballtore)

## ■ Infrastruktur und bauliche Mängel

- Darstellungen von baulichen Defiziten





## Angst- und Unorte im Schulumfeld

- Verreckte und kaputte Orte (Müll, Schmierereien und Hundekot)
- Gefährdungswahrnehmung durch Drogen- und Trinkerszene
- Verkehrssituation





# Sozialraumerkundung – Beispiele: Verkehrssituation



- 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit
- 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf strukturelle Bildungsungleichheit
  - 2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Schulentwicklungsinstrument
  - 2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Schulentwicklungsinstrument

### **3) Diskussion und Rückfragen**

# Kontakt



**Dr. Matthias Forell**

AG Sch.U.L.forschung

Ruhr-Universität Bochum  
Institut für Erziehungswissenschaft

Universitätsstr. 150  
44801 Bochum

+49 234 24760  
[matthias.forell@rub.de](mailto:matthias.forell@rub.de)



# Literatur I

Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildungsbericht 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv: Bielefeld.

Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). Bildungsbericht 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv: Bielefeld.

Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (eds) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

Bellenberg, G., im Brahm, G., Forell, M. & Krote, J. (2021). Übergänge im deutschen Schulsystem: Institutionelle Rahmung und organisationale Ausgestaltung zwischen Selektion und Passung. In I. Züchner, F. Radisch, & U. Schulz (Hrsg.), Ganzttagsschule und Übergänge zum Bildungssystem (1. Aufl., Bd. 2020/2021, S. 15–43). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2019). Abbau von Übergangsschwellen und Verlagerung der pädagogischen Verantwortung auf die Einzelschule. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 799–826). Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), Leistungsbewertung und Unterricht (S. 15–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# Literatur II

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Handbuch Schulische Inklusion (S. 44-59). Verlag Barbara Budrich.

Dumont, H. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft, Bd. 24, S. 141-165). Springer VS.

Euler, D. (2022). Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets. MSB NRW & RuhrFutur gGmbH (Hrsg.:), Düsseldorf.

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.

Fegter, S. & Fattore, T. (2024). Child Well-being als Zugang zu Lebenswelten, Lebenslagen und Bildungsräumen. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung (S. 123-149). Springer VS.

Fegter, S. & Richter, M. (2014). The Capability approach and Children's Well-being. In B.A. Asher, F. Casas, I. Frones & J.E. Korbin (Hrsg.), Handbook of Child Well-being. Theory, Indicators, Measures and Policies (S. 739-758). Dodrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

# Literatur III

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule, 78(3), 275–293

Forell, M. & Schuchardt, J. (2025). Mikrokosmos schulischer Nahraum: Sozialraumanalyse mit der ALSO-App. Beitrag im Rahmen der Themenreihe 'Sozialräumliches Bildungsmonitoring. Mit kleinräumigen Daten zu gerechten Bildungschancen' der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (KOSMO). <https://www.kommunales-bildungsmonitoring.de/themen/mikrokosmos-sozialraum/interview-sozialraumanalyse-mit-der-also-app>

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G. & Klein, E.D. (2024). Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Wübben Stiftung Bildung.

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.

Forell, M. (2020). Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums: Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft. Waxmann.

Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N. & Wieneke, J. (2013): „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 2 (2), S. 87–109.

Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler\*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. WZB Discussion Paper. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54(1), 63-80.

# Literatur IV

Hradil, S. & Schiener, J. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2025). Hochschulen in Zahlen 2025. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2025-08-13\\_HRK-Statistikfaltblatt\\_2025.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2025-08-13_HRK-Statistikfaltblatt_2025.pdf)

Klein, E. D. (2022). Schulisches Handeln als Faktor von Bildungsgerechtigkeit. Eine Annäherung am Beispiel schulischer Strategien im Kontext von COVID-19. In Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C., & Luig, C. (Hrsg.), Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert (S. 75–82). Münster: Waxmann.

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.

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.

Marks, H. M., & Louis, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. Educational Administration Quarterly, 35(5), 707–750.

MHCLG – Ministry of Housing, Communities and Local Government (2019). The English Indices of Deprivation 2019: Research report. <https://www.gov.uk/government/statistics/english-indices-of-deprivation-2019>

Müller-Benedict, V. (2022) Bildung und Wissenschaft. In T. Rahlf (Hrsg.), *Deutschland in Daten. Zeitreihen zur Historischen Statistik*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2022 (S. 64-77) . <https://www.deutschland-in-daten.de/bildung-und-wissenschaft>

# Literatur V

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (2006). PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Zusammenfassung. PISA-Konsortium Deutschland.

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modell, Instrumente, Perspektiven. Beltz Verlag: Weinheim.

Scharenberg, K. (2012). Heterogene Klassen im Vorteil. Forum Schule, 12(4), 16.

Schneider, R., Schipolowski, S., & Sachse, K. A. (2022). Inhalte und Durchführung des Bildungstrends. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich (S. 19–24). Waxmann.

Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. ZEFIR.

Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stähling, R. & Wenders, B. (2021). Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt. Psychosozial-Verlag: Gießen.

Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion –wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), Von der Delegation zur Kooperation: Bildung in Familie, Schule, Kinder-und Jugendhilfe (S. 47–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# Literatur VI

van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021). Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Beltz Juventa.

van Ackeren, I. & Klein, E. (2014). Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien. Wübben Stiftung.