

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

Bibliografie:

Nicolle Pfaff und Carolin Rotter:
Pädagogisches Handeln
an segregierten Schulen.

Besondere Anforderungen an Lehrkräfte?
journal für lehrerInnenbildung, 21 (4), 14-25.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-01>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2021

01

*Nicolle Pfaff und
Carolin Rotter*

Pädagogisches Handeln
an segregierten Schulen.
Besondere Anforderungen
an Lehrkräfte?

Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern in professionstheoretischen und schulpädagogischen Auseinandersetzungen für Lehrkräfte an Schulen im Kontext sozialräumlicher Marginalisierung spezifische Professionalisierungsanforderungen diskutiert werden.

Je nach Kontext und Forschungstradition variieren sowohl Bezeichnungspraktiken als auch konzeptionelle Fassungen dessen, was als ‚schwierige Lage‘ entworfen wird. Gemeinsam ist den terminologischen und inhaltlichen Zugriffen auf Schule die Unterscheidung sozialstruktureller, sozialräumlicher und soziokultureller Bedingungen von Schule als Organisation vor dem Hintergrund sozial- und bildungspolitischer Transformationen (z. B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Arbeiten zum Thema setzen mit Fragen der Kompetenzentwicklung von Schüler*innen einerseits und schulkulturellen Aspekten der schulischen Zusammenarbeit andererseits unterschiedliche Akzente in der Auseinandersetzung mit der sozialräumlichen Verdichtung von Ungleichheitslagen im Raum der Schule. Dabei konturieren sie jeweils spezifische Aspekte der Professionalität von Lehrkräften an diesen Schulen.

Im Folgenden befragen wir zunächst die Forschung zu Schule im Kontext sozialräumlicher Ungleichheit nach Thematisierungen von Professionalität von Lehrkräften (1) und spezifizieren diese Befunde vor dem Hintergrund einer professionstheoretischen Betrachtung (2). Abschließend diskutieren wir die Frage, ob sich für Lehrkräfte an segregierten Schulen spezifische Anforderungen an Professionalität stellen (3).

Befunde zu Lehrkräften an segregierten Schulen

Forschungen zu Schule und sozialräumlicher Ungleichheit betonen, dass mit der Arbeit an segregierten Schulen besondere Herausforderungen verbunden sind (z. B. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021). Diese werden vor allem in ungünstigen Lernausgangsbedingungen solcher Schülerschaften gesehen (Fölker et al., 2015), die durch einen hohen Anteil von Schüler*innen aus Familien mit sozialpolitischem Unterstützungsbedarf und aus (neu) zugewanderten Familien gekennzeichnet sind. Vorangetrieben durch Prozesse der Deregulie-

rung im Bildungssystem zeichnet sich für Schulen in benachteiligten Quartieren eine starke soziale Segregation von Schülerschaften ab (Stošić, 2015; Terpoorten, 2014). US-amerikanische Studien weisen auf ähnliche Effekte in der Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft hin, wobei für Schulen in benachteiligten Quartieren eine höhere Lehrerfluktuation sowie insgesamt ein niedrigeres Qualifizierungsniveau von Lehrkräften und Schulleitungen charakteristisch ist (z. B. Clotfelter, Ladd, Vigdor & Wheeler, 2007; vgl. auch Richter & Marx, 2019).

Seit längerem zeigen Studien im Forschungsfeld der Schuleffektivitätsforschung, dass mit der Zusammensetzung von Schülerschaften insbesondere in urbanen Räumen negative ‚Kompositionseffekte‘ auf den Kompetenzerwerb von Schüler*innen einhergehen (z. B. Ditton & Krüsken, 2007; Sammons, 1999). Metaanalysen und Studien verweisen dabei übereinstimmend auf einige zentrale Effekte auf Schulebene segregierter Schulen, die Hinweise auf leistungsfördernde Eigenschaften von Lehrkräften anbieten:

- Orientierung auf Leistungsentwicklung und hohe Leistungserwartungen (Scheerens, 2013),
- Leistungsmonitoring und Feedbackkultur für Schüler*innen und auf Schulebene (Rutter & Maughan, 2002),
- Klassenführung (Unterrichtsstruktur, Differenzierung, Zieltransparenz) (ebd.),
- Professionelle Gemeinschaften (geteilte Werte, Kooperations- und Feedbackkultur, gemeinsame Reflexionspraxis) (Lomos, Hofman & Bosker, 2011) sowie
- ein positives Beziehungsklima zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (van Ackeren, Racherbäumer, Clausen & Funke, 2016)

An die damit verbundene Forschungsperspektive der Schuleffektivitätsforschung wird zugleich die Kritik gerichtet, Bildungsprozesse nur eingeschränkt in den Blick zu nehmen. Sie bezieht sich u. a. darauf, dass allein die Leistungsentwicklung von Schüler*innen in einzelnen Kompetenzbereichen als Indikator für Schulerfolg herangezogen wird und andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung ausgeblendet werden (Sahlberg, 2007, S. 164) oder dass der Zusammenhang zwischen Lehrer*innenhandeln und den Leistungen von Schüler*innen unterkomplex modelliert wird (Skourdombis & Gale, 2013). Diese Kritik stützen rekonstruktive Arbeiten zu schulkulturellen Bedingun-

gen und zur pädagogischen Praxis, die etwa an segregierten Schulen folgende Orientierungen und Praktiken bei Lehrkräften finden:

- homogenisierende und abwertende Deutungsmuster gegenüber Schüler*innen und ihren Familien (z. B. Hertel & Fölker, 2015; Kollender, 2020),
- eine massive Reduktion der Unterrichtszeit durch Disziplinierungsmaßnahmen (Baur, 2013) und selektive Beschulungspraktiken für einzelne Schülergruppen, wie etwa neu zugewanderte Schüler*innen (Cudak, 2017),
- die Priorisierung von Störungen, variierende Disziplinierungspraktiken und beschämende Praktiken des Strafens (Hertel, 2021) sowie
- eine reduzierte Leistungsorientierung und unterrichtsersetzende Praktiken (Dent & Hatton, 1996).

In der Gegenüberstellung von Befunden aus Schuleffektivitätsforschung, rekonstruktiven Fallstudien und Erfahrungen aus Schulentwicklungsprogrammen zeigen sich Analogien, die eine hohe Bedeutung von professionellen Orientierungen, spezifische Lern- und Unterrichtsarrangements sowie die Relevanz von Kooperation und Netzwerkbildung verdeutlichen. Im Folgenden werden die skizzierten Befunde zu Schule und Segregation vor der Folie unterschiedlicher professionstheoretischer Perspektiven präzisiert.

Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften

Bezug genommen wird bei der professionstheoretischen Analyse der oben skizzierten Befunde auf die beiden prominenten Ansätze zur Bestimmung pädagogischer Professionalität: den strukturtheoretischen und den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz. Diese beiden Ansätze unterscheiden sich deutlich in ihrer jeweiligen Konturierung des Gegenstands als auch in ihrer theoretischen Fundierung (Terhart, 2011).

Die Expertiseforschung weiterführend werden im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz verschiedene Wissensdimensionen und Kompetenzen unterschieden, die für die Bearbeitung der Aufgaben von Lehrkräften notwendig sind. Bestimmend für die deutschsprachige Forschung zur Professionalität von Lehrkräften ist das Modell der

pädagogischen Handlungskompetenz, wie es im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelt wurde (Kunter, Baumert & Blum, 2011). Unterschieden werden in diesem Modell Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation. Damit werden neben Wissens-elementen auch nicht-kognitive Kompetenzfacetten berücksichtigt. Kern der pädagogischen Handlungskompetenz ist das Professionswissen unterteilt in verschiedene Wissensfacetten: das Fachwissen, das pädagogische Wissen (z. B. Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse, über Unterrichtsmethoden oder Klassenführungsstrategien) und das fachdidaktische Wissen (z. B. methodisch-didaktische Aufbereitung von Inhalten). Die Kompetenzen fokussieren das Unterrichten als die Kernaktivität von Lehrkräften und werden somit als Voraussetzungen zur erfolgreichen Bearbeitung zentraler Anforderungen des Lehrer*innenberufs gesehen. Im Rahmen der COACTIV-Studie werden Kompetenzen von Lehrkräften jedoch nicht mit Blick auf den Schulstandort vergleichend untersucht. Allerdings lassen sich aus den Befunden der Schuleffektivitätsforschung dementsprechende Hinweise ableiten. Demnach zeichnen sich – gemessen an den Leistungen der Schüler*innen – erfolgreiche Lehrkräfte an segregierten Schulen insbesondere durch Kompetenzen im Bereich der Klassenführung aus. Die Bedeutung einer effizienten Klassenführung als Bestandteil des pädagogischen Wissens von Lehrkräften konnte jedoch auch in zahlreichen Studien unabhängig von spezifischen sozialstrukturellen Rahmenbedingungen nachgewiesen werden (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Einen weiteren Bestandteil der pädagogischen Handlungskompetenz bilden laut dem COACTIV-Modell Überzeugungen. Lehrkräfte entwickeln im Verlaufe ihrer beruflichen Entwicklung differenzierte Überzeugungen z. B. über Schüler*innen, über sich selbst sowie über erfolgreiche Lernprozesse in ihrem Fach. Die eingangs referierten Befunde zu Schule und sozialräumlicher Ungleichheit weisen auf eine hohe Bedeutung von Überzeugungen von Lehrkräften hin und betonen dabei einerseits Leistungserwartungen und andererseits Klientelkonstruktionen. Hieran schließen in der kompetenztheoretischen Forschung zur Lehrerprofessionalität etwa Studien zu migrationsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften an, in denen sich Unterschiede im unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften mit unterschiedlichen kulturellen Überzeugungen andeuten (zusammenfassend Hachfeld & Syring, 2020). Darüber hinaus zeigen Studien in regionenvergleichenden Analysen negative Leistungserwartungen für Kinder aus benach-

teiligten Sozialmilieus, für Jungen und Kinder aus einzelnen Gruppen von Zuwanderer*innen auf (z. B. Lorenz, 2018).

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz nimmt im Unterschied zur kompetenztheoretischen Perspektive nicht die Lehrperson in den Blick, sondern zielt auf die strukturellen Spezifika des Lehrer*innenberufs, indem die „grundlegende Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen“ (Helsper, 2016, S. 103) und die „damit verbundenen Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln“ (ebd.) fokussiert werden. Laut Oevermann ist für Professionen charakteristisch, dass ihr Handeln darauf ausgerichtet ist, „stellvertretend für Laien [...] deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 23). Wesentlich für Professionalität ist also die stellvertretende Krisenlösung mit dem Ziel, bei der Entwicklung lebenspraktischer Autonomie zu unterstützen. Im Falle von Schule handelt es sich um die Lösung von Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen. Bei der Krisenlösung greifen Professionelle auf wissenschaftliches Wissen zurück, das sie jedoch nicht subsumtionslogisch, in Form eines ‚Schema F‘ auf den jeweiligen Einzelfall anwenden können. Vielmehr ist eine nicht standardisierte Anwendung des Wissens notwendig, bei der die Spezifika des Einzelfalls im Rahmen eines rekonstruktiven Fallverstehens berücksichtigt werden und pädagogisch-professionelles Handeln daran ausgerichtet wird, damit „allzu schnelle [...] kategorisierende [...] und subsumtive [...] Klassifikationen“ (Helsper, 2021, S. 148) vermieden werden und Schüler*innen in ihrer individuellen Bedürfnislage in den Blick geraten.

Laut der strukturtheoretisch-rekonstruktiven Theorie pädagogischer Professionalität von Helsper (2002) zeichnet sich der Lehrer*innenberuf dadurch aus, dass Lehrkräfte in ihrem Handeln mit konstitutiven, unauflösbaren Antinomien konfrontiert sind. Professionelle sind also in ihrem beruflichen Alltag strukturell stets mit der Aufgabe konfrontiert, verschiedenen Anforderungen gerecht werden zu müssen, die nicht vereinbar sind und denen nicht gleichzeitig entsprochen werden kann. Mit Blick auf die Nähe-Distanz-Antinomie zeigen empirische Studien, dass Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulkulturen in verschiedener Weise die Beziehung zu ihren Schüler*innen aushandeln. So arbeitet Wiezorek (2007) heraus, dass im Hauptschulkontext in näheorientierten Schulkulturen Lehrkräfte diffuse Adressierungen von Schüler*innen aufnehmen und so versuchen, emotionalen Anerkennungsbedürfnissen insbesondere von Schüler*innen aus prekären Familienverhältnissen gerecht zu werden. Neben damit intendier-

ten Stabilisierungen von Entwicklungs- und Lernprozessen können aus einer solchen Näheorientierung aber auch problematische Beziehungskonstellationen (z. B. Distanzierungsbestrebungen durch Schüler*innen, Entgrenzungen von Lehrkräften) resultieren (vgl. Helsper 2016, S. 116f). Die Bedeutung eines positiven Beziehungsklimas zwischen Lehrkräften und Schüler*innen konnte auch in Studien zu Schulen mit schwierigen sozialräumlichen Bedingungen aufgezeigt werden. Mit Blick auf die vorliegende Thematik ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Hauptschulen nicht zwangsläufig um segregierte Schulen handeln muss.

Die Bearbeitung der Antinomien gründet u. a. auf den eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen der Lehrkräfte. Ein zentraler Bestandteil von Professionalität ist somit ein reflexiver Habitus, der es Professionellen ermöglicht, eigene Normalitätsvorstellungen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in ihren Folgen für pädagogisches Handeln zu reflektieren. Dies scheint insbesondere an segregierten Schulen relevant zu werden, wenn Schüler*innen von Lehrkräften nicht in ihrer Individualität und ihren jeweiligen Bedarfen wahrgenommen, sondern unter Kategorien subsumiert werden, die eng mit stereotypen Vorstellungen z. B. hinsichtlich familiärer Bedingungen des Aufwachsens und Bildungsressourcen sowie -aspirationen verbunden sind (Hertel & Fölker, 2015). Diese stereotypen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verstellen jedoch einen professionellen Blick im Sinne eines rekonstruktiven Fallverstehens, vielmehr erfolgen unreflektierte, möglicherweise biografisch fundierte homogenisierende Zuschreibungen.

Segregation und Lehrer*innenprofessionalität

Jenseits einer Diskussion unterschiedlicher Bestimmungen von Professionalität sind in einer Zusammenschau der empirischen Befunde zu segregierten Schulen mit den beiden theoretischen Perspektiven verschiedene Anforderungen an Lehrerhandeln und Lehrerprofessionalität abzuleiten: Dazu zählen insbesondere:

- eine effiziente Klassenführung,
- der Aufbau einer wertschätzenden Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung,
- eine adaptive, lernförderliche Unterrichtsgestaltung,

- die Wahrnehmung individueller Bedürfnisse von Schüler*innen im Zuge eines rekonstruktiven Fallverstehens sowie
- die Reflexion eigenen Handelns und dessen Konsequenzen.

Diese Anforderungen an Professionalität gelten für alle Lehrkräfte – unabhängig von den jeweiligen einzelschulischen Rahmenbedingungen. An segregierten Schulen stellen sich aus unserer Sicht somit keine spezifischen Bedingungen für die Professionalität von Lehrkräften (aber Lampert & Burnett, 2016). Vielmehr erscheinen – anschließend an die strukturtheoretische Perspektive auf Lehrerprofessionalität – die dem Lehrer*innenberuf strukturimmanenten Herausforderungen für pädagogisch-professionelles Handeln an diesen Schulen wie unter einem Brennglas. Denn mit Blick auf die referierten Befunde ist an Schulen in marginalisierten Sozialräumen von einer erhöhten Wahrscheinlichkeit auszugehen, auf Schüler*innen mit sozialen Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen, fehlenden Anerkennungsbeziehungen oder aus sozialstrukturell deprivierten Familien zu treffen. Zugleich deuten einzelne Studien darauf hin, dass Lehrkräften in wenig privilegierten Sozialräumen eine höhere Bedeutung zukommt, weil peerkulturelle Zusammenhänge schulische Verhaltenserwartungen nicht stützen (z. B. Unterweger, 2019).

Lehrkräfte geraten an segregierten Schulen damit eher in die Situation, zu signifikanten Anderen zu werden, durch die einzelne Schüler*innen erst Zugang zum Bildungssystem bekommen und der Bezug auf die Sache überhaupt möglich wird (Baur, 2013; Helsper, 2016). Einerseits bedeutet dies, dass Lehrkräfte im Sinne eines reflexiven Fremdverstehens die individuelle Lebenswelt der Schüler*innen wahrnehmen bzw. wertschätzen und zwischen der Sachlogik sowie fachlichen Begrifflichkeiten des jeweiligen Unterrichtsgegenstands und dem lebensweltlichen Alltagswissen vermitteln müssen (Combe & Gebhardt, 2012). Andererseits müssen Lehrkräfte an segregierten Schulen in besonderer Weise als Anwält*innen fungieren, sich solidarisieren oder empower, damit Schüler*innen ermächtigt werden, sich gegenüber Zuschreibungen und Diskriminierungen zu positionieren – bei gleichzeitiger Unterstützung einer lebenspraktischen Autonomie und damit eines Ablösungsprozesses von signifikanten Anderen. Bei Lehrkräften setzt dies neben fachlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Kompetenzen Habitussensibilität (Kubisch, 2014) und die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Positioniertheit

sowie den eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen voraus. Damit ergeben sich Professionalisierungsanforderungen, die vor dem Hintergrund eines erhöhten Anteils an Quereinsteigenden an segregierten Schulen (Richter & Marx, 2019) insbesondere auch im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen aufgegriffen werden müssen. Zugleich ist jedoch festzuhalten, dass Segregation ein Effekt sozialer Ungleichheit ist und durch sozialpolitische Maßnahmen adressiert werden muss – mit Lehrer*innenbildung allein wird er nicht zu beheben sein (Berliner, 2013).

Literatur

- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.
- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12), 1-26.
- Clofelter, C., Ladd, H. F., Vigdor, J. & Wheeler, J. (2007). High-Poverty Schools and the Distribution of Teachers and Principals. *North Carolina Law Review*, 85(5), 1345-1367.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cudak, K. (2017). *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dent, J. N. & Hatton, E. (1996). Education and poverty: An Australian primary school case study. *Australian Journal of Education*, 40(1), 46-64.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23-38.
- 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* (S. 9-26). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659-684.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, T. & Fölker, L. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten

- Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105-122). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kollender, E. (2020). *Eltern-Schule-Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. München: Waxmann.
- Lampert, J. & Burnett, B. (Eds.). (2016). *Teacher education for high poverty schools*. Dordrecht: Springer International Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1385-1395.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147-171.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of Age in the twenty-first Century*. Liss: Sweets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (2013). The Use of Theory in School Effectiveness Research Revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38.
- Skourdoumbis, A. & Gale, T. (2013). Classroom teacher effectiveness research: A conceptual critique. *British Educational Research Journal*, 39(5), 892-906.
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29-48). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202-224.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. Bochum: ZEFIR.
- Unterweger, G. (2019). Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In A. Sieber, G. Egger, M. Un-

- terweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 67-88). Wiesbaden: Springer VS.
- 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“*. Weinheim: Juventa.
- van Ackeren, I., Racherbäumer, K., Clausen, M. & Funke, C. (2016). Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente und -verfahren im Schulwesen* (S. 138-160). Berlin.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
- Wiezorek, C. (2007). Bildungsentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschülern. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung* (S. 101-118). Weinheim u. a.: Juventa.

Nicolle Pfaff, Dr., Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsbezogene Ungleichheit,
Bildung und räumliche Segregation,
Jugendforschung



nicolle.pfaff@uni-due.de

Carolin Rotter, Dr., Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenhabitus,
Lehrer*innenprofessionalität,
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund



carolin.rotter@uni-due.de