

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

Bibliografie:

Kathrin Racherbäumer und Nina Bremm:
Schule in sozial benachteiligten Quartieren?!

Begriffliche Perspektiven.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (4), 88-97.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-07>

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

07

*Kathrin Racherbäumer
und Nina Bremm*

Schule in sozial
benachteiligten Quartieren?!
Begriffliche Perspektiven

Das Thema Raum ist jenseits eines rein topographischen Terminus' in seiner Entstehung und Wechselwirkung zu bzw. zwischen Akteur*innen in den letzten Jahren zunehmend in den Blick erziehungswissenschaftlicher Forschung gerückt. Dabei liegt der Schwerpunkt insbesondere auf Fragen des sozialräumlichen Einflusses auf Bildungsbenachteiligung. Dieser Fokus hat international betrachtet eine lange Tradition, die mit Arbeiten der Chicagoer Schule in den 1920er Jahren verknüpft ist: Bereits zu dieser Zeit wurden – entsprechend der Grundannahme, dass soziale Probleme durch die Bedingungen des Aufwachsens in urbanen Kontexten erklärt werden können – Forschungen im und zum Sozialraum durchgeführt (vgl. Nonnenmacher, 2015).

Wir verstehen den sozialen Raum als soziales Phänomen, dessen Entstehung und Entwicklung abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen verläuft (vgl. Löw, 2015). Wesentliches Merkmal eines solchen relationalen Raumverständnisses ist, dass der soziale Raum – anders als in statischen, euklidischen Raumkonzepten – sozial konstruiert und damit prinzipiell veränderbar ist. Vor diesem Hintergrund erweisen sich auch sozial benachteiligte Stadtteile untereinander als heterogen und nicht unmittelbar vergleichbar (Friedrichs & Triemer, 2008). Um das Zusammenwirken von Raum und sozialem Handeln (mit Blick auf Bildungsprozesse) zu verstehen, geraten dementsprechend nicht nur die dort lebenden Akteure mit ihrer sozialen Praxis in den Blick, sondern auch außenstehende Akteure und gesamtgesellschaftliche Diskurse. Letztere lassen etwa Stadtvierteln unterschiedliche Bedeutungen zukommen und gestalten sie so ebenfalls mit. Entscheidend für dieses Raumverständnis ist die gleichzeitige Relevanzsetzung der Verwobenheit von Handlungs- und Strukturebene: „Oder anders ausgedrückt, Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat und Bedingung sozialer Prozesse begriffen“ (Fritsche, Lingg & Reutlinger, 2010, S. 14).

Auch der deutschsprachige schulpädagogische Diskurs hat in den letzten Jahren Bezug auf raumsoziologische Arbeiten genommen. So wurde das Thema Schule und ihre räumliche Verortung aufgegriffen und insbesondere mit Blick auf Bildungsbenachteiligung diskutiert. Entsprechend dominieren empirische Arbeiten und (Schulentwicklungs-) Initiativen zu Schulen in urbanen Gebieten, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation sehr deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ (Fölker, Hertel, & Pfaff, 2015, S. 9) besonders

offensichtlich sind. Eine solche „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 9) gilt als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse, von denen insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss überproportional häufig betroffen sind. Aktuelle Analysen zeigen auf, dass die soziale Segregation in Städten insbesondere dort voranschreitet, wo schon eine bestimmte Armutsschwelle überschritten ist (vgl. Helbig & Jähnen, 2018). Ferner sind solche Stadtteile auch durch ein hohes und eine geringere soziale Mobilität der hier lebenden Menschen im Vergleich zu anderen Stadtteilen gekennzeichnet (Friedrichs & Triemer, 2008, S. 8ff).

Im gesamtgesellschaftlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs werden mit derartigen sozialen Benachteiligungen zumeist negative Etikettierungen in Bezug auf eine als defizitär markierte Lebensführung verknüpft, sodass das Zusammenspiel von Segregation und Stigmatisierung oftmals zu einer Marginalisierung und Abwertung der Quartiere und der dort ansässigen Bewohner*innen führt (vgl. Ottersbach, 2012). Diese Marginalisierung folgt international vergleichend einerseits entlang der Relevanzsetzung spezifischer Differenzkategorien und andererseits entlang von antizipierten Praktiken wie etwa Vermüllung, Devianz (vgl. Chamakalayil, Gillieron, Günes, Hill & Imsivorvic, 2017) oder einer als defizitär eingeschätzten Unterstützungsbereitschaft mit Blick auf schulisches Lernen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020). Gerade die Marginalisierung der dort wohnenden Menschen entfaltet auch Wirkungen auf deren Selbstpositionierung wie sie etwa Chamakalayil et al. (2017) für Stadtteile in Deutschland, Österreich und der Schweiz nachzeichnen konnten. So zeigen die Autor*innen, dass die Bewohner*innen dieser Stadtteile um diese stigmatisierenden Diskurse wissen und sich unterschiedlich zu ihnen positionieren: während sich die einen in die stigmatisierenden Diskurse einfügen, finden sich auch kreative „Uminterpretationen, Reartikulationen und Versuche der Verschiebung von Diskursen“ (S. 194) als positive Gegenentwürfe zur Mehrheitsgesellschaft z. B. in der Abgrenzung zu den „kleinkarierten Schweizern“ (S. 193) und der Hervorhebung von Multikulturalität und Individualität als positives Kennzeichen dieser Stadtteile. Die Analyse jener gesellschaftlicher Diskurse und deren Wirkungen zu solchen marginalisierten, stigmatisierten Quartieren ist insofern bedeutsam, als dass es durchaus auch segregierte Stadtteile gibt, die keinem Stigma unterliegen, wenn man etwa an bürgerliche Wohngegenden denkt.

Schulen in benachteiligten Sozialräumen sind entsprechend der oben beschriebenen Bevölkerungsstruktur durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern charakterisiert (Frankenberg, 2013), wobei die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der Schüler*innenkomposition zulässt. Gleichwohl ist aus diversen Studien bekannt, dass Eltern mit hohem Bildungsniveau für ihre Kinder lange Fahrtwege in Anspruch nehmen, um vermeintlich ‚bessere‘ Schulen zu erreichen, während benachteiligte Familien eher im Quartier verbleiben (vgl. z. B. Makles & Schneider, 2012; Ditton, 2007). Zusätzlich zeigt Terpoorten (2014) für das Ruhrgebiet eine spezifische örtliche Verteilung der in Deutschland gängigen Schulformen auf: So sind Gymnasien in privilegierten Stadtteilen und im gut erreichbarem Innenstadtbereich häufiger verortet, während Hauptschulen als niedrige qualifizierende Schulform in privilegierten Stadtteilen quasi nicht vorkommen. Dies führt letztlich zu einer horizontal segregierten Schullandschaft entlang der aufgeworfenen Kriterien (Einkommen, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Transferleistungen etc.), die quer zur leistungsbezogenen Homogenisierungstendenz hierarchisch gegliederter Schulsysteme liegt (vgl. Stošić, 2015). Der amtliche Wohnwert und die verfügbare Infrastruktur ist in benachteiligten Sozialräumen zudem im Vergleich zu anderen Stadtteilen einer Region weniger gut ausgebaut, was seinen Ausdruck etwa auch in niedrigen Mieten findet. Auch die Ausstattung der Schulen scheint tendenziell schlechter zu sein (Helbig & Nicolai, 2018), wobei es hier an aktuellen substantiellen Analysen etwa mit Blick auf Praktiken der verantwortlichen Schulträger fehlt.

Analog zur sozialräumlichen Verortung und den dominanten, hegemonialen Diskursen um diese Stadtteile werden mit den dort lokalisierten Schulen automatisch besondere Herausforderungen auf der Mikroebene der Einzelschule assoziiert, die ihren Ausdruck auch in einer defizitorientierten Wahrnehmung der Schüler*innen finden. Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schüler*innen bestimmter ethnischer und/oder sozialer Gruppen nicht als Ergebnis gesellschaftlicher Auf- und Abwerdungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), sondern in der Konstruktion von kulturellen, ethnischen und

genetischen Spezifika und antizipierten Lebensverhältnissen der sozialen Gruppen verorten (Valencia, 2010). In der Folge wird das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert. Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen werden so systematisch unterschätzt (Gutiérrez, Morales & Martínez, 2009). Valencia (2010) folgend wirken sich solche Defizitorientierungen nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen aus, sondern auch auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitorientierungen schreiben ihrem eigenen Handeln wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: werden Gründe für schulisches Versagen vorrangig in den Schüler*innen und ihren Familien verortet, so scheinen die Unterrichtsvorbereitung, strategische Schulentwicklung oder das Einlassen auf neue Technologien wenig sinnstiftend. Analog zu Befunden zu geringeren schulischen Leistungen, die durch Kompositionseffekte der Schülerschaft erklärt werden, verhalten sich Defizitorientierungen von Lehrkräften: sie sind vor allem an Schulen mit einer starken Kumulation von Benachteiligung bei gleichzeitig geringer sozialer Durchmischung auffindbar (Bremm, 2021).

Neben Diskursen um die vermeintlich geringe Leistungsfähigkeit der gesellschaftlich benachteiligten Schüler*innen werden Bewohner*innen benachteiligter Stadtteile öffentlich durch ein von der Norm abweichendes, deviantes Verhalten pauschal stigmatisiert. Entsprechend folgerichtig scheint eine in benachteiligten Räumen häufig zu beobachtende schulische Praxis, mit der ein Schwerpunkt der Arbeit auf die Aufrechterhaltung schulischer Ordnung (vgl. hierzu Hertel, 2021) sowie der Förderung des Sozialverhaltens gelegt und darüber eine konsequente fachliche Förderung vernachlässigt wird (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020; Prediger, in diesem Heft). Aus eben solchen Praktiken kann jedoch wiederum neue Benachteiligung mit Blick auf das fachliche Lernen entstehen (vgl. Bremm, 2021).

Die hier dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse und askriptiven Beschreibungen gehen mit dem diskursiven Gebrauch von Sprache und dem Versuch, der vermeintlich einheitlichen Situation dieser Schulen einen Namen zu geben, einher. Entsprechend kursieren im deutschsprachigen Raum Begriffe wie „Brennpunktschule“, „Schulen

im Brennpunkt“ oder „Schulen in kritischer Lage“. Wir möchten im Folgenden einen analytischen Blick auf diese Begriffe werfen.

(Brennpunkt-)Schule, Schule im Quartier oder ... ?

Der Begriff *Brennpunkt* hat seinen Ursprung vermutlich aus dem Kontext der Stadtbauplanung, um auf spezifische Mängel in der Angebotsstruktur von Stadtvierteln zu verweisen (van Santen, 2015). Entsprechend scheint die Brandmetapher sowohl auf Gefahr als auch auf einen unmittelbaren Handlungsdruck zu verweisen: entweder es gelingt, den Brandherd zu löschen oder man meidet ihn. Weiter aufgegriffen wurde er insbesondere im Bereich der sozialen Arbeit. Als Indikatoren werden zumeist sozialstatistische Merkmale wie etwa staatliche Transferleistungen oder die im Vergleich zu anderen Stadtteilen geringere Qualität des Wohnraumes herangezogen.

Der Begriff an sich ist metaphorisch negativ aufgeladen, wenn man etwa daran denkt, dass es zum Brennen örtlicher „Brennstoffe“ bedarf und von Brennpunkten analog zu Brandherden grundsätzlich Gefahr ausgeht. Durch die Verwendung des Begriffs werden Marginalisierungsprozesse und gruppenbezogene pauschale Stigmatisierungen ausgelöst bzw. zumindest befördert, indem unterschwellig normativ festgelegt wird, was als gefährlich gilt (vgl. ebd.). So werden gesellschaftlich benachteiligende Merkmale wie Migration, staatliche Transferleistung oder Arbeitslosigkeit in spezifischer Weise negativ aufgeladen und zusätzlich mit als defizitär oder gar gefährlich antizipierten Praktiken der Lebensführung verknüpft. Solche Brennpunkte gilt es entsprechend der Metaphorik zu meiden, es sei denn, man gehört zur Feuerwehr.

Sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ sind diesem Gedankengang folgend insofern spezifisch semantisch aufgeladen, als dass hier Assoziationen der Auflösung schulischer Ordnung zum Tragen kommen, die ihren Ausdruck in vermeintlich häufigeren Unterrichtsstörungen und Schulabstinz finden können, obgleich substantielle empirische Untersuchungen hierzu fehlen. Beschreibungen wie „Schulen in kritischer Lage“ folgen dieser wertenden Semantik, wenngleich „Lage“ sowohl eine Orts- wie auch eine Situationsdiagnostik in Bezug auf schulische Merkmale nahelegt, die zwar bedrohlich, aber unspezifisch bleibt. Eine differenzierte Auseinandersetzung der entsprechenden schuli-

schen Akteure mit dem Begriff der ‚schwierigen Lage‘ nimmt mit Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen in schulischen Interaktionen eine zentrale Rolle ein. Solche Begriffe gehen damit über eine objektive Zustandsbeschreibung hinaus, da sie sowohl eine Wertung als auch eine Haltung gegenüber dieser Lage implizieren. In diesem Sinne würde eine solche Schule auch mit der Wertung ‚schwierig‘ oder ‚kritisch‘ versehen, was Erwartungen, Zuschreibungen bis hin zu Handlungspraxen evozieren kann, so dass durch die Schule Benachteiligungen nicht nivelliert, sondern im Gegenteil noch verstärkt werden (vgl. Sundsbø, 2015).

Eine Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule erscheint jedoch nicht möglich, da die grundsätzliche Anerkennung von Differenz auch begriffliche Differenzierungen voraussetzt, um die aufgeworfenen pädagogischen Handlungsfelder beschreiben zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln. Alternativ wird etwa der Begriff „(Schulen in) Quartiere(n) mit besonderem Entwicklungsbedarf“ genutzt, der grundsätzlich nahelegt, dass die Option der Verbesserung respektive Weiterentwicklung dieser Stadtteile besteht. Positiv ist hier die Einlagerung des Begriffs ‚Schule‘ in den Quartierskontext zu sehen. Diese Einbettung legt nahe, dass schulisches Handeln eben auch eingelagert in spezifische sozialräumliche Kontexte ist und nicht für sich steht. Dennoch wird auch hier eine normative Setzung vorgenommen, indem pauschal Entwicklungsbedarfe reklamiert werden, etwa indem soziale Praktiken und/oder der Sprachgebrauch in Orientierung an der bürgerlichen Mittelschicht entwickelt werden sollen.

Um diese komplexe Prozesshaftigkeit – das ‚Doing Quartier‘ – in ihrer Dynamik entsprechend dem eingangs beschriebenen relationalen Raumverständnis noch stärker zu betonen, würden wir etwa eine Bezeichnung wie ‚Schulen in benachteiligten und *benachteiligenden* Quartieren‘ vorschlagen. Damit knüpfen wir zudem an Befunde an, die beschreiben, dass sich die soziale Praxis vor Ort und der gesellschaftliche Diskurs insgesamt – also auch, aber nicht nur an Schulen – benachteiligend auf die dort lebenden Kinder und Jugendlichen auswirkt. Hieran knüpfen auch Perspektiven der Schul- und Unterrichtsentwicklung an, die die Ressourcen des Quartiers und der Schüler*innen als Entwicklungsanlass deuten und sozialraumsensible Konzeptionen entwickeln (vgl. Huxel & Fürstenau, 2017). Den normativen Rahmen hierzu bilden Ansätze Interkultureller Schulentwicklung

(vgl. hierzu z. B. Cummins, 2014). So gerät etwa Mehrsprachigkeit – jenseits von Sprachhierarchien und als Gegenentwurf zum monolingualen Habitus der deutschen Schule – positiv in den Blick.

Diskussion

Wenngleich die dargestellten Überlegungen vermeintlich einheitliche Perspektiven auf Schulen in sozialräumlich deprivierenden Quartieren und ihre Schüler*innen entfalten, dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Bewohner*innen durch ein hohes Maß an Heterogenität etwa mit Blick auf Sprachen, Lebensstile etc. auszeichnen. So sollten Begriffe nicht dazu verleiten, soziale Praktiken auf messbare Größen zu reduzieren und damit ungeachtet der komplexen Gesamtsituation unreflektiert zu reproduzieren.

Gleichwohl steht man auch hier vor dem sogenannten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, indem spezifische Fördermittel nur an Schulen in entsprechend förderbedürftiger Lage ausgeschüttet werden. Folglich sind Begriffe notwendig, um auf bildungspolitischer Ebene eine differenziertere Ressourcenallokation legitimieren zu können.

Letztlich erscheint auch in diesem Feld eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung seitens der Lehrpersonen notwendig, um die eigene Haltung und Praxis einzuordnen. Wesentlich erscheint hier eine ressourcenorientierte Perspektive auf das jeweilige Quartier der Schule. Anknüpfend an unsere bisherigen Ausführungen, die selbstkritisch betrachtet streckenweise auch einem defizitorientierten Duktus folgen, wären jene Quartiere eben auch als internationale Orte der Mehrsprachigkeit und Pluralität der Lebensführung zu beschreiben. Eine solche Perspektive evoziert möglicherweise ganz andere Assoziationen und Perspektiven als die bislang beschriebenen, die im Wesentlichen der Logik von Effektivität und Verwertbarkeit folgen.

Literatur

Bremm, N. (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), *Doing inequality. Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130-150). Wiesbaden: Beltz-Juventa.

- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung an sozial deprivierten Schulen. *Die Deutsche Schule*, Beiheft, Band 16, 202-216.
- Chamakalayil, L., Gillieron, G., Günes S. C., Hill, M. & Imsirovic, E. (2017). Marginalisierte Quartiere? Positionierungen und Deutungen von Bewohner_innen. In T. Geisen (Hrsg.), *Migration. Stadt. Urbanität* (S. 175-197). Wiesbaden: Springer VS.
- Cummins, J. (2014). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ditton, H. (2007). Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- 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.
- Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation. *Education and Urban society*, 45, 548-570.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritsche, C., Lingg, E. & Reutlinger, C. (2010). *Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 124-145.
- Gutiérrez, K. D., Morales, P. Z. & Martinez, D. C. (2009). Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of research in education*, 33(1), 212-245.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. *Discussion Paper P 2018-001*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2018). Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. *Discussion Paper P-2019-002*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf> [21.12.2021].
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transkript Verlag.
- Huxel, K. & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geissen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 261-277). Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Makles, A. & Schneider, K. (2012). Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? *Die Deutsche Schule*, 104, 332-346.

- Nonnenmacher, A. (2015) Städtische Armutsquartiere und Bildung. In T. Coelen, A. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbausteine Bildung* (S. 137-145). Springer VS, Wiesbaden.
- Ottersbach, M. (2012). Soziale Ungleichheit und kulturelle Diversität als Herausforderung für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In H. Effinger, S. Borrman, S. B. Gahleitner, M. Köttig, B. Kraus & S. Stövesand (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 6* (S. 68-81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- 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.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49-66). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Terpoorten, T. (2014). Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. *ZEFIR Materialien Band 3*. Bochum.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. The critical educator*. New York: Routledge.
- van Santen, E. (2010). Brennpunkt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 45-53). Wiesbaden: VS Verlag.

Kathrin Racherbäumer, Dr., Professorin
für Erziehungswissenschaft
an der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkt:
Rekonstruktive Schul- und
Unterrichts(entwicklungs)forschung.



kathrin.rachebaeumer@uni-siegen.de

Nina Bremm, Dr., Professorin
für Schulentwicklung
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Ungleichheits- und kontextsensible
Schul- und Bildungssystementwicklungsforschung.



nina.bremm@phzh.ch