

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Habitussensibilität als Ausgangspunkt pädagogischer Passung: Über Differenz, Anerkennung und Beziehungsgestaltung

Dr. Matthias Forell

*Qualitätsverbund für Papilio-Trainer*innen* | 21.11.2025 | Katholisches Pfarrheim St. Hildegard/Jugendkirche; Limburg (Lahn)

Agenda

- 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Differenz und Gerechtigkeit
- 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken
 - 2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Passungsinstrument
 - 2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Passungsinstrument
- 3) Diskussion und Rückfragen

Was kommt euch bei dem Sprichwort „*Jeder ist seines Glückes Schmied*“ in den Sinn?



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

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

Jede:r ist seines Glückes Schmied?!

Ungerecht

Altertümlicher Spruch

Klar, aber abhängig von den individuellen Ausgangsbedingungen zB Eötern, Einkommen, Umfeld, Staatsbürgerschaft usw

Für mein Glück bin ich verantwortlich

Ungerechtigkeit Sehr komplex und nicht individualisierbar Was ist Glück?

Dafür brauche ich aber auch gutes Werkzeug, eine Werkstatt und Zeit um diesen "Job" auszuüben...

Das ich niemand anderes für mein Glück verantwortlich machen kann

Ich kann Einfluss nehmen Ich bin Verantwortlich wenn es nicht so klappt

Jede:r ist seines Glückes Schmied?!

Jede hat sein Leben selbst
in der Hand, Schicksal,
Eigenverantwortung

Ich kann dafür sorgen das
es mir gut geht und das
ablegen was nicht gut für
mich ist.

Individualisierung von
Problemlagen Leugnung
von Diskriminierung und
sozialer Ungleichheit

Stimmt nur zu 40%

Jeder muss/ darf sein
Leben selbst gestalten.

Wer nichts tut kann
nichts Gutes erwarten

Das ist für mich nicht
gültig

Ich kann viele Dinge
Einflüsse., dass es so kommt,
wie ich damit umgehen
kann.

Jede:r ist seines Glückes Schmied?!

Wahrnehmung der
Impulse, Möglichkeiten
und des Umfeldes

Schicksal ,
Verantwortung , Freiheit,
Arbeit

Und was machen die
anderen Betuße wie
Tischlerei, Metzgerei, ...

Aber es gibt ja keine
Chancengerechtigkeit,
damit alle gleiche
Möglichkeiten des
Schmiedens hätten

Ohne richtige
"Ausstattung" nicht
möglich

Unterschiedliche
Ausgangssituationen zur
Gestaltung des
Bildungsweges,
Zusammenhang zum
Thema resilienz

1) Theoretische und empirische Perspektiven Differenz und Gerechtigkeit

2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Passungsinstrument

2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Passungsinstrument

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, Prengel, 2013; Stojanov, 2011)

Strukturbedingungen des deutschen Bildungssystems

- 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)

Strukturbedingungen des deutschen Bildungssystems

- 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)

Armutswahrnehmung in Schule und Unterricht (durch das pädagogische Personal)

a. Kleidung

- „über längeren Zeitraum der gleiche Pullover“
- „selten neue Schuhe“
- „keine Markenprodukte“
- „seltener neue oder weniger teure Handys“

b. Ernährung

- „manche kommen mit wohlgeordnetem Frühstück und bei manchen ist das entweder gar nicht oder eine Chipstüte“

c. Unterricht

- „regelmäßig ohne Sportsachen“
- „Büchergeld wird nicht überwiesen“
- „Wörterbücher können nicht bestellt werden“
- „Nachhilfeanträge müssen gestellt werden“ (BuT)

d. Schulveranstaltungen

- „erschwerte, subventionierte oder keine Teilnahme an...“
- ...Unterrichtsgängen
- ...Klassenfahrten
- ...Skifreizeiten“

e. Freizeitaktivitäten

- „andere Nachmittagsaktivitäten“
- „seltener im Verein, ausgenommen Fußball“
- „Sommerferien-Highlights: ein Tag in Leipzig vs. zwei Wochen in Spanien“

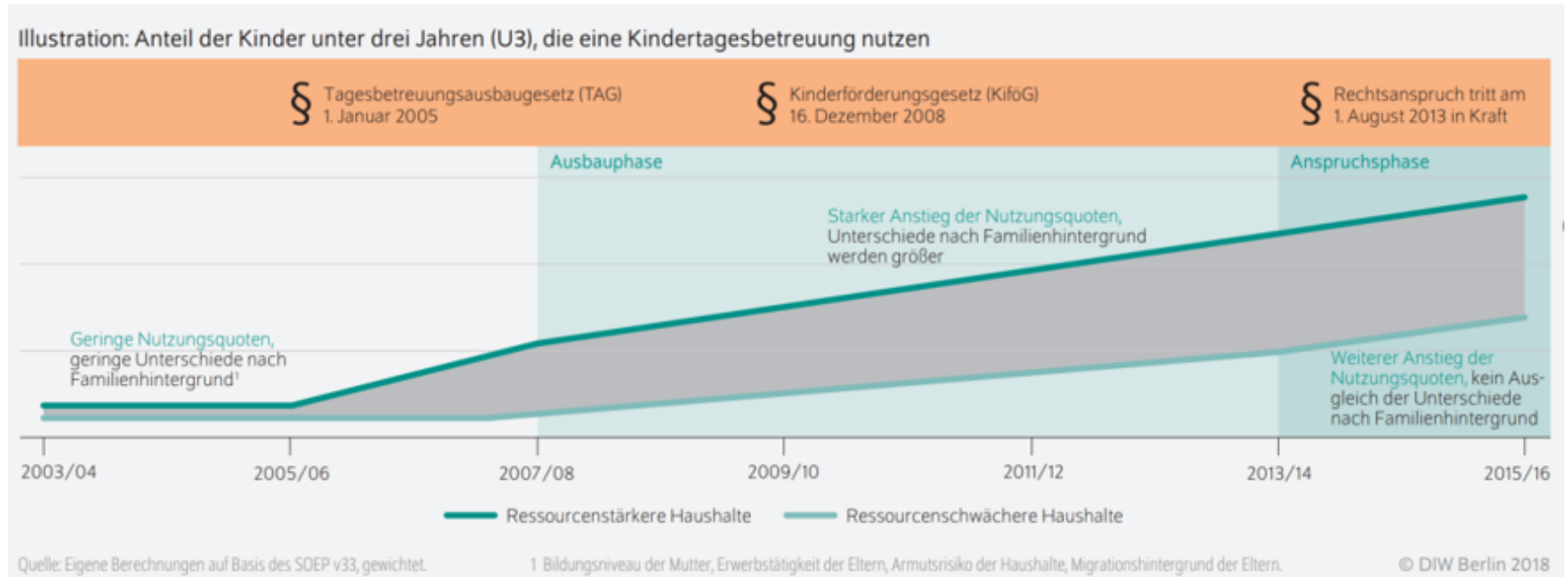
f. Kommunikation mit Eltern

- „Ablehnung von Lernentwicklungsgesprächen“
- „Anwesenheit und Aufmerksamkeit bei Elternabenden“
- „Antwortverhalten und Form im Mailverkehr“
- „Ausdrucksweise: raues Halle-Neustädter Vokabular“

g. Erweiterte Rollenzuschreibung

- „familiäre Verantwortungsübernahme: Übersetzer:in, Geschwisterkindbetreuer:in“
- „Werte-Divergenz: Spannungsfeld zwischen Elternhaus und Schule“
- „Schriftsprachlichkeit: Kinder schreiben Entschuldigungen selbst, Eltern unterschreiben“

Herkunftsbedingte Disparitäten im frühkindlichen Bereich



(Jessen et al. 2018; aktualisiert: Schmitz et al. 2023)

Anteil der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen nach Geschlecht

Schuljahr	Vorzeitige Einschulungen	
	männlich	weiblich
1995/96	1,9 %	3,1 %
2000/01	3,9 %	6,1 %
2005/06	6,4 %	9,3 %
2010/11	3,5 %	5,6 %
2015/16	2,1 %	3,3 %
2020/21	2,2 %	3,2 %

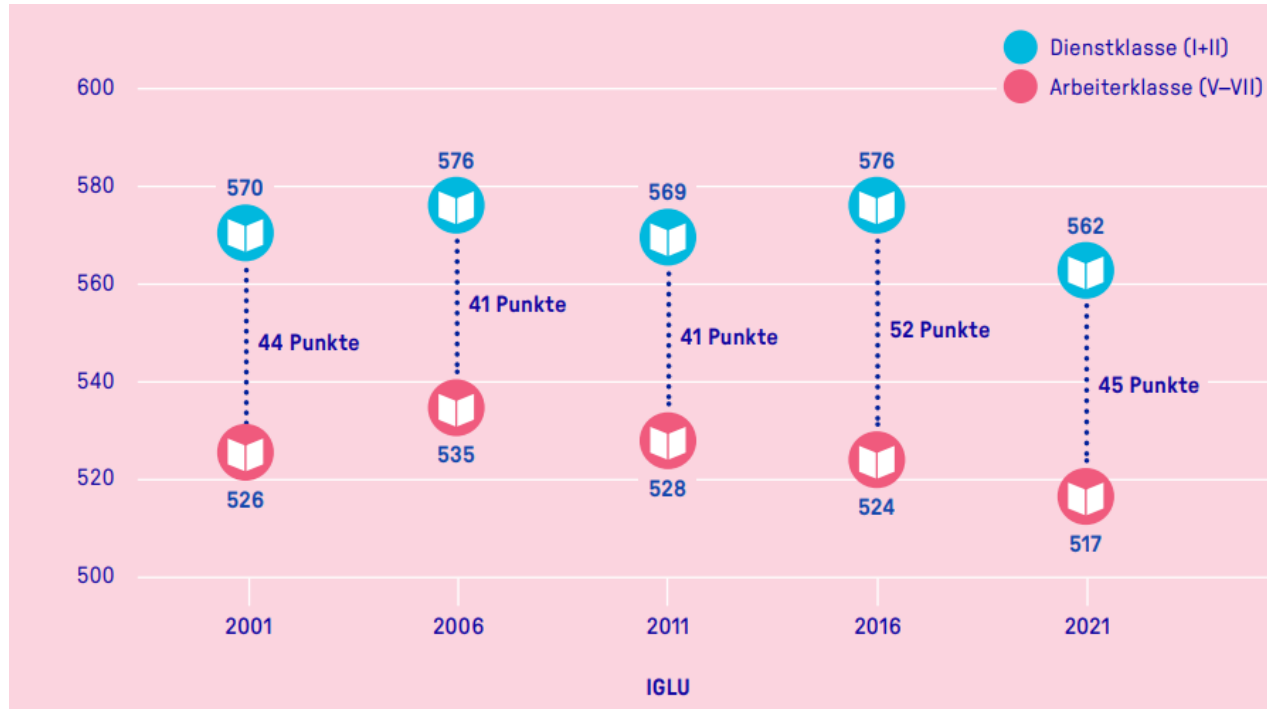
(Quelle: angepasst nach Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 114f.; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 53)

Anteil der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen nach Geschlecht

Schuljahr	Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
1995/96	1,9 %	3,1 %	10,4 %	6,4 %
2000/01	3,9 %	6,1 %	8,8 %	5,2 %
2005/06	6,4 %	9,3 %	5,8 %	3,7 %
2010/11	3,5 %	5,6 %	8,9 %	5,9 %
2015/16	2,1 %	3,3 %	9,1 %	5,8 %
2020/21	2,2 %	3,2 %	8,0 %	5,1 %

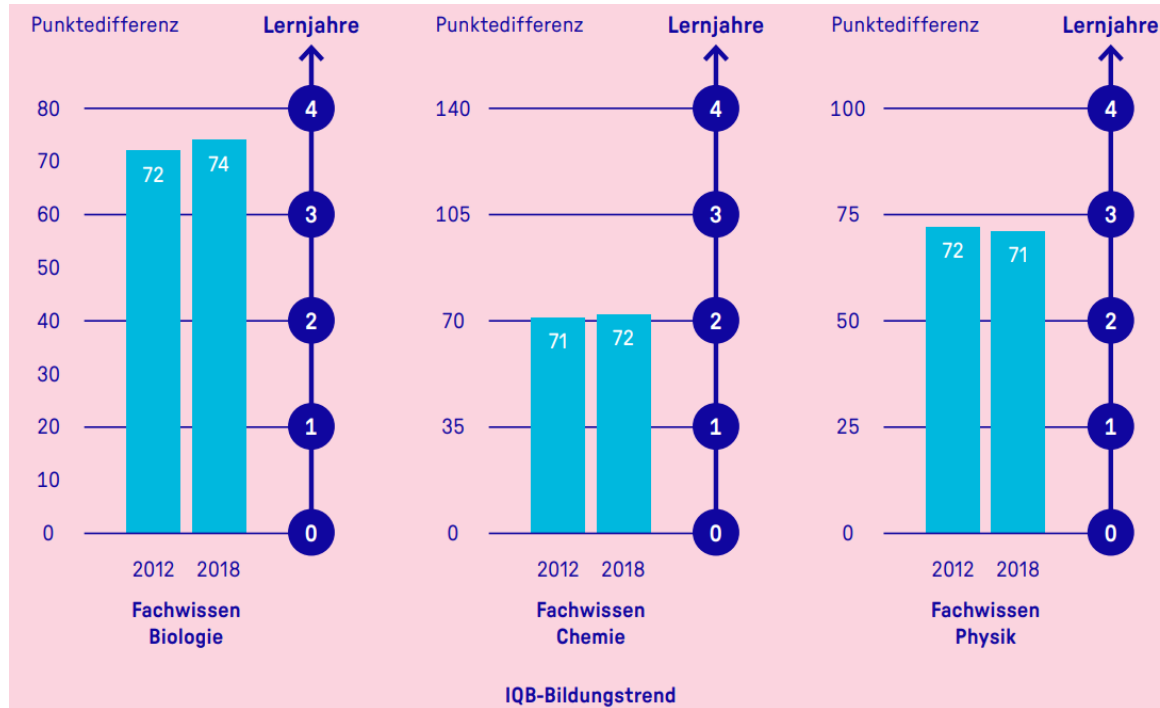
(Quelle: angepasst nach Autor:innguppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 114f.; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 53)

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)

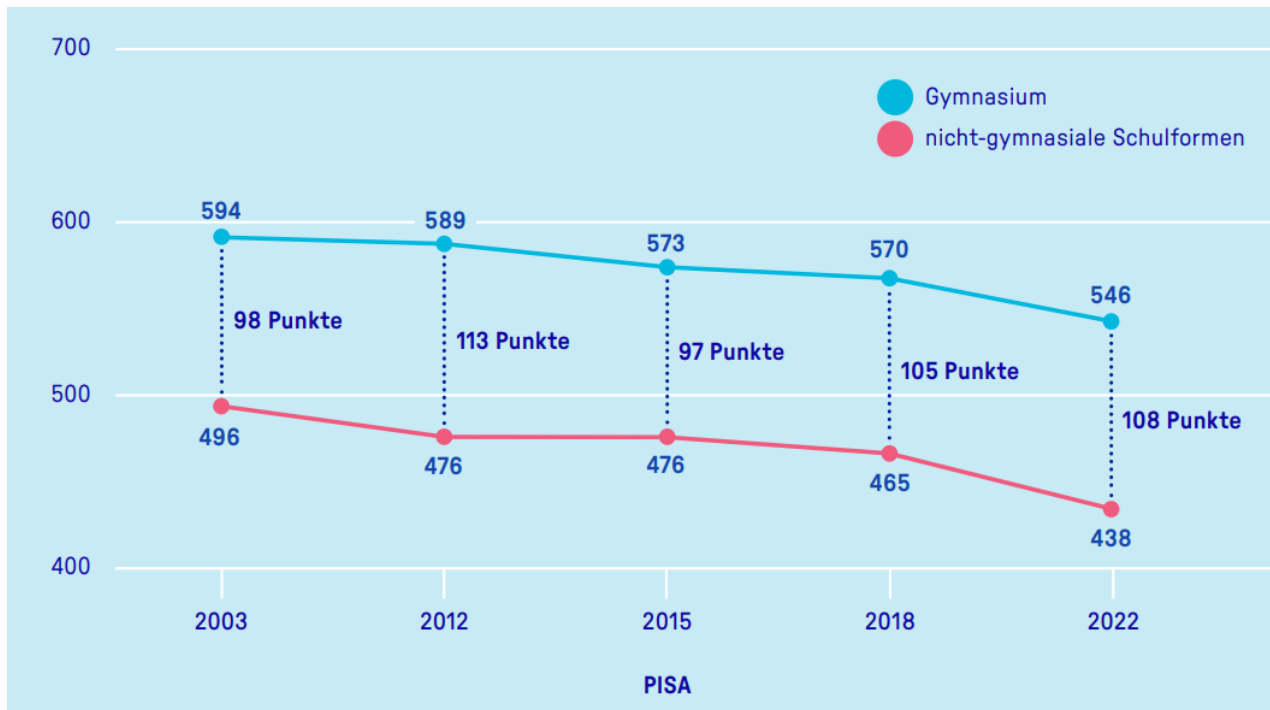
Leistungsunterschiede in den Naturwissenschaften in Jg.-St. 9 nach EGP-Klassen (Dienstklasse I+II vs. Arbeiterklasse (V-VII))



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

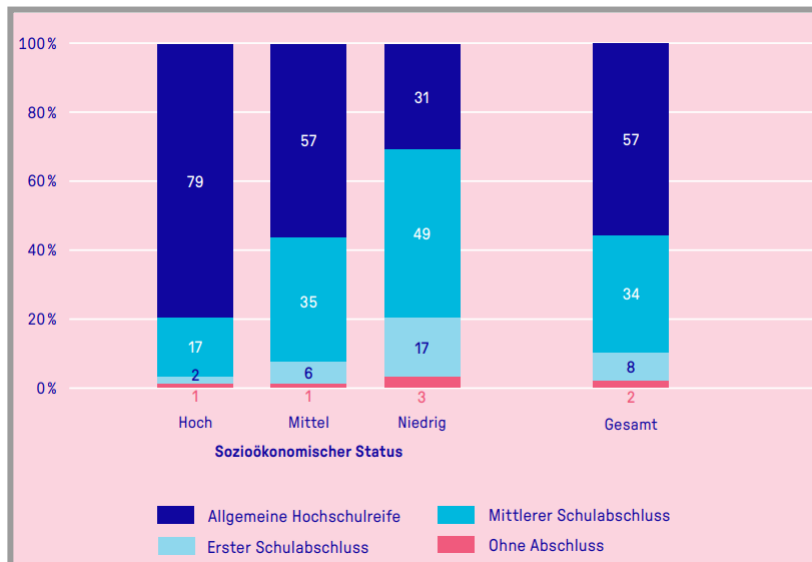
Mittlere mathematische Kompetenzen 15-jähriger Schüler:innen

im Schulformvergleich und Zeitverlauf

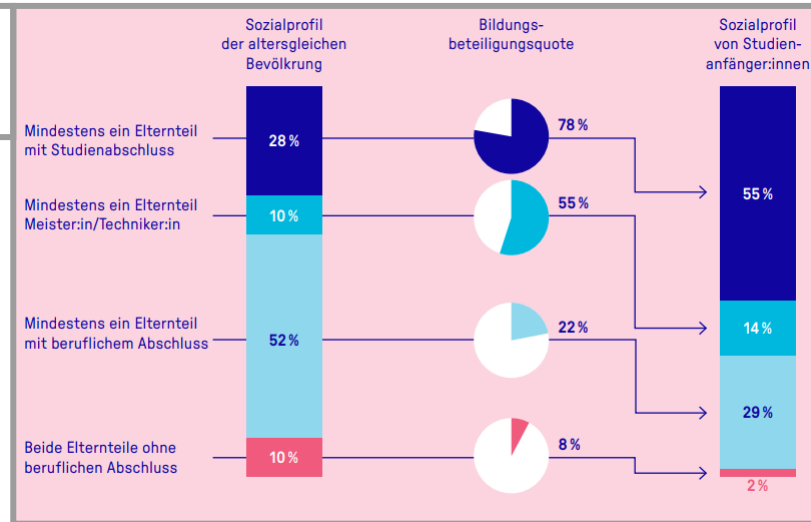


(Quelle: Diedrich et al., 2023, S. 80; Hammer et al., 2016, S. 236 f., eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 32)

Beteiligung an hochschulischer Bildung nach höchstem (beruflichem) Abschluss (2021)



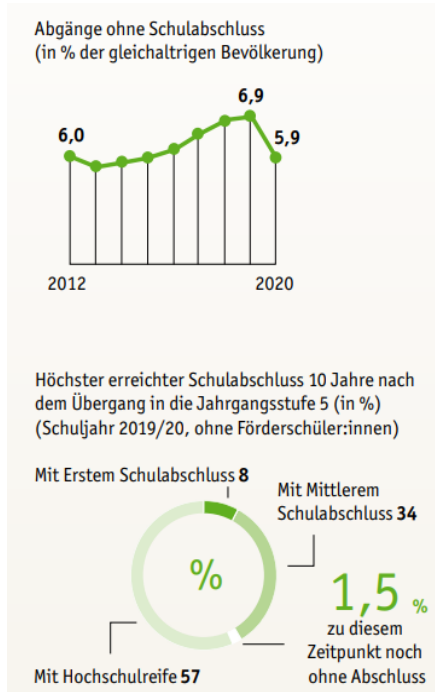
(Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 161; LIfBi, NEPS, Startkohorte 3; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 62)



(Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 218; Mikrozensus 2016 und „Die Studierendenbefragung in Deutschland“, 2021, vgl. Kracke et al., 2024; eigene Darstellung aus: Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 64)

Schulabschlüsse nach sozioökonomischem Status (2019/2020)

Beitrag des beruflichen Bildungssystems zu Bildungsgerechtigkeit



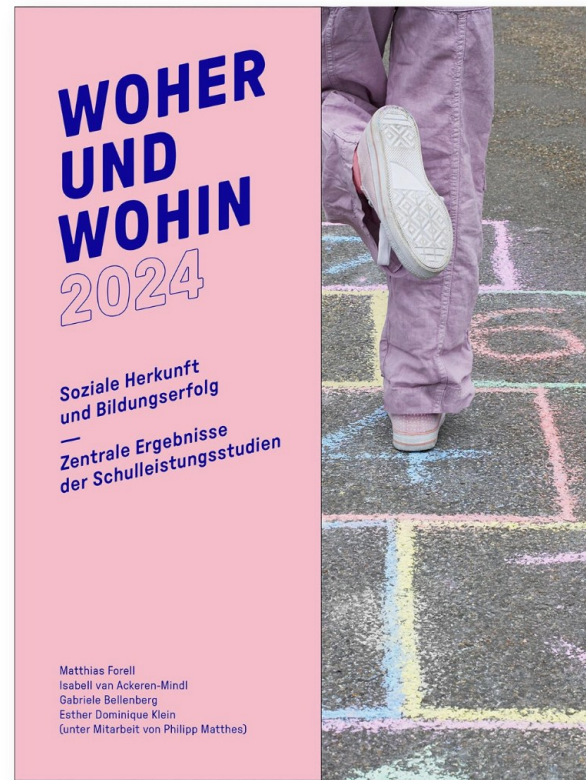
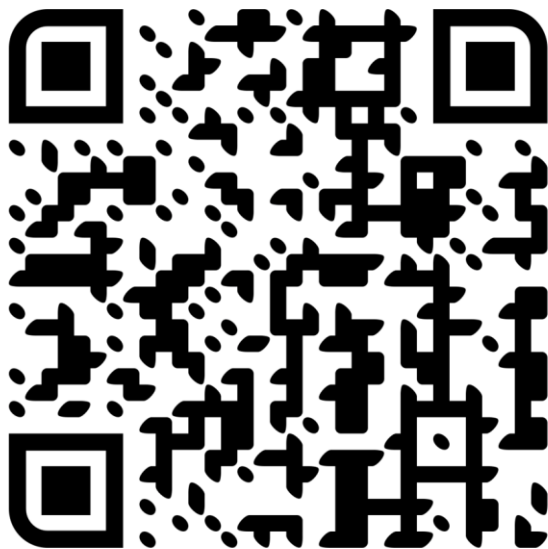
- Verlassen die allgemeinbildenden Schulen noch knapp sechs Prozent der Abgänger:innen ohne Abschluss, verringert sich deren Anteil auf 1,5 Prozent in der Altersgruppe der rund 20-Jährigen.
- Ein Großteil dieser nachträglich erworbenen Schulabschlüsse wird im beruflichen Bildungssystem erworben.

(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 Differenz und Gerechtigkeit

2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Passungsinstrument

2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Passungsinstrument

3) Diskussion und Rückfragen

Wann ist aus Eurer Sicht eine Lage herausfordernd?



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

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

Habitus – ...differenz; ...reflexion; ...sensibilität

- Habitus als Gesamtzusammenhang verinnerlichter Prinzipien der Lebenspraxis, auf Dauer angelegt und unbewusst wirkend; „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ (Bourdieu, 1992, S. 31)
- Herkunftsmilieu als Sozialraum mit spezifischer Kultur, in dem sich der Habitus über die Auseinandersetzung mit den dort geteilten Werten und ausgehandelten Praktiken herausbildet
- Passungskrise zwischen Lehrkräften und Schüler:innen durch fehlende Anschlussoptionen der individuellen Habitus an die (impliziten) akteur*innenspezifischen Anforderungen von/in Schule
- Reflexion der fachkräfte-eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, um diese ins Verhältnis zur Identitätskonstruktion und Position von Schüler:innen im sozialen Raum zu setzen
- Habitussensibilität als Bestandteil des professionellen Handlungswissen von Lehrkräften, mit dem Ziel der routinierten Anwendung im schulischen und unterrichtlichen Alltag

(Weitkämper & Rutter, 2023; Bremm et al., 2016; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014)

Verhältnis von sozialer Position und Lebensstil

- Unterscheidung zweier Dimensionen des Sozialraums
 - Soziale Position nach objektiven Kriterien der Kapitalausstattung/
 - Raum der Lebensstile als symbolische Merkmale der Lebensführung/
- Lebensstile als subjektive Ausdrucks- und Handlungsformen korrelieren mit objektiven Lebensbedingungen und stellen Grundprinzipien der Lebensgestaltung dar.
 - ...wahrnehmbar über bspw. Konsum-, Freizeit-, Ernährungsgewohnheiten, Kleidung, Sprache, Reisen etc./
- Verknüpfung und Kumulation sozialer Ungleichheiten durch wechselseitige Abhängigkeit beider sozialräumlichen Dimensionen
 - ...erzeugen demnach Machtrelationen, indem sie als Distinktionsmerkmal fungieren/

(Weitkämper & Rutter, 2023; Bremm et al., 2016; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014)

Schule/Kita als Sozialraum *im* Sozialraum

Zweigeteilte Perspektive auf sozialräumliche Ressourcen als Rahmenbedingung für Lernerfolg



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)

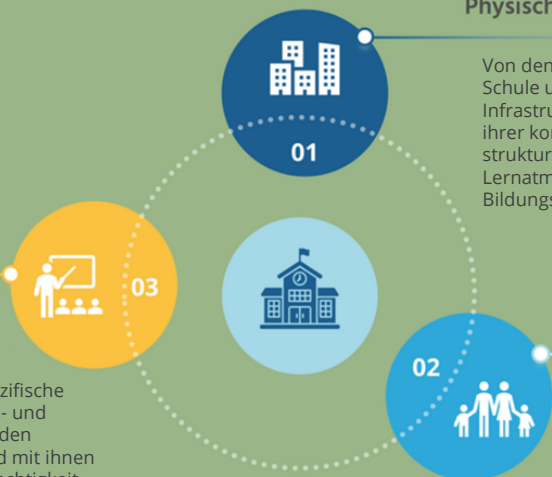
Verständnisformen des schulischen Sozialraums

Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum.

Wie ist Schule in das soziale Umfeld eingebettet?

Handlungsbezogene Dimension

Neben inner- wie außerschulischer Interaktion und Kommunikation prägen institutionelle Vorgaben die Schulkultur. Dabei rücken spezifische Aneignungs-, Repräsentations- und Deutungsmuster der handelnden Akteur:innen in den Fokus und mit ihnen Fragen der Anerkennungsgerechtigkeit.



Physisch-materielle Dimension

Von den baulichen Gegebenheiten der Schule und ihrem Gelände bis zur Infrastruktur im Umfeld der Schule und ihrer kommunalen Schullandschaft wirken strukturelle Faktoren auf das Lehr- und Lernatmosphäre und die Verteilung von Bildungschancen.

Sozialdemografische Dimension

Die (milieuspezifische) Zusammensetzung der Schüler:innenschaft hat entscheidenden Einfluss auf das Lernklima und die gesellschaftlichen Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen.

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

Sozialraumorientierte Schul-/Kitastandortentwicklung

- Wie können Schulen/Kitas ihre Strukturen, Prozesse und Praktiken so gestalten, dass sie den Interessen- und Bedarfslagen ihrer Kinder 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)

- *Schul-/Kitaentwicklungskapazitäten* – Welche kollektiven Fähigkeiten und Ressourcen stehen 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 Schul-/Kitakultur zu entwickeln?

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

Lebenszufriedenheit von Jugendlichen (Unicef, 2025)

- **Rund zwei Drittel** (68 %) der 15-Jährigen zufrieden mit ihrem Leben; 2018 noch **drei Viertel** (75 %)
- Zentrale Einflussfaktoren für Lebenszufriedenheit stellen neben **guten staatlichen Rahmenbedingungen** vor allem die **Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern** dar
- Empfehlungen an politische Entscheidungsträger und handelnde Akteur:innen
 - **Mentale Gesundheit von Kindern verbessern**, unter anderem durch Fokus auf Kinder mit erhöhtem Risiko/ Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen/ Förderung von sozialem und emotionalem Lernen in der Schule/ engere Verzahnung von Strukturen zwischen schulischen und außerschulischen Akteur:innen/
 - **Körperliche Gesundheit von Kindern fördern**, zum Beispiel durch Zugang zu einer gesunden Mahlzeit pro Tag für jedes Kind/ kindgerechte Umgebungen (Bewegungsräume): Kommunen als wichtigen Ort für die Gesundheit von Kindern stärken/
 - **Kinder beim Kompetenzerwerb unterstützen**, etwa durch gezielte Investitionen in die Förderung benachteiligter Kinder/ Förderung sozial-emotionaler und digitaler Kompetenzen/ Kinderschutz auch im digitalen Raum/
 - **Kinder und Jugendliche stärker beteiligen**, dazu gehört die Einbeziehung in Lebens- und Zukunftsentscheidungen/ Berücksichtigung ihrer Ansichten und Ideen bei der Entwicklung von Lösungen für ihre Interessen und Bedürfnisse/

Schulisches Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

- **Ein Fünftel** der Schüler:innen berichten über ein **geringes schulisches Wohlbefinden**, acht Prozent über ein hohes – 71 Prozent über ein mittleres schulisches Wohlbefinden (Robert Bosch Stiftung, 2024)
- Wohlbefinden in der Schule definiert als die individuelle emotionale und kognitive Bewertung von schulbezogenen Erlebnissen und Erfahrungen (Hascher, Mori & Waber, 2018)
 - Positive Einstellungen zur Schule/ Freude in der Schule/ schulischer Selbstwert und Selbstwirksamkeit/
 - Sorgen wegen der Schule/ körperliche Beschwerden wegen der Schule/ soziale Probleme in der Schule/
- Förderliche Bedingungen auf Ebene (1) *des Unterrichts*, (2) *der Schule* und (3) *des sozialen Miteinanders*
 - (1) Strukturierter Unterrichtsablauf/ spannende und lebensnahe Inhalte/ erlebte Unterstützung der Lehrpersonen/ Möglichkeiten, sich aktiv in den Unterricht einbringen zu können/ und Aufgaben eigenständig zu bewältigen/
 - (2) ein gutes Schulklima/ eine sichere Umgebung/ offene und ansprechende Räumlichkeiten/
 - (3) Zugehörigkeitsgefühl/ Wertschätzung oder Respekt vor Vielfalt und Unterschieden/

(Killus, Nonte, Forell & El-Mafaalani, 2025)

- 1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Differenz und Gerechtigkeit
- 2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken

2.1 Sozialraumanalyse als diversitätssensibles Passungsinstrument

2.2 Sozialraumerkundung als partizipatives Passungsinstrument

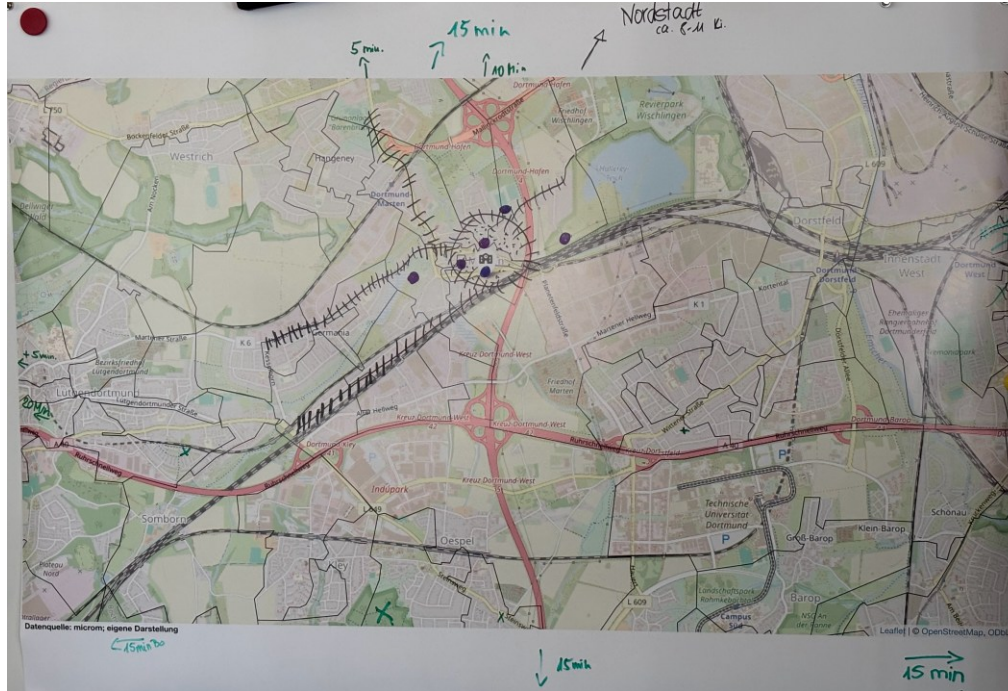
- 3) Diskussion und Rückfragen

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

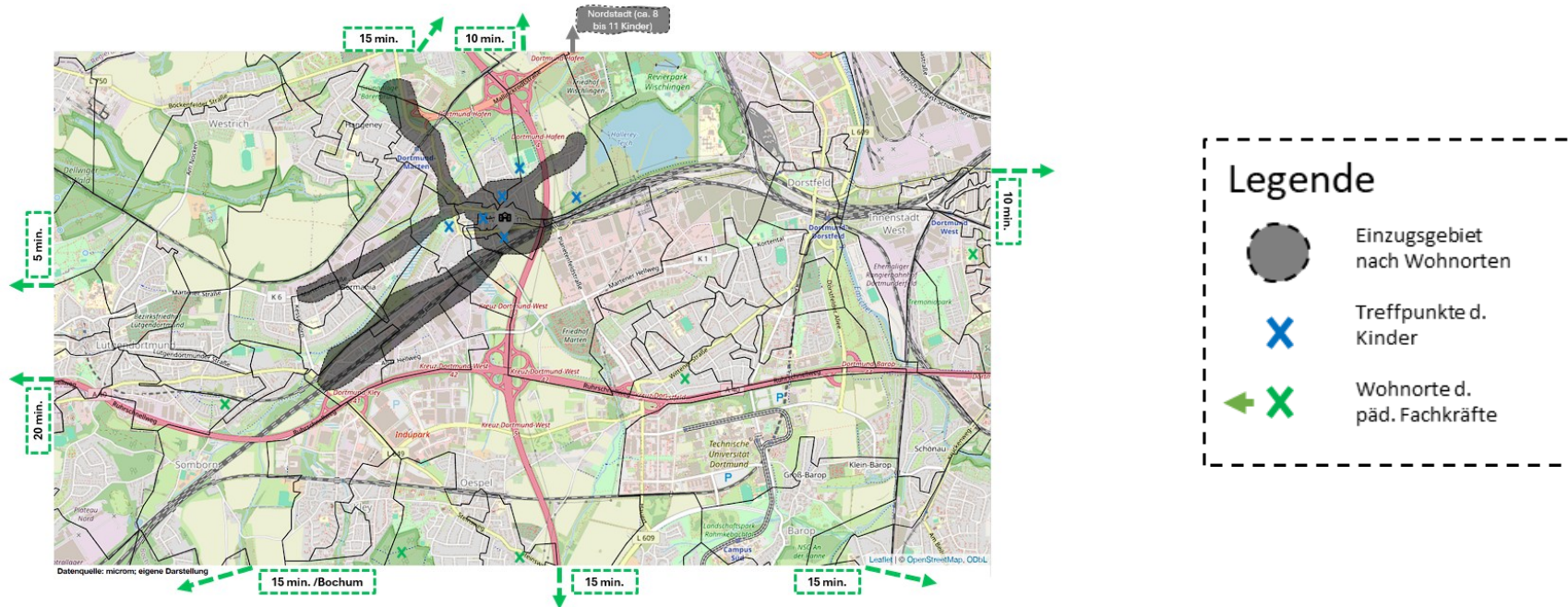
mit der ALSO-App → www.also-app.de

- Die Analyse des einrichtungsbezogenen Sozialraums im Rahmen einer ko-konstruktiven Werkstattarbeit fokussiert eine **ganzheitliche Sichtweise auf den standortspezifischen Sozialraum**, bei der
 - ...kleinräumige Sozialraumdaten in Bezug auf soziodemografische Merkmale der Einwohner:innen analysiert werden (**objektive Datenperspektive**),
 - ...ein Bezug zum theoretischen Verständnis von Schule/Kita *als* Sozialraum *im* Sozialraum sowie der empirischen Realität herkunftsbedingter Ungleichheiten im deutschen Schulsystem hergestellt wird (**theoretische Perspektive**),
 - ...und ein Austausch mit Akteur:innen der Einrichtungen 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

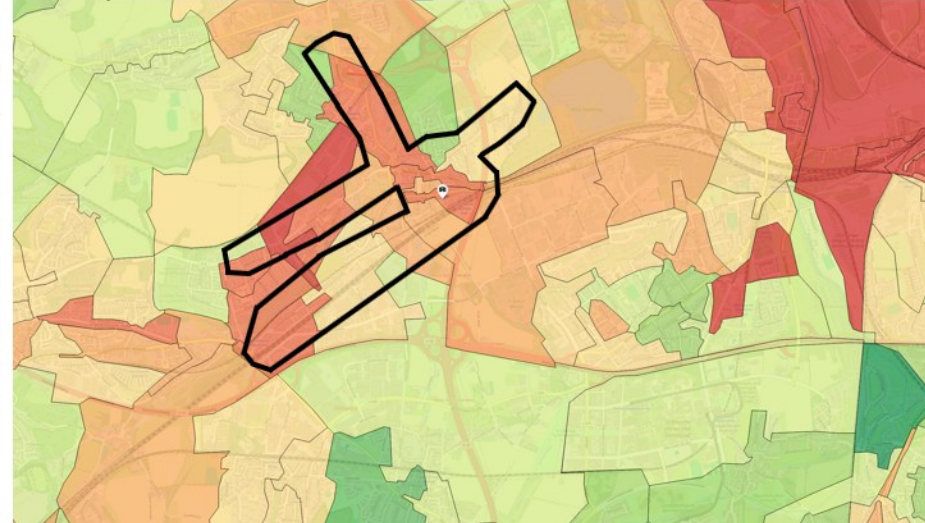
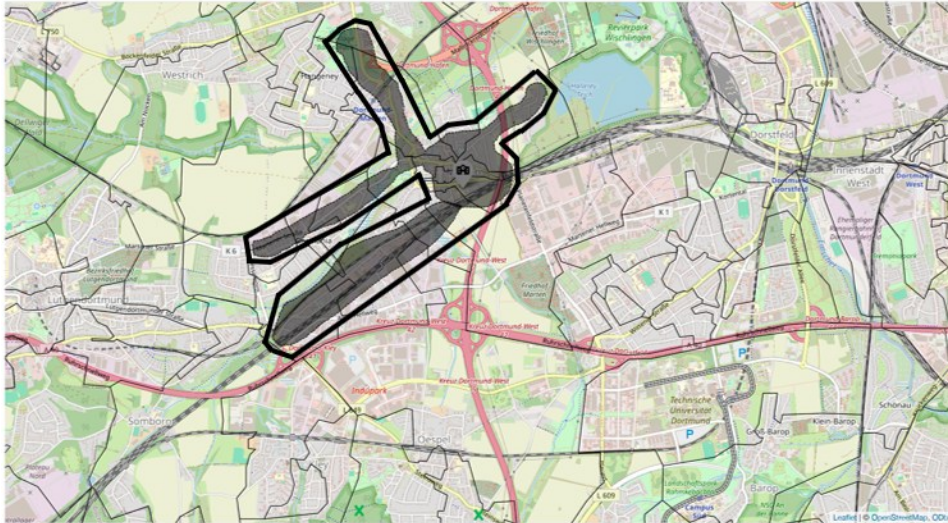


Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Dortmund



Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Dortmund

Multipler Benachteiligungsindex
(eigene Berechnung und Darstellung)



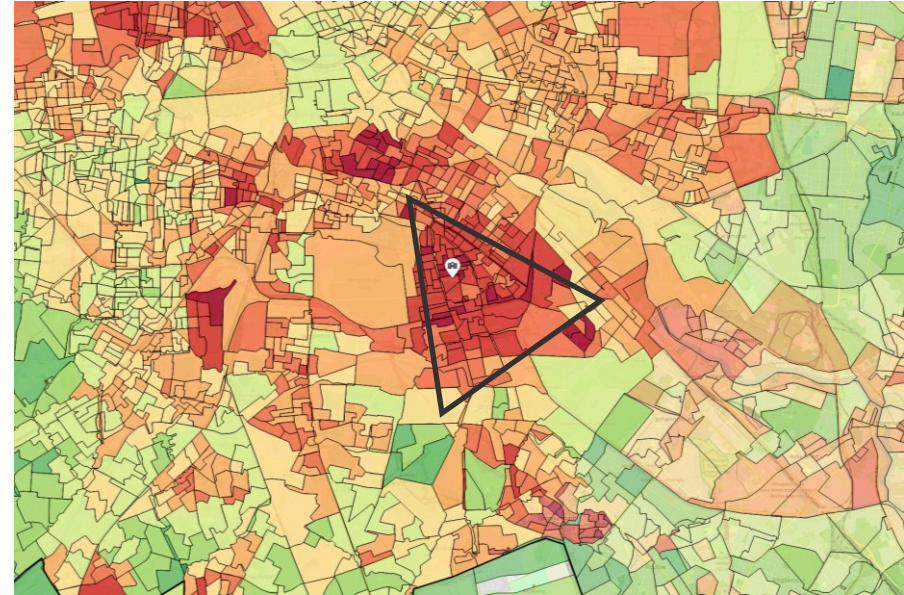
Schuleinzugsgebiet (eingezeichnet vom päd. Personal)

Ergebnisse aus der schulischen Praxis – Beispiel aus Berlin-Neukölln



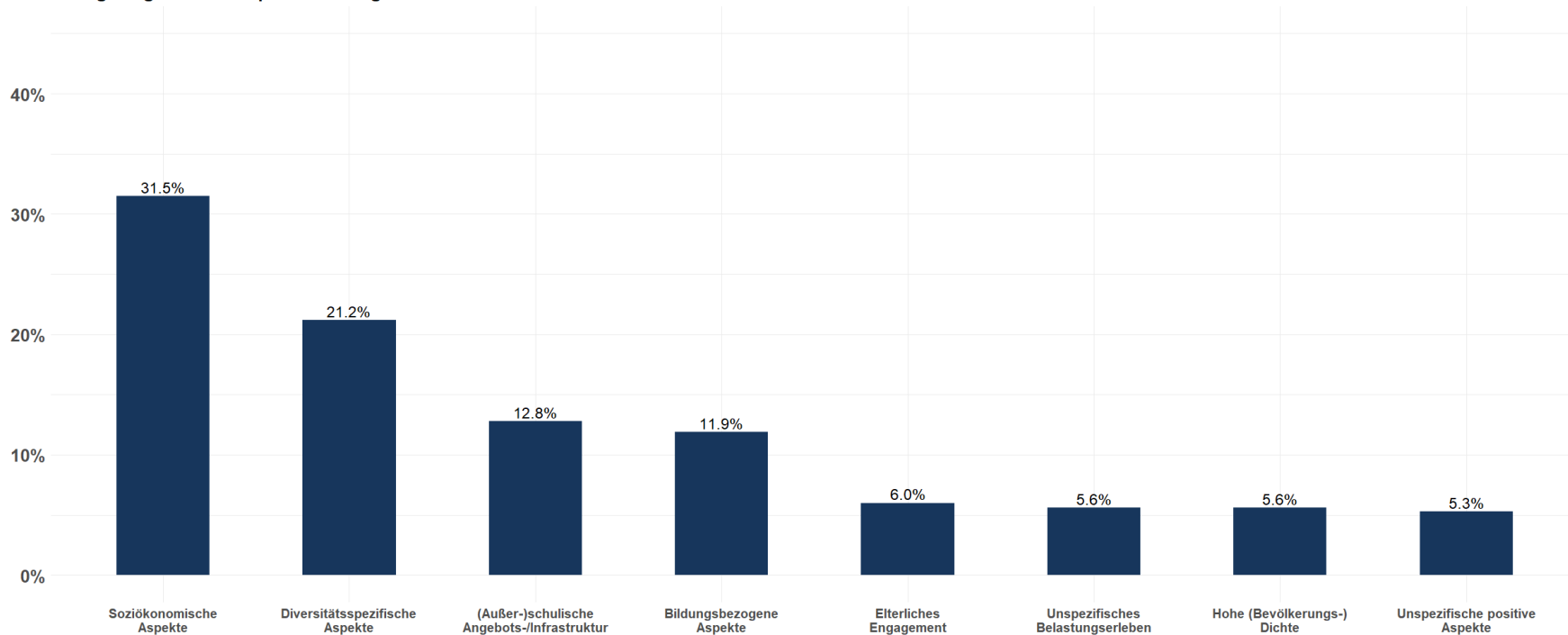
Schuleinzugsgebiet (eingezeichnet vom päd. Personal)

Multipler Benachteiligungsindex
(eigene Berechnung und Darstellung)



Sozialraumanalyse – Ergebnisse aus der schulischen Praxis

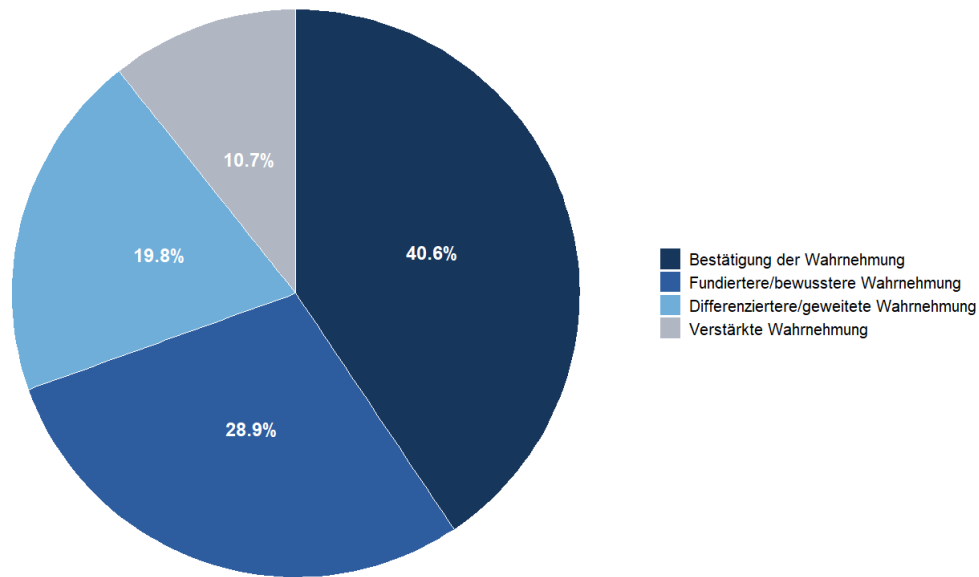
Häufigkeit genannter Aspekte zur Frage 'Was verbindet ihr mit eurem schulischem Sozialraum?'



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 Schul-/Kitaentwicklungskapazitäten

- Von der **Habitusdifferenz** (Institution Schule/Kita – Lehr-/Fachkräfte – Kinder) 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 Schul-/Kitagemeinde, in der die Perspektiven aller handelnden Akteur:innen anerkannt werden
- **Aufbau und Verankerung von lokalen Netzwerken** im Sozialraum
 - Stärkung der Vernetzung mit Kooperationspartner:innen sowie der Erschließung und Einbindung von Lernorte außerhalb der Schule/Kita (auch um die Einrichtung stärker in die Lebenswelt der Kinder zu integrieren)
- **Sozialraumanalyse als Steuerungsinstrument** einrichtungsbezogener Bedarfe
 - 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 Differenz und Gerechtigkeit

2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Passungsinstrument

2.2 Sozialraumerkundung als partizipatives Passungsinstrument

3) Diskussion und Rückfragen

Sozialraumerkundung leicht gemacht

Niedrigschwellige, **appgestützte Möglichkeit zur Sozialraumerkundung** für Schüler:innen und Kita-Kinder

- Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal erkunden gemeinsam mit ihren Kindern den Sozialraum der Einrichtung im Hinblick auf spezifische Fragestellungen (z.B. Wohlfühlorte, Schul-/Kitawegsicherheit, Gestaltung des Schulhofes/Außengeländes)
- Kinder haben die Möglichkeit Fotos, Videos oder Sprachnachrichten zu hinterlegen und nachträglich zu bearbeiten – bei Eintragung in die App werden die Eintragungen georeferenziert.

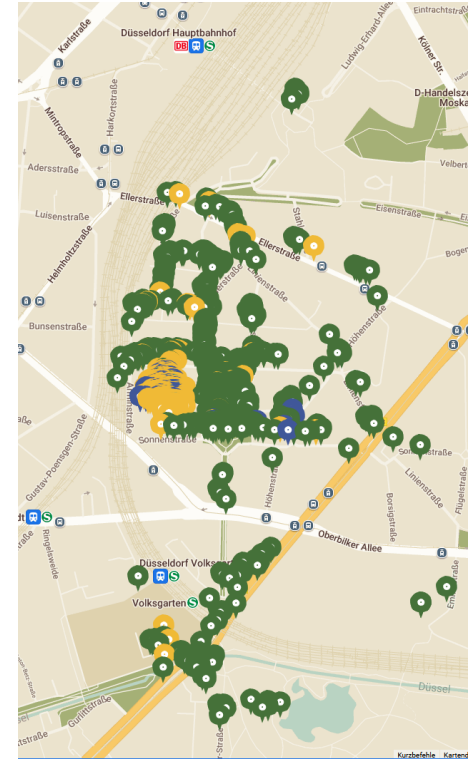
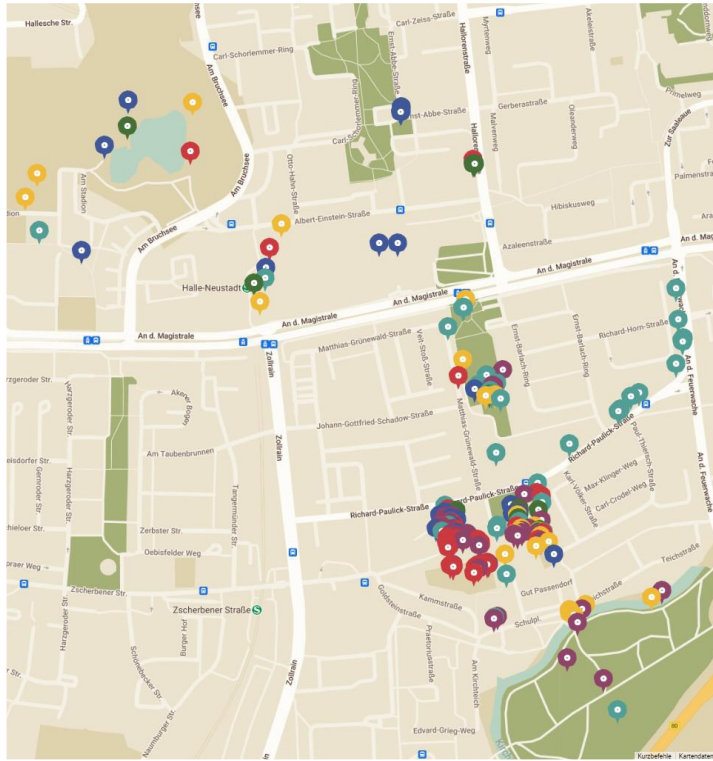
Ziele der Sozialraumerkundung:

- Möglichkeit zur Mitgestaltung und Mitbestimmung durch die Kinder
- Sensibilisierung der erwachsenen Akteur:innen für die Perspektiven der Kinder
- Stärkung und aktive Förderung der Partizipation der Kinder
- Fokussierung auf eine integrative Schul-/Kitagemeinde, in der die Perspektiven aller handelnden Akteur:innen anerkannt werden



QR-Code zur TaskCard

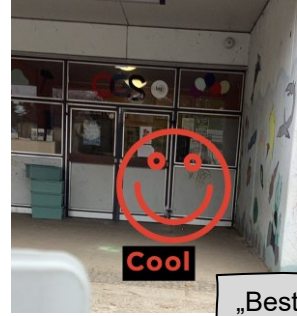
A detailed map of the Neckar city districts, showing various streets and landmarks. The map is overlaid with numerous colored pins, each representing a different type of facility. The pins are color-coded: blue for 'Kultur' (Culture), red for 'Sport' (Sport), green for 'Natur' (Nature), yellow for 'Freizeit' (Leisure), and orange for 'Gesundheit' (Health). The pins are distributed across the city, with a high concentration in the central area around Neckarstadt-West and Neckarstadt-Ost. The map also shows the Neckar river and the border between Baden-Württemberg and Rheinland-Pfalz.





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/Kita als Sozialraum aus Kinderperspektive

■ Wohlbefinden in Schule und Kita

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

■ Sicherheits- und Hygienebedürfnisse

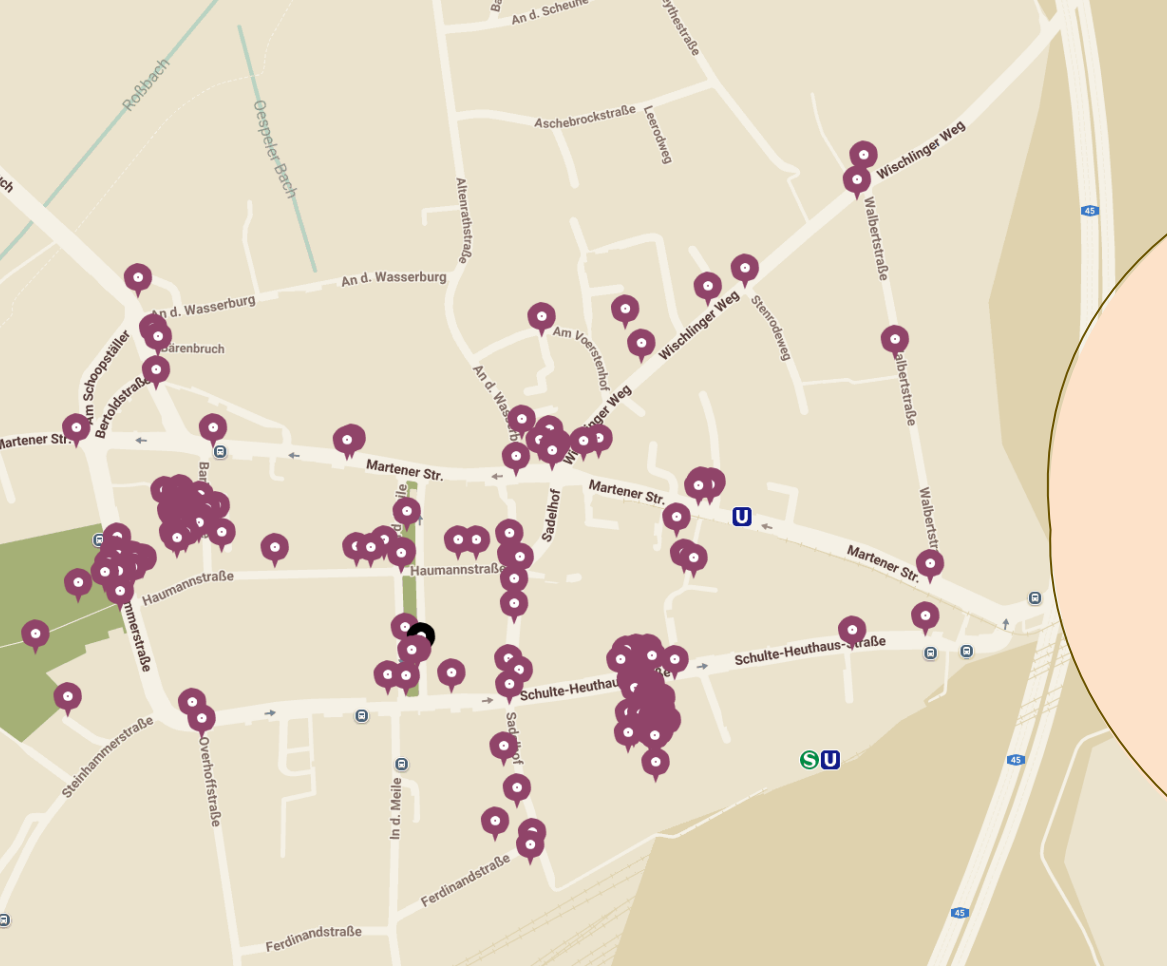
- WC-Situation als wiederkehrendes Problemfeld
- Vandalismus (Schmierereien) und Sauberkeit als Einfluss auf das Sicherheitsgefühl

■ 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 Trunkerszene
- Verkehrssituation



Sozialraumerkundung – Beispiele: Verkehrssituation



1) Theoretische und empirische Perspektiven auf Differenz und Gerechtigkeit

2) Sozialraumorientierung als Antwort auf habituelle Passungsproblematiken

2.1 *Sozialraumanalyse* als diversitätssensibles Passungsinstrument

2.2 *Sozialraumerkundung* als partizipatives Passungsinstrument

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

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

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

Prenzel, 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.

Schmitz, S., Spiess, K. & Huebener, M. (2023). Weiterhin Ungleichheiten bei der Kita-Nutzung. Größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. In: *Bevölkerungsforschung Aktuell* 2/2023, S. 3-8.

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.

Literatur VI

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.

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.