
Gabriele Bellenberg, Denise Demski, Benjamin Edelstein, Sarah Eiden,
Marcel Helbig, Julia Hugo & Norbert Sendzik

Einführung in das Beiheft: Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem¹

Introduction to the Special Issue: Unequal Treatment for Greater Equity. Rationales, Implementations, and Expected Effects of Needs-based Resource Allocation in the Education System

In jüngerer Zeit wird verstärkt öffentlich darüber diskutiert, Ressourcen im Bildungssystem nicht (ausschließlich) nach dem Gleichheitsprinzip zu verteilen, sondern spezifische Bedarfe bei der Mittelverteilung zu berücksichtigen. Ein aktuelles Beispiel dafür ist das Startchancen-Programm, das ab dem Schuljahr 2024/25 rund 4.000 Schulen in ganz Deutschland zusätzlich unterstützt. Mit solchen Ansätzen der Berücksichtigung von Bedarfen sind viele bildungspolitische Hoffnungen auf den Abbau sozialer Disparitäten verbunden.

Obwohl die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung damit zum Gegenstand sowohl wissenschaftlicher als auch öffentlicher Debatten geworden ist, wurden ihre konkrete Umsetzung und Wirksamkeit bislang kaum systematisch untersucht. Dieses Desiderat ist gleichermaßen der Ausgangspunkt des Forschungsprojekts ABBAUBAR wie auch für das vorliegende DDS-Beiheft *Ungleich fördern – gerecht steuern*.

Es versammelt daher Beiträge, die diese Thematik unter unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Sie beschäftigen sich unter anderem mit rechtlichen Rahmenbedingungen, liefern grundsätzliche Begründungen, tragen Erfahrungen und Forschungsbefunde zusammen und setzen sich kritisch mit dem Ansatz auseinander.

1 Wir möchten uns bei Monika Palowski-Göpfert, Geschäftsführerin der *DDS – Die Deutsche Schule*, für ihre wertvollen inhaltlichen Rückmeldungen und ihre tatkräftige Unterstützung bei der Umsetzung des Beiheftes bedanken.

In der bisherigen Literatur und in Diskussionen finden sich verschiedene Begrifflichkeiten für den oben beschriebenen Ansatz, spezifische Bedarfe bei der Mittelverteilung zu berücksichtigen. Neben Begründungen wird daher im folgenden Abschnitt (Kapitel 1) ein Definitionsversuch angeboten. Anschließend erfolgt eine knappe Einordnung des Ansatzes (Kapitel 2), woraufhin ein Überblick über die Beiträge dieses Beiheftes gegeben wird (Kapitel 3).

1 Begründungen und Begriffsbestimmungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung

Maßgeblich für Bildungschancen von Schüler*innen sind neben primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon, 1974) auch Effekte des Lern- und Lebenskontextes, bspw. der Lerngruppe, der Schule und des Sozialraums. So scheint die soziale Segregation insbesondere in städtischen Ballungsräumen mit schulischen Leistungen in Verbindung zu stehen: Kinder und Jugendliche an Schulen in ungünstiger sozialer Lage erreichen tendenziell geringere Leistungsergebnisse (Baumert et al., 2006; Gresch et al., 2023; Schräpler & Jeworutzki, 2021).

Ein möglicher Ansatz zum Ausgleich solcher Benachteiligungen wird darin gesehen, ungleichen Voraussetzungen durch ungleiche Ressourcenzuweisungen zu begegnen. Statt Mittel nach dem Gießkannenprinzip zu verteilen, sollen sie gezielt und differenziert – bildlich gesprochen mit der Lupe – zugewiesen werden (Jehles, 2018). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Bildungseinrichtungen an herausfordernden Standorten und mit einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien zusätzliche Ressourcen oder zusätzliche Unterstützung erhalten. Diese können unter anderem in Form von Geld (z. B. Schulbudgets), Personal (Lehrkräfte, Verwaltungspersonal, weiteres pädagogisches Personal, Fachkräfte der Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie) oder auch Fortbildungen zur Verfügung gestellt werden, um (unmittelbar oder mittelbar) Wirkung zu entfalten. So kann etwa Schulsozialarbeit an benachteiligten Schulen das soziale Klima verbessern und Schulverweigerung reduzieren (vgl. Speck in diesem Heft), was wiederum positiven Einfluss auf das Lernen und den Unterricht haben kann.

Solche zusätzlichen Ressourcen können von unterschiedlichen Akteur*innen bereitgestellt werden – etwa von Schulministerien, Kommunen oder Stiftungen (vgl. die Interviews mit Katharina Lezius und Markus Warnke sowie mit Monika Nienaber-Willaredt, Vicki Felthaus und Dirk Grunert in diesem Heft).

Wir unterscheiden nachfolgend zwei verschiedene Formen der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung: die *individuelle* und die *strukturelle*. Beide können dabei als Ergebnis eines (politischen) Aushandlungsprozesses verstanden werden (vgl. Interview mit Michael Wrase in diesem Heft).

Eine *individuelle bedarfsorientierte Ressourcensteuerung* basiert auf einem festgestellten Bedarf einzelner Schüler*innen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf durch eine(n) Inklusionshelfer*in, Integrationshelfer*in oder Schulbegleitung (die Begriffe differieren länderspezifisch) unterstützt wird, um die Teilhabe am Schulalltag zu ermöglichen. Eine in-

dividuelle bedarfsorientierte Ressourcensteuerung liegt nach dieser Logik ebenfalls vor, wenn auf der Grundlage eines Sprachtests Schüler*innen mit erhöhtem Sprachförderbedarf eine zusätzliche schulische Förderung erhalten (wie z. B. in Hamburg im Rahmen der Hamburger Sprach- und Lernförderung, vgl. § 28a und § 45 Hamburger Schulgesetz).

Eine *strukturelle bedarfsorientierte Ressourcensteuerung* besteht hingegen dann, wenn Mittel auf der Grundlage der Merkmale der Schüler*innenschaft einer gesamten Schule zugeteilt werden – mit dem Ziel, die Bedingungen für das Lernen an der Schule zu verbessern. Zur Identifizierung schulischer Bedarfe kommen zunehmend Sozialindizes zum Einsatz (vgl. die Beiträge von Schräpler & Jeworutzki sowie Stefes & Petermann mit einem ergänzenden Ansatz in diesem Heft), doch auch ohne einen solchen Index weisen verschiedene Länder und Kommunen Mittel bedarfsorientiert zu (vgl. Sendzik et al. in diesem Heft). Auf welche Weise diese strukturell zugewiesenen Ressourcen an den Schulen selbst verwendet werden, um soziale Ungleichheit zu mildern (z. B. für die Verkleinerung von Klassen oder die Etablierung von Co-Teaching-Formaten), unterliegt verschiedenen Rahmenbedingungen und ist bisher wenig erforscht.

Groß angelegte Schulentwicklungsprogramme wie das Startchancen-Programm oder verschiedene Länderprogramme (23+ Starke Schulen in Hamburg, Bonus-Programm in Berlin – vgl. Neumann et al. in diesem Heft –, Talentschulen in Nordrhein-Westfalen, PerspektivSchul-Programm in Schleswig-Holstein – vgl. für ganz Deutschland Braun & Pfänder, 2022) stellen weitere Ansatzpunkte einer strukturellen bedarfsorientierten Ressourcensteuerung dar und zielen darauf ab, über die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schulen soziale Ungleichheiten abzumildern. In diesen Programmen werden häufig sowohl monetäre als auch nicht monetäre Ressourcen zur Verfügung gestellt.

2 Zwischen Anspruch und Evidenz: bedarfsorientierte Ressourcensteuerung in der Diskussion

Insgesamt ist eine bedarfsorientierte Bereitstellung von Ressourcen mit der Hoffnung verbunden, mehr „Chancengerechtigkeit in der Bildung“ zu erreichen (BMBF, 2025). Damit knüpft die deutsche Entwicklung an internationale Diskurse an, die sich bereits seit Längerem um die Frage ‚Does money matter?‘ gruppieren (vgl. Franck & Nicaise, 2022; Handel & Hanushek, 2023; Silliman, 2017).

In Ländern wie den Vereinigten Staaten, den Niederlanden oder England zeigt sich, dass der Anspruch einer fairen Ressourcenausstattung die Debatte über soziale Bildungsgleichheit erweitert: Statt den Fokus primär auf familiäre Voraussetzungen oder die Einzelschule und ihren Unterricht zu richten, rückt zunehmend auch die strukturelle Verantwortung des Bildungssystems selbst in den Mittelpunkt (vgl. Klein in diesem Heft).

Auch in Deutschland lässt sich beobachten, dass sich der Fachdiskurs unter dem Eindruck dieser Entwicklungen verändert. So werden (neue) Prinzipien einer Schulsystementwicklung(-forschung) diskutiert, um soziale Bildungsungleichheit ganzheitlicher zu verstehen und ihr gezielt entgegenzuwirken (vgl. Berkemeyer & Hermstein, 2023; Emmerich, 2023; Merl, 2025 sowie Geweke & Edelstein und Böttcher in diesem Heft). Doch trotz der wachsenden Aufmerksamkeit für den (möglichen) Zusammenhang zwischen sozialer

Lage, Schulentwicklung sowie (bedarfsorientierter) Ressourcensteuerung bleiben wichtige Fragen weitgehend offen:

- Welche Ziele werden mit einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung verknüpft und wie hat sich der Ansatz in Deutschland entwickelt?
- Welche rechtlichen, politischen und föderalen Rahmenbedingungen prägen eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung?
- Wie können Bedarfe valide und gerecht erfasst werden – sowohl in Bezug auf soziale Rahmenbedingungen als auch auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis?
- Wie wird der Ansatz einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung insbesondere auf Schulebene konkret umgesetzt – also inwiefern führen zusätzliche Ressourcen tatsächlich zu einer besseren pädagogischen Förderung?
- Welche empirischen Erkenntnisse gibt es zu intendierten Wirkungen (z. B. Verbesserung der Lernleistungen), aber auch zu nicht intendierten Wirkungen (z. B. Stigmatisierung durch positive Diskriminierung) einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung?

Wissenschaftlich ist von besonderem Interesse, ob und, wenn ja, unter welchen Bedingungen durch den zusätzlichen Ressourceneinsatz die angestrebten Ziele erreicht werden können oder eine Zielerreichung zumindest wahrscheinlicher wird. Dass dies keineswegs eine triviale Frage ist, zeigt sich exemplarisch anhand von Erfahrungen aus dem bereits angesprochenen ABBAUBAR-Projekt (vgl. Sendzik et al. in diesem Heft).

Das Projekt verfolgte unter anderem das Ziel, die Wirkungen einer strukturellen bedarfsorientierten Ressourcensteuerung quasi-experimentell und retrospektiv zu untersuchen. Insbesondere in Ländern und Kommunen mit einer längeren Tradition der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung erwies sich dieser Anspruch leider aus mehreren Gründen als methodisch schwer einlösbar: (1) Es ist hier kaum nachvollziehbar, welche Schulen wann welche Ressourcen von welchem Akteur in welcher Form zusätzlich erhalten haben. (2) Einige Länder und Kommunen haben damit begonnen, mehrere Formen der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung gleichzeitig im Schulsystem zu implementieren (z. B. Hamburg), was die Wirkungsmessung einzelner Maßnahmen nahezu unmöglich macht. (3) Die Datenlage und der Zugang zu vorhandenen Daten auf der Ebene der Einzelschule im Trendvergleich in Deutschland sind generell unzureichend.

Aufgrund dieser und weiterer Herausforderungen bei der Wirkungsevaluation der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung liegen in Deutschland bislang kaum Forschungsbefunde vor. Dieses Desiderat könnte durch die Evaluation des Startchancen-Programms verringert werden. Zumindest ist diese langfristig und prospektiv angelegt und kann nach derzeitigem Stand stärker auf die Bildungsdaten der Länder zurückgreifen. Aber auch für die Evaluation des Startchancen-Programms stellt sich die Herausforderung, die bedarfsdifferenzierte Ressourcensteuerung aus allen Quellen adäquat abzubilden und damit eine gute Datengrundlage für eine Wirkungsevaluation und ein sogenanntes Kontrollgruppendesign zu schaffen (vgl. Erdmann et al., 2023).

3 Die Perspektiven der Beiträge dieses Beihefts auf eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung

Die Beiträge dieses Beihefts beleuchten die aufgeworfenen Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie liefern zwar keine abschließenden Antworten, bieten jedoch Impulse für Forschung, Praxis und bildungspolitische Debatten zu diesem komplexen Reformansatz.

Jakob Geweke und *Benjamin Edelstein* rekapitulieren in ihrem Beitrag *Das Startchancen-Programm von Bund und Ländern. Grundzüge und Diskussionspunkte im Kontext des Anspruchs einer bedarfsgerechten Ressourcensteuerung* zentrale Entwicklungslinien des Programms und diskutieren seine Programmarchitektur als politische Kompromissfindung. Sie verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass der Kohärenz in der Steuerung der Schulsystementwicklung mit Blick auf die Wirkungserwartungen eine große Bedeutung zukommt.

Das Interview mit *Michael Wrase* liefert eine juristische Perspektive zu der Frage, unter welchen rechtlichen Bedingungen Schulen unterschiedlich finanziert werden dürfen. Im Mittelpunkt steht dabei der Gleichheitsgrundsatz. Zudem werden Perspektiven dazu entwickelt, wie eine bundesweite bedarfsdifferenzierte Ressourcensteuerung gelingen könnte, ohne dafür auf Bund-Länder-Programme wie das Startchancen-Programm zurückgreifen zu müssen.

Esther Dominique Klein stellt in ihrem Beitrag *Herausforderungen schulischer Arbeit an sozialräumlich benachteiligten Standorten als Missverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen* dar und bietet somit eine forschungsorientierte Perspektive auf die Bedarfsseite der Schulen. Ihre Analyse gibt Hinweise auf die Ressourcenarten, die von solchen Schulen benötigt werden. Diese liegen in drei Bereichen: personelle Ausstattung, Beratung hinsichtlich der Entwicklung von Schulentwicklungskapazitäten sowie eine klare und unterstützende Führung durch die Schulaufsicht.

Jörg-Peter Schräpler und *Sebastian Jeworutzki* stellen in ihrem Beitrag *Zielsetzung, Umsetzung und Erfahrungen mit dem Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen* vor, der für alle öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Primar- und Sekundarbereich mit Ausnahme der Förderschulen berechnet wird und als wissenschaftliche Berechnungsgrundlage für die Vergabe von bedarfsorientierten Ressourcen dient. Sie können zeigen, dass der aktuelle Sozialindex in NRW einen großen Teil der Varianz in den Leistungsunterschieden bei den Lernstandserhebungen VERA 3 und VERA 8 erklären kann.

Till Stefes und *Sören Petermann* stellen in ihrem Beitrag *Möglichkeiten eines kleinräumigen kommunalen Monitorings für eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung* das Instrument UWE vor, welches das subjektive Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sowie ihre für das Wohlbefinden förderlichen Ressourcen erfasst. Ihre Analysen deuten darauf hin, dass Investitionen in solche Ressourcen, die das Wohlbefinden stärken, sich als besonders wirksam erweisen. Das Instrument bietet somit eine wertvolle Ergänzung zu bestehenden Sozialindizes und kann zur gezielten Identifikation von Bedarfen im Kontext einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung beitragen.

Marko Neumann, Therese Gesswein, Susanne Böse, Eunji Lee und Kai Maaz geben in ihrem Beitrag Einblicke in die *Nutzung bedarfsorientierter Schulbudgets*. Auf Basis der BONUS-Studie analysieren sie, wie Schulen in sozial benachteiligten Lagen, die am Berliner Bonus-Programm teilnahmen, das dort bereitgestellte Chancenbudget für eigenverantwortliche Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt haben. Der Beitrag beleuchtet nicht nur die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften zur Umsetzung und Wirkung des Programms, sondern diskutiert auch, welche Erkenntnisse daraus für das Chancenbudget im Rahmen des Startchancen-Programms gewonnen werden können.

Norbert Sendzik, Sarah Eiden, Denise Demski, Gabriele Bellenberg und Marcel Helbig geben in ihrem Beitrag *Zum Stand einer bedarfsorientierten Mittelausstattung von Schulen in sozial schwieriger Lage durch die Bundesländer und Kommunen* auf Basis einer Analyse schulrechtlicher Dokumente und eines deutschlandweiten Online-Surveys mit Leitungen kommunaler Schulverwaltungen einen Überblick über die gegenwärtige bedarfsorientierte Ressourcensteuerung. In der Gesamtschau zeigt sich, dass eine differenzierte Mittelvergabe in vielen Bundesländern und Kommunen etabliert ist, wobei sich eine beträchtliche Varianz bezüglich der Ausgestaltung feststellen lässt.

Das Interview mit den Dezernent*innen *Monika Nienaber-Willaredt* (Dortmund), *Vicki Felthaus* (Leipzig) und *Dirk Grunert* (Mannheim) gewährt differenzierte Einblicke in die kommunale Perspektive auf eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung im Schulbereich. Neben Erfahrungen mit diesem Steuerungsinstrument werden dabei insbesondere aktuelle Herausforderungen im Bildungsbereich, wie etwa Schulbau und -sanierung sowie der Ganztagsausbau, angesprochen. Darüber hinaus werden in dem Interview die Erwartungen an das Startchancen-Programm aus kommunaler Perspektive berichtet.

Karsten Speck unterzieht in seinem Beitrag *Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung – und alles wird gut?* die Ressource Schulsozialarbeit einer systematischen Betrachtung. Studien zu deren Wirkung weisen darauf hin, dass sie die soziale Kompetenzförderung von Jugendlichen unterstützt und die Kooperation von Schule, Elternhaus und Jugendhilfe zu fördern vermag. Auch kann sie einen Beitrag zur Förderung von Schulabschlüssen leisten sowie zu einer Verbesserung des Schulklimas – auch in der Wahrnehmung von Lehrkräften – beitragen.

Insbesondere Stiftungen verfügen über umfangreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungsakteur*innen im Rahmen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung. Sie bringen dabei eine ausgeprägte Expertise in der Begleitung sozial benachteiligter Schulen sowie der dort tätigen Bildungsakteur*innen ein. Mit *Katharina Lezius* und *Markus Warnke* kommen daher Vertreter*innen der *Stiftung Ein Quadratmeter Bildung* und der *Wübben Stiftung Bildung* in einem Interview zu Wort und berichten über ihre spezifische Rolle und ihre Erfahrungen im Schulsystem.

Das Beiheft rundet ein Diskussionsbeitrag von *Wolfgang Böttcher* ab. Sein *Pessimistischer Essay mit einer Prise Optimismus* wirft einen kritischen Blick darauf, inwiefern sich Bildungsungleichheiten durch eine veränderte Ressourcensteuerung abbauen lassen und welche Bedingungen hierfür erfüllt sein müssen.

Förderhinweis

Das Projekt „ABBAUBAR“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter den Förderkennzeichen O1JB2103A (LifBi) und O1JB2103B (RUB) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Berkemeyer, N., & Hermstein, B. (2023). Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 262–273. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.09>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung [Anm.: vor Wechsel des Bildungsorts zum BMBFSFJ – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend]). (2025). *Startchancen-Programm*. https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. Wiley & Sons.
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen. Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. *impaktmagazin – Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung*, 5–16. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf
- Emmerich, M. (2023). Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung: Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 201–217. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.03>
- Erdmann, M., Helbig, M., & Pietrzyk, I. (2023). Plädoyer für eine neue methodische Übereinkunft: Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 247–261. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.08>
- Franck, E., & Nicaise, I. (2022). The effectiveness of equity funding policies in schools in Europe and North America: A systematic literature review. *Issues in Educational Research*, 32 (2), 494–512. <http://www.iier.org.au/iier32/franck.pdf>
- Gresch, C., Hoffmann, L., & Lorenz, G. (2023). Zusammenhänge zwischen nachbarschaftlicher Wohnumgebung und schulischem Bildungserfolg. *KzfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 75 (1), 37–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00880-9>
- Handel, D. V., & Hanushek, E. A. (2023). US school finance: Resources and outcomes. In E. A. Hanushek, S. J. Machin & L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the economics of education* (7. Aufl., S. 143–226). North Holland. <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2023.03.003>
- Jehles, N. (2018). *Lupe statt Gießkanne? Analyse der Verteilung der Landeszuschüsse für plusKITA-Einrichtungen und zusätzlichen Sprachförderbedarf durch die Jugendämter in Nordrhein-Westfalen*. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. <https://www.researchgate.net/publication/328476593>
- Merl, T. (2025). Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S.

- Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung: Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen* (S. 151–167). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33487>
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. *ZEFIR-Materialien* (Band 14). Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR). <https://doi.org/10.46586/rub.zefir.213.186>
- Silliman, M. I. (2017). *Targeted funding, immigrant background, and educational outcomes: Evidence from Helsinki's "positive discrimination" policy* (VATT Working Papers No. 91). VATT Institute for Economic Research. <https://vatt.fi/documents/2956369/4541479/wp91.pdf>

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik, Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, AG Schulforschung, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Denise Demski, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: denise.demski@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, AG Schulforschung, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Benjamin Edelstein, Dr., Koordinator des Governance-Zentrums im CHANCEN-Verbund am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“.

E-Mail: edelstein@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

Sarah Eiden, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: sarah.eiden@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, AG Schulforschung, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Marcel Helbig, Prof. Dr., Arbeitsbereichsleiter für Strukturen und Systeme am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

E-Mail: marcel.helbig@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

Julia Hugo, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Konstanz – Geisteswissenschaftliche Sektion – Empirische Bildungsforschung – AG Erziehungswissenschaft.

E-Mail: julia.hugo@uni-konstanz.de

Korrespondenzadresse: Universität Konstanz – Geisteswissenschaftliche Sektion – Empirische Bildungsforschung – AG Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz

Norbert Sendzik, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

E-Mail: norbert.sendzik@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg