

Lilo Brockmann

Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit

Über die Forschungslage zur Reduktion
sozial bedingter Ungleichheit auf
schulorganisatorischer Ebene

MOREMEDIA



Springer VS

Educational Governance

Band 53

Reihe herausgegeben von

Herbert Altrichter, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Thomas Brüsemeister, Institut für Soziologie, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Martin Heinrich, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Roman Langer, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Katharina Maag Merki, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Zürich, Schweiz

Matthias Rürup, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Jochen Wissinger, Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Reihe herausgegeben von

H. Altrichter
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

U. Clement
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

R. Langer
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

M. Rürup
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Th. Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

M. Heinrich
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

K. Maag Merki
Universität Zürich
Zürich, Schweiz

J. Wissinger
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/12179>

Lilo Brockmann

Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit

Über die Forschungslage zur
Reduktion sozial bedingter
Ungleichheit auf
schulorganisatorischer Ebene

Lilo Brockmann
Münster, Deutschland

Diese Arbeit wurde als Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am Fachbereich 06 ‚Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft‘ angenommen.

D6

Gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung

**Hans Böckler
Stiftung** 

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

ISSN 2512-0794

ISSN 2512-0808 (electronic)

Educational Governance

ISBN 978-3-658-36305-5

ISBN 978-3-658-36306-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36306-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Gewidmet allen Kindern und
Jugendlichen, die nicht den Schulalltag
erleben, den sie verdienen.*

Vorwort

Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus sozioökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen bis in die höchsten Stufen des Bildungssystems aufsteigen, ist zwar ein statistisch immer wieder belegter und wissenschaftlich unumstrittener, aber ein bildungspolitisch nicht mit dem notwendigen Nachdruck verfolgter Sachverhalt. Auch wenn seit Jahrzehnten Projekte zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf politischer Ebene gestartet werden – nachhaltige Erfolge bleiben aus.

In diesem Buch werden sowohl der dauerhafte Befund sozial bedingter Ungleichheit im Bildungswesen als auch die Verantwortungsdelegation auf die Schule als Organisation thematisiert. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, ob und inwieweit sich die deutsche Erziehungswissenschaft mit der Frage beschäftigt hat, was auf Ebene der Einzelschule getan werden kann oder getan werden müsste, um die genannte Chancenabhängigkeit zu reduzieren und eine zukünftige Stoßrichtung für Wissenschaft und Praxis abzuleiten.

Der Ursprung der hier bearbeiteten Forschungsfrage ist dabei nicht nur Resultat meiner wissenschaftlichen Ausbildung und Betreuung – sondern vor allem auch ein Umstand persönlicher Begegnungen aus der Schulpraxis. Mit diesem Buch hoffe ich, zukünftig eine Auseinandersetzung mit dem Thema anzustoßen, die eine insgesamt ernsthafte Bearbeitung voraussetzt und erkennt, dass mit Blick auf die Schule unterschiedliche Ebenen und in Bezug auf die Wissenschaft verschiedene Forschungsrichtungen zusammengedacht werden müssen.

Die vorliegende Studie wurde im März 2021 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Münster als Dissertation angenommen. Ich möchte mich an dieser Stelle von Herzen bei allen bedanken, die mich in meiner Promotionsphase unterstützt und damit maßgeblich zur Fertigstellung meiner Dissertation beigetragen haben: Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, der

mir nicht nur zu jedem Zeitpunkt mit wertvollen und konstruktiven Hinweisen zur Seite stand, sondern gleichzeitig zu jeder Phase des Prozesses auch wissenschaftliche Freiheiten ermöglicht hat. Mit Nachdruck danke ich auch Prof.‘in Dr. Nina Högbe, die nicht nur das Zweitgutachten dieser Arbeit übernommen und mein Vorhaben unterstützt hat, sondern auch immer mit Rat und Tat zur Seite stand. Nicht zuletzt haben mich beide in ihrem Denken und Wissenschaftsverständnis sehr geprägt. Auch danke ich der Hans-Böckler-Stiftung für die Förderung dieses Vorhabens. Darüber hinaus war die Einbindung in mein Team aus Wissenschaftlerinnen mit unterschiedlichen Perspektiven und gemeinsamen Überzeugungen sowohl fachlich als auch persönlich ungemein bereichernd. Abschließend geht der größte Dank – wie so oft – an meine Familie, die meinen bisherigen Lebensweg uneingeschränkt unterstützt und immer an mich geglaubt hat und an meinen Mann für sein Verständnis, seinen starken Rückhalt und seine guten Ideen.

Lilo Brockmann

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
Teil I Theoretischer Teil		
2	Soziale Ungleichheit in der Schule	9
2.1	Theorien und Konzepte sozialer Ungleichheit	9
2.1.1	Ungleichheit und Sozialstruktur	14
2.1.2	Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit	23
2.1.3	Gleichheit und Gerechtigkeit	46
2.2	Sozioökonomischer Status und soziale Herkunft von Schüler*innen	54
2.2.1	Historische Entwicklung sozialer Ungleichheit in der Schule	54
2.2.2	Empirische Erfassung der sozialen Herkunft	71
2.3	Abbau von sozialer Ungleichheit als Aufgabe der Schule	81
2.3.1	Widersprüchliche Funktionen	84
2.3.2	Rechtliches: Verpflichtungen und Handlungsspielräume	94
3	Gestaltung und Bedeutung der Einzelschule	109
3.1	Schule als Organisation im Kontext Neuer Steuerung	112
3.1.1	Steuerung der Einzelschule	114
3.1.2	Einbettung der Einzelschule im Mehrebenensystem	135
3.2	Ausgestaltung der schulorganisatorischen Ebene	140
3.2.1	Schulleitungshandeln	143
3.2.2	Zusammenhandeln der Akteure	147

3.3	Bedeutung der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems	153
3.3.1	Einfluss und Wirksamkeit der Einzelschule	156
3.3.2	Prozesse der Verbesserung und Implementation	169

Teil II Empirischer Teil

4	Methodisches Vorgehen und empirische Befunde	185
4.1	Systematic Map als Teil systematischer Literaturdurchsichten	186
4.1.1	Darstellung der Methode	191
4.1.2	Beschreibung des methodischen Vorgehens	199
4.1.2.1	Auswahlkriterien für Studien	200
4.1.2.2	Suche und konzeptionelle Rahmung	201
4.1.2.3	Abruf und Auswahl der Studien (Screening)	209
4.1.2.4	Quantitative Auswertung und Ergebnisdarstellung	210
4.1.2.5	Codieren und Kategorisieren der Studien	214
4.1.3	Darstellung der Ergebnisse	216
4.1.3.1	Deskriptive Analyse	217
4.1.3.2	Erweiterte qualitative Analyse	225
4.1.4	Diskussion der Ergebnisse	246
4.2	Leitfadengestützte Experteninterviews	256
4.2.1	Darstellung der Methode	258
4.2.1.1	Experteninterviews als Form des standardisierten Interviews	260
4.2.1.2	Entwicklung und Darstellung des Leitfragebogens	263
4.2.1.3	Auswahl der Experten	268
4.2.1.4	Durchführung der Interviews	274
4.2.1.5	Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz	278
4.2.2	Darstellung der Ergebnisse	293
4.2.2.1	Einschätzung des Forschungsstandes	293
4.2.2.2	Herausforderungen	302
4.2.2.3	Verbesserungsvorschläge	328

5 Diskussion der Ergebnisse	341
5.1 Systematische Erforschung von Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule	341
5.2 Erforschung sowie Verständigung auf Zieldimensionen als zu berücksichtigender Aspekt zukünftiger Bearbeitung	347
5.3 Arbeitsbereichsübergreifende sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Verbesserung zukünftiger wissenschaftlicher Bearbeitung und Transfers	355
5.4 Konzeptionelle und zielgerichtete Steuerung des Themas sozial bedingter Ungleichheit im Mehrebenensystem	360
6 Abschluss und Ausblick	367
Literaturverzeichnis	373

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Modell für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit in Anlehnung an Boudon (Rolf Becker, 2017b, S. 113)	30
Abbildung 2.2	Verteilung der Lesekompetenz innerhalb der Sozialschichten (Perzentilbänder und Kompetenzstufen im internationalen Test) (Artelt et al., 2001, S. 36)	63
Abbildung 2.3	Mittelwerte und Streuungen der Lesekompetenz differenziert nach EPG-Klassen (Bezugsperson) bei PISA 2000, 2009 und 2018 in Deutschland (Weis et al., 2019, S. 146)	64
Abbildung 2.4	Besuchte Schulart von Schüler*innen im Alter ab 15 Jahren nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern. Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018a, S. 54)	66
Abbildung 2.5	Struktur und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft in Anlehnung an Maaz und Dumont (2019, S. 303)	72
Abbildung 2.6	Psychologisches und institutionelles Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der familiären Herkunft und Kompetenzerwerb (Watermann & Baumert, 2006, S. 67)	79

Abbildung 2.7	Einfluss von Bildungsgelegenheiten und Fördermöglichkeiten auf die individuell gleichen und ungleichen Bildungsvoraussetzungen in Anlehnung an Heid (1988)	83
Abbildung 3.1	Gestaltung und Bedeutung der Einzelschule	111
Abbildung 3.2	Die Einzelschule eingebettet im Mehrebenensystem ...	138
Abbildung 3.3	General characteristics of types of educational effectiveness research (Scheerens, 2004, S. 13)	159
Abbildung 4.1	Konzepte und Suchstrategie	203
Abbildung 4.2	PRISMA-Diagramm des Suchprozesses	211
Abbildung 4.3	Die 554 inkludierten Texte aufgeschlüsselt nach Determinanten	212
Abbildung 4.4	Zeitliche Verteilung der 554 inkludierten Publikationen aufgeschlüsselt nach Determinanten sozial bedingter Ungleichheit	212
Abbildung 4.5	Aus den Abstracts gewonnene Informationen über Maßnahmen zur Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Schule	213
Abbildung 4.6	Exklusion aufgrund folgender fehlender Konzepte	215
Abbildung 4.7	Publikationsarten der 42 Volltexte	218
Abbildung 4.8	Maßnahmen, die in den 42 Publikationen beschrieben und mehr als einmal genannt werden	220
Abbildung 4.9	Bereitstellung/Durchführung der Förderungen. Angaben in den Texten, in denen die Akteure direkt genannt werden	222

Einleitung

1

Trotz der Verbesserung des allgemeinen Bildungsstands und der Bildungsbeileiligung von Kindern und Jugendlichen konstatiert der Bildungsbericht der Bundesregierung auch in den letzten Jahren wieder, dass der Bildungserfolg der Schüler*innen unverändert stark mit der sozialen Herkunft im Zusammenhang steht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018a, 2020) – und das, obwohl die „statistisch enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg [...] von der empirischen Bildungsforschung seit gut 50 Jahren immer wieder belegt worden“ (Böttcher, 2005, S. 7) ist. Bereits in den 1960er Jahren erlebte die Diskussion um Bildungsungleichheit mit Blick auf soziale, regionale sowie geschlechtsbezogene Disparitäten eine erste Hochphase. Während die Bildungsexpansion zwar einen Zuwachs an Bildungschancen für die breite Bevölkerung ermöglichte, bleibt insbesondere die sozial bedingte Ungleichheit seit Jahrzehnten bestehen. Diese Erkenntnis des fortwährenden Scheiterns steht dem Handlungsauftrag des Grundgesetzes zur Verhinderung jeglicher Benachteiligung jedoch diametral entgegen (GG Art. 3 Abs. 3). Insbesondere die Schule mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag als öffentliche Einrichtung dient dabei als Ansatzpunkt, Menschen mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen Zugang zu höherer Bildung und damit besseren Statuspositionen zu ermöglichen (C. Möller, 2015). Dabei ist in den vergangenen Jahrzehnten ersichtlich geworden, dass Schulen nicht zwingend Teil der Lösung sind, sondern auch gegenteilige Effekte erzeugen können, indem sie soziale Disparitäten manifestieren oder gar verstärken.

Erklärungsansätze zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit haben diese Diskussion entscheidend geprägt. Bei Betrachtung der Forschung der

letzten Jahrzehnte zeigt sich, dass vor allem individuelle Bildungsentscheidungen und institutionelle Barrieren – wie Übergänge im Bildungssystem – fokussiert worden sind. Die Folge scheinen theoretische sowie methodische Verengungstendenzen zu sein, die dazu führen, dass Prozesse *innerhalb* der Schule zumeist verborgen bleiben und die Schule als organisatorischer Zusammenhang samt darin ablaufender Prozesse von der Bildungsungleichheitsforschung wenig in den Blick genommen wurde (N. Berkemeyer & Meißner, 2017; H.-P. Müller & Reitz, 2015; Solga, 2012).

Basierend auf diesem Forschungsdesiderat ergeben sich Notwendigkeiten insbesondere zur Betrachtung der Mesoebene: Empirische Befunde hinsichtlich der Bedeutung von Curricula, der Lehrkräfte sowie der Ausstattung der Schulen sind im Gegensatz zur Mikro- und Makroebene unklar (Rolf Becker & Lauterbach, 2016), obwohl der Einzelschule über Jahrzehnte hinweg immer wieder Möglichkeiten aber auch Verpflichtungen zugesprochen werden (Coleman, 1975; Lamprecht, 1991; Solga & Wagner, 2016). Insbesondere schulspezifische Angebote der individuellen Förderung und Betreuung sowie gezielte Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung sind relevant, während gleichzeitig ihr Fehlen bemängelt wird (Ditton, 2016a). Auch zur Vermeidung ungleicher Bildungschancen scheinen umfassende Förder- und Betreuungsangebote nicht vorhanden (Allmendinger & Nikolai, 2006), bzw. scheint nicht bekannt zu sein, welche Möglichkeiten die Akteure in der Schule überhaupt haben, in diesem Kontext gezielt zu fördern (Heinrich, 2016). Aus dem Wissen um das Fehlen dieser Maßnahmen lässt sich jedoch keineswegs ableiten, dass diese potenzielle Leerstelle in der Forschung systematisch aufgegriffen wird. Entsprechend gilt es, die bisherige Forschungslage über Strategien und Maßnahmen, welche in der Einzelschule umgesetzt werden (können), transparent zu machen sowie mögliche Herausforderungen und Verbesserungen zu analysieren. Eine besondere Rolle kommt dabei der Erziehungswissenschaft zu, die in Bezug auf das Thema soziale Ungleichheit in Schule als eine Art Schnittstelle fungiert und verschiedene Erkenntnisse unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Forschungskontexte sowie anderer Disziplinen aufgreift, verknüpft und im besten Fall nutzbar machen kann.

Zielsetzung der Arbeit

Ziel ist es, die erziehungswissenschaftliche Forschungslage zu Maßnahmen, die soziale Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene reduzieren oder vorgeben, diese zu reduzieren, in den Blick zu nehmen. Bisheriges wissenschaftliches Wissen soll systematisiert sowie anschließend eingeordnet werden. Vor diesem

Hintergrund ergibt sich folgende Fragestellung: *Wie gestaltet sich die erziehungswissenschaftliche Forschungslage zum Thema schulorganisatorische Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit?*

Es ist jedoch anzumerken, dass ein Zusammentragen der Forschung über bisher angedachte oder praktizierte Maßnahmen nicht den Anspruch erhebt, Nachweise für den Nutzen dieser bereitstellen zu können. Wie potenzielle Maßnahmen wirken und ob oder welcher Nutzen von ihnen ausgeht, kann erst in einem weiteren Schritt – nachdem Wissen über die Forschungslage von entsprechenden Strategien vorhanden ist – analysiert werden. Diese Studie hat das Ziel, das Wissen zu generieren, sodass mögliche Desiderate sowie Problemlagen des Forschungsfeldes aufgezeigt und Hinweise für Verbesserungen bereitgestellt werden können. Im Anschluss ist es entsprechend auch möglich, wissenschaftlich fundiert herauszustellen, welche „Stoßrichtung“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 38) Wissenschaft sowie auch Politik vordringlich verfolgen sollten.

Aufbau

Die Studie gliedert sich in zwei Teile: Um die Fragestellung beantworten zu können, muss theoretisch *erstens* geklärt werden, wie sich soziale Ungleichheit in der Schule darstellt und *zweitens* welche Möglichkeiten der Einzelschule zugerechnet werden bzw. welche Bedeutung ihr zukommt, Benachteiligung entgegenwirken zu können. Es schließt ein methodischer Teil an, in dem dann gezielt die Forschungslage zu Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene in den Blick genommen wird. In diesem Teil werden zum einen das methodische Vorgehen, das sich sowohl auf die Erstellung einer Systematic Map als auch auf die Durchführung von Experteninterviews bezieht, samt Resultate beschrieben und dargestellt. Zum anderen folgt eine Diskussion und Zusammenfassung, in der die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse und weiterführender Forschung eingeordnet und bewertet werden.

Theoretischer Teil:

Um in das Thema einzuleiten und darlegen zu können, wo soziale Ungleichheit gesellschaftlich aber auch mit Blick auf die Institution Schule überhaupt verortet werden kann, wird in *Kapitel 2* zunächst die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen als eine Folge sozialer Ungleichheit thematisiert und in Beziehung zum Handlungsauftrag der Schule gesetzt. Dafür wird – in Bezugnahme auf die aktuelle ökonomische Situation in Anlehnung an die Einkommens- und Vermögensentwicklung in Deutschland – in *Abschnitt 2.1* zunächst die gesellschaftliche Realität der Ungleichheit aufgegriffen. Anhand der Entwicklung der

Sozialstrukturmodelle wird dargestellt, wie sich eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft etabliert hat und – mit Blick auf das hier aufgegriffene Thema – welche Vor- sowie auch Nachteile diese veränderte Sichtweise mit sich bringt. Mit einer grundlegenden Einordnung der Entstehung sozialer Ungleichheit ist es im Anschluss daran möglich, neben einer begrifflichen Auseinandersetzung auch die Ursachen und Erklärungen von Bildungsungleichheit zu untersuchen. Als Ausgangspunkte werden dafür insbesondere zwei Theorien sozialer Ungleichheit – eine Theorie des rationalen (Bildungs-)Entscheidungsverhaltens in Anlehnung an Boudon sowie eine sozio-kulturelle Theorie, die auf Bourdieu und Passeron zurückgeht – thematisiert, die grundlegend differente Perspektiven einnehmen, aber als Bezugspunkt beide das Bildungssystem fokussieren. Während beide Theorien die Entstehung sozialer Ungleichheit zwar innerhalb der Familien verorten und die Prozesse der Manifestation, Reproduktion oder auch Legitimation dieser an den Bildungseinrichtungen festmachen, erklären sie soziale Ungleichheit dennoch auf unterschiedliche Art und Weise, was an dieser Stelle die Möglichkeit schafft, die vielfältigen Ursachen und Erklärungsansätze offenzulegen. Das letzte Unterkapitel schließt mit einer Abgrenzung der Konzepte Gleichheit und Gerechtigkeit, um auf der einen Seite eine begriffliche Klärung des Gerechtigkeitsbegriffs – der in diesem Kontext häufig unreflektiert Anwendung findet – vorzunehmen und um auf der anderen Seite auf die Akzeptanz sozialer Ungleichheit als Ableitung verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen eingehen zu können.

In *Abschnitt 2.2* wird konkreter die soziale Herkunft der Schüler*innen in den Blick genommen. Ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung sozialer Ungleichheit verdeutlicht, dass trotz Reformbemühungen und Bildungsexpansion die Kopplung der sozialen Herkunft an die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb noch immer gegeben ist. Anhand aktueller Daten unter anderem aus den Schulleistungstudien wird anschließend aufgezeigt, dass sich die regionalen und geschlechtsbezogenen Disparitäten zwar verschoben oder gar aufgelöst haben, die Ungleichheit im Kontext der sozialen Herkunft der Schüler*innen jedoch weiterhin fortbesteht. Mit diesen Erkenntnissen geht einher, dass die soziale Herkunft immer differenzierter erhoben und auch wahrgenommen wird, sodass im Anschluss daran die empirische Erfassung der sozialen Herkunft thematisiert wird.

Der *Abschnitt 2.3* greift danach den Handlungsauftrag der Schule auf und diskutiert die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit als eine Aufgabe dieser. Die teilweise widersprüchlichen Funktionen der Schule, die in diesem Kontext auftreten, werden dargestellt, um sich anschließend auch mit ihrer intendierten Auflösung im meritokratischen Prinzip auseinanderzusetzen. Die dort wirkenden

Selektions- und Allokationsprozesse der Schule ermöglichen anhand einer weiteren Theorie mit den Reproduktionsprozessen der Schule eine Ergänzung, um die komplexe Konstellation der individuellen sowie institutionellen Zusammenhänge auch dahingehend besser einordnen zu können. Im Anschluss folgt eine Analyse der rechtlichen Verpflichtungen und Handlungsspielräume, mit der die Schule als gesellschaftliche Institution konfrontiert wird. Neben den Schulgesetzen der 16 Bundesländer werden als Beispiele auch die KMK-Beschlüsse und der Referenzrahmen Schulqualität NRW – exemplarisch für die Orientierungsrahmen der Länder – aufgegriffen, um besser nachvollziehen zu können, inwiefern unterschiedliche Rechtsquellen des Bundes und der Länder inhaltliche Vorgaben zur Verringerung sozial bedingter Ungleichheit an die Einzelschulen herantragen und auf welche Art und Weise diese konkrete Handlungsanweisungen beinhalten und formulieren.

Da durch die Ausführungen im *Kapitel 2* noch ungeklärt bleibt, welche Möglichkeiten die Einzelschule im Mehrebenensystem überhaupt hat, sozial bedingter Ungleichheit entgegenzuwirken, wird in *Kapitel 3* die Gestaltung und Bedeutung der Einzelschule als Organisation im Mehrebenensystem fokussiert. So wird in *Abschnitt 3.1* zunächst die außerschulische Gestaltung und Einbettung der Einzelschule im Mehrebenensystem in den Blick genommen, um sie entsprechend verorten und Möglichkeiten sowie Grenzen einzelschulischer Aktivitäten darlegen zu können. Die Darstellung des Mehrebenensystems samt vielfältiger Akteurskonstellationen ermöglicht es weiterführend, auch die zunehmend angestrebte Gestaltungsfreiheit der Einzelschule im Kontext neuer Steuerungsmodelle einzubeziehen. Die daraus resultierende komplexe Einbindung der Schule im Spannungsverhältnis zwischen politisch-administrativen Vorgaben auf der einen und zusätzlichen Freiheiten auf der anderen Seite gestattet abschließend auch ein Resümee im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit im Kontext neuer Steuerungsmodelle. Es folgt in *Abschnitt 3.2* die Darstellung innerschulischer Gestaltungsmöglichkeiten, wobei das Schulleitungshandeln exemplarisch die Möglichkeit bietet, die (neuen) Freiräume aber vor allem auch Schnittstellen zwischen den Vorgaben und Anforderungen sowie individuellen Bedürfnissen im Sinne einer kontextuellen Steuerung aufzugreifen. Der Umgang mit den unterschiedlichen Anforderungen innerhalb der Einzelschule wird abschließend in Anlehnung an die Theorie der Rekontextualisierung sowie Prinzipal-Agent-Theorie aufgegriffen. Der *Abschnitt 3.3* dient im Anschluss daran dazu, mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Schuleffektivitäts- sowie Schulentwicklungsforschung die Bedeutung bzw.

den Einfluss der Einzelschule sowie die Möglichkeit der Implementation konkreter Maßnahmen darzulegen. Es geht auch hier schlussendlich um Hinweise über mögliche wirksame Faktoren zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit.

Das übergeordnete Ziel des ersten Teils ist es, ein umfassendes Bild über viel diskutierte Forschungsansätze und -literatur zum Thema Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule zu erlangen, um darauf aufbauend auch ihre Bedeutungen und Verwendungen einschätzen zu können.

Empirischer Teil:

Es folgt eine Beschreibung der Fragestellung(en) sowie in *Kapitel 4* eine Darstellung des methodischen Vorgehens mit Blick auf den empirischen Teil, in dem das wissenschaftlich generierte Wissen über Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit durch die Schule gezielt in den Blick genommen wird. So führt dieses Kapitel in das methodische Vorgehen der Arbeit ein und enthält neben einer Einführung in die zwei Methoden der *Systematic Map* und der *Experteninterviews* auch die Durchführung und Darstellung der konkreten Analysepläne. Im Anschluss an die jeweilige Vorstellung der Methode folgt eine entsprechende Ergebnisdarstellung.

In *Kapitel 5* werden die Ergebnisse diskutiert und in Anlehnung an die Erkenntnisse des theoretischen Teils eingeordnet. Dazu werden vier Schlüsselthemen vorgestellt, die die Diskussion systematisieren: 1) Systematische Erforschung von Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule, 2) Erforschung sowie Verständigung auf Zieldimensionen als zu berücksichtigender Aspekt zukünftiger Forschung, 3) Arbeitsbereichsübergreifende sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Verbesserung zukünftiger wissenschaftlicher Bearbeitung und Transfers sowie 4) Konzeptionelle und zielgerichtete Steuerung des Themas sozial bedingter Ungleichheit im Mehrebenensystem. Die Studie schließt mit *Kapitel 6*, in dem ein Fazit gezogen wird und mit einem kurzen Ausblick Anregungen und Fragestellungen für die weiterführende Forschung aufgegriffen werden.

Teil I

Theoretischer Teil

Soziale Ungleichheit in der Schule

2

Warum gibt es eine enge Kopplung der Bildungschancen mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen? Wie wird diese Kopplung begründet und wie lässt sich diese mit Blick auf die Erklärungen verringern? Das Thema *Soziale Ungleichheit in der Schule* bietet mehrere Ansatzpunkte, sozial bedingte Ungleichheit sowie die Situation sozial benachteiligter Schüler*innen aufzugreifen. Zunächst muss aber dargelegt werden, worin die Benachteiligung der Schüler*innen seit Jahrzehnten besteht, wie sie erklärt werden kann und welche inhaltlichen sowie rechtlichen Möglichkeiten in Deutschland existieren, um einer Benachteiligung im Kontext der Schule entgegenzuwirken.

Aufbauend auf einem Exkurs zur Entwicklung und Situation ökonomischer Ungleichheit in Deutschland ist es daher zunächst möglich, die daraus resultierende soziale Ungleichheit zu umreißen, die Mechanismen der Reproduktion, Verstärkung, Legitimierung und Manifestierung in Anlehnung an die Institution Schule zu erklären sowie entsprechend auch insgesamt zu begründen, welche Entwicklung das Konzept der sozialen Herkunft erfahren hat und wie dieses aktuell aufgegriffen und diskutiert wird.

2.1 Theorien und Konzepte sozialer Ungleichheit

Exkurs: Entwicklung der ökonomischen Ungleichheit in Deutschland

Gab es in Deutschland schon immer Disparitäten bei der Verteilung von Einkommen und Vermögen, ist in den vergangenen Jahren eine Zunahme dieser Ungleichheit zu beobachten. In Bezugnahme auf das *Einkommen*

lässt sich beispielsweise zusammenfassen, dass allein das Arbeitseinkommen weltweit – aber vor allem in Deutschland – immer stärker auseinanderklafft. Die zugrundeliegenden Effekte sind insgesamt zwar vielfältig, lassen sich aber hierzulande *erstens* auf einen umfangreichen Niedriglohnssektor zurückführen, der vor allem auch im EU-Vergleich besonders stark ausgeprägt ist. *Zweitens* besteht eine hohe Konzentration in den oberen Einkommensdezilen – insbesondere im obersten Prozent. Der Anteil der Superreichen am Einkommen ist im europäischen Vergleich hingegen eher gering. Infolgedessen gibt es in Bezug auf das Arbeitseinkommen viele Arme, viele Reiche und wenige Superreiche (Fernández-Macías & Vacas-Soriano, 2015, S. 16). Ein *dritter* Effekt, der die Einkommensungleichheit in Deutschland weiter vorantreibt, besteht im niedrigen Spitzensteuersatz in Deutschland von 42 %¹, wobei *viertens* gleichzeitig die Steuerprogression vor allem im niedrigen Einkommensbereich am steilsten ist: Ein (geringer) Zuwachs kleiner Einkommen führt also zu einer überproportional höheren Besteuerung als bei hohen Einkommen. Einkommensschwache Haushalte werden hier also schlechter gestellt. Während eine Erhöhung der Löhne im unteren Bereich die Steuerlast überproportional ansteigen lässt, zeigt sich Gegenteiliges in den oberen Einkommensbereichen. Eine Entwicklung, die durch die Politik in den letzten Jahren verstärkt worden ist (Grabka, Goebel & Liebig, 2019). Einkommen sind in Deutschland entsprechend insgesamt ungleich verteilt und zudem unterschiedlich stark besteuert – ein Aspekt, der insbesondere zu Lasten niedriger Einkommen geht.

Betrachtet man weitergehend die *Entwicklung der Einkommensungleichheit* über einen längeren Zeitraum, fällt nach Grabka und Goebel (2017) besonders der Zeitraum nach 2010 – also im Nachgang der Finanzkrise – auf: Die Entwicklung der Löhne der verschiedenen Dezile weist darauf hin, dass die realen Löhne seit 1991 in Deutschland teilweise stark gestiegen sind, wobei dieser Effekt nicht auf alle Arbeitnehmer*innen zutrifft.² Folglich musste das unterste Dezil 2014 mit 10 % weniger realem Einkommen

¹ Ab einem Jahreseinkommen von 260.533€ greift die sogenannte Reichensteuer mit einem Steuersatz von 45 %.

² Diese Entwicklung gilt allerdings nur für den Mittelwert. Betrachtet man den Median, wird deutlich, dass die Zunahmen wesentlich geringer ausfallen. Der Anstieg des Mittelwertes geht auf einen überproportionalen Zuwachs hoher Arbeitseinkommen zurück. Dieser kaschiert die real gesunkenen, niedrigen Einkommen.

auskommen als 1991, während das oberste Dezil die Einkommen um fast 30 % steigern konnte.³ Somit haben die untersten vier Einkommensdezile der Deutschen Grabka und Goebel zufolge real gesehen keine Einkommenssteigerung erfahren, sodass der Gini-Koeffizient von 0,41 auf 0,49 gestiegen ist.

Neben den Einkommen perpetuiert sich Ungleichheit vor allem aber über das *Vermögen*. Wo etwas vererbt werden kann, steigt auch die Ungleichheit. Darin begründet sind finanzielle Chancen im Leben oftmals durch ein (fehlendes) Erbe determiniert (Piketty, 2020). Grabka und Halbmeier (2019) gehen detailliert auf die Vermögensverteilung in Deutschland ein. In Anlehnung an ihre Ausführungen lässt sich zusammenfassen, dass die Verteilung der Vermögen extrem ungleich ist: Während die untere Hälfte der Deutschen 2017 einen Gesamtanteil am Vermögen von 1,3 % aufweist, besitzen die oberen zehn Prozent der Deutschen 56 % des Vermögens. Das reichste Prozent vereint 18 % der gesamten Vermögen auf sich – so viel wie die unteren 75 % zusammen. Für diese anhaltende Ungleichverteilung liefern die Autoren viele Gründe, die im Detail an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können. Exemplarisch hierfür kann allerdings die Vermögensstruktur genannt werden, die sich nach Grabka und Halbmeier in den unteren neun Dezilen fast ausschließlich über selbstgenutztes Wohneigentum und nur geringes Bargeldvermögen auszeichnet. Im zehnten Dezil stellen sich die Vermögen im Gegensatz dazu diversifizierter dar und umfassen auch Betriebsvermögen oder als Anlageobjekte genutzte Immobilien (ebd.). Resümierend haben die ersten neun Dezile oft kaum Möglichkeiten der Vermögensvermehrung – außer durch Sparen, sofern überhaupt die Möglichkeit dazu besteht – während die oberen zehn Prozent ihr Vermögen auch entsprechend anders anlegen und somit mehrern können. Verstärkend kommt hier auch die pauschale Kapitalertragssteuer in Deutschland in Höhe von 25 % hinzu, während Arbeitslöhne mit bis zu

³ Ursächlich hierfür ist auf der einen Seite der starke Niedriglohnsektor und auf der anderen Seite vor allem auch ein häufiges Ausbleiben von Anpassungen der Transferleistungen an die Inflationsrate in Deutschland (Grabka, Goebel & Liebig, 2019, S. 345). Des Weiteren wird als eine mögliche Ursache für die hier genannten Effekte die in den letzten Jahren starke Immigration genannt, da Neuzugewanderte oftmals höhere Nichterwerbsquoten aufweisen, folglich niedrigere Einkommen beziehen und die unteren Einkommensdezile letztendlich durch Zuwanderung wachsen (ebd., S. 345 ff.).

42 % (45 %) besteuert werden. Erzielt man Vermögen also über Aktien, Immobilien oder Dividenden, ist die Steuerbelastung hier signifikant geringer und trägt somit zu einer Verstärkung der Einkommensungleichheit bei (ebd.).⁴ Laut einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln beträgt der durchschnittliche Wert aller in Deutschland erhaltenen Erbschaften und Schenkungen bei den reichsten zehn Prozent 900.000 Euro, während die unteren 50 % lediglich auf 57.000 Euro kommen (Rudzio & Schieritz, 2019).

Auch im internationalen Vergleich sind die deutschen Vermögen sichtbar ungleich verteilt (Deutsche Bundesbank, 2016). So wohnen bezugnehmend auf die Wohneigentumsquote 2010 beispielsweise nur in der Schweiz weniger Menschen in einer selbstgenutzten Immobilie (Statistisches Bundesamt, 2013). Letztlich erreicht laut Piketty (2018) das Verhältnis von privatem Kapital in Europa – unterbrochen durch zwei Weltkriege, in denen große Teile privaten Vermögens zerstört wurden – bald wieder den gleichen Stand wie 1900 bei 700 % des Nettonationaleinkommens.⁵ Demnach ist ein Aufbau von Vermögen laut Piketty deutlich leichter als ein Anstieg der Arbeitslöhne. Gleichzeitig bleibe das Kapital des Staates seit 1870 auf einem relativen niedrigen Niveau. So können Piketty zufolge Privatvermögen trotz der Krisen relativ schnell wiederaufgebaut werden und erreichen gleichzeitig mittlerweile historische Höchststände.

⁴ Grabka und Halbmeier (2019) beschreiben darüber hinaus die Vermögensverteilung in Deutschland beispielsweise auch im Hinblick auf das Haushaltseinkommen, den Immobilienbesitz und weitere Kapitalerträge, um aufzeigen zu können, auf welche Weise die Vermögensungleichheit auf einem derartig hohem Niveau verharren kann. So wurde beispielsweise in Deutschland 1997 die Erhebung der Vermögenssteuer ausgesetzt, die bis dahin von besonders Vermögenden entrichtet werden musste und immer noch im Gesetz verankert ist. Darüber hinaus verdeutlichen sie, dass die Höhe des Vermögens stark mit dem verfügbaren Haushaltseinkommen korreliert. Da Sparen neben Wertsteigerungen, Schenkungen und Erbschaften den größten Anteil an der Vermögensbildung darstellt, ist das Einkommen höher, je größer das Vermögen ist. Auch Immobilienbesitzende haben laut der Autoren ein durchweg höheres Vermögen als Personen, die zur Miete wohnen. Hier tritt durch die Rückzahlung des häufig aufgenommenen Kredites eine Vermögensbildung zutage. Eigentümer einer selbstgenutzten Immobilie haben ein mehr als viermal höheres Vermögen als ihre Mieter.

⁵ Würde alles Geld eines Jahres gespart werden, hätte man nach sieben Jahren das aktuelle Vermögen zusammen.

Es lassen sich durchaus noch weitere Gründe für die wirtschaftliche Ungleichheit anführen, jedoch zeigt bereits dieser kurze Einblick, dass selbst ein jahrelanger wirtschaftlicher Aufschwung, wie er seit 2010 bis zum Ausbruch der Corona-Krise anhält, zwar zu einem Anstieg der Summe der Einkommen führt, diese positive Entwicklung allerdings nicht allen zugutekommt und die Einkommensungleichheit somit weiter ansteigen lässt. Befeuert wird dieser Prozess von politischen Entscheidungen, wie der geringen Besteuerung von Kapitalerträgen oder der unzureichenden Anpassung von Transferleistungen. Auch besteht die über Jahrhunderte nachweisbare Fähigkeit, Vermögen nach Krisen und Kriegen schnell wieder aufzubauen – ein weiterer Faktor, der, unterstützt durch Maßnahmen wie die Aussetzung der Vermögenssteuer und einer niedrigen Erbschaftsteuer, die Ungleichheit in einer Gesellschaft verstärkt. Bei allen Aspekten, die nachfolgend aufgegriffen werden, darf entsprechend nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Veränderung der Einkommens- oder Vermögensungleichheit zukünftig nicht zu erwarten ist und es im Rahmen dieser Arbeit stattdessen um die Folgen der hier dargestellten Ungleichheit geht.

Bevor man sich grundlegend mit Fragen von Bildung und Schule im Kontext von Ungleichheit auseinandersetzt, ist es zur Einordnung notwendig, den Blick auch darauf zu richten, wo Ungleichheit gesellschaftlich verortet ist. Entsprechend werden im *ersten Unterkapitel* die Möglichkeiten der Darstellung struktureller Ungleichheit beschrieben. Neben einer knappen historischen Darstellung, werden auch die aktuellen Ansätze aufgegriffen und damit einhergehende Schwierigkeiten bzw. die darauf bezogene Kritik angeschlossen. Mit dieser Betrachtung wird im Anschluss daran differenziert, was in diesem Zuge soziale Ungleichheit meint und wie sie letztlich (gesellschaftlich) bewertet wird. Im *zweiten Unterkapitel* wird die Frage fokussiert, wie es dazu kommt, dass sich diese gesellschaftlichen Verhältnisse weitgehend reproduzieren und welche Rolle das Bildungssystem in diesem Kontext einnimmt. Ausgangspunkt dieser Darstellung sind zwei Theorien sozialer Ungleichheit, die grundlegend differente Perspektiven in den Blick nehmen. Während in Anlehnung an Boudon (u. a. 1974) die Theorien des rationalen (Bildungs-)Entscheidungsverhaltens fokussiert werden, ist es in Bezugnahme auf Bourdieu (1982, 1983) sowie Bourdieu und Passeron (1971) möglich, soziale Ungleichheit als eine Folge von Reproduktionsmechanismen zu analysieren, um entsprechend besser nachvollziehen zu können, dass bereits viele Aspekte und Kenntnisse in der Schule vorausgesetzt werden,

die je nach familiärer Kapitalausstattung (nicht) mitgebracht werden (können). Beide Sichtweisen verorten zwar die Entstehung sozialer Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems, begründen die Manifestation oder auch Verstärkung aber im Bildungssystem und auf unterschiedliche Weise. Eine Gegenüberstellung beider Perspektiven ermöglicht es im Anschluss daran, die theoretischen Diskussionen und die einhergehende Kritik besser einordnen und nachvollziehen zu können. So kann zumindest angerissen werden, wie soziale Ungleichheit in und um das Bildungssystem aktuell beschrieben, begründet und auch erklärt wird. Im *dritten Unterkapitel* ist es abschließend möglich, eine Abgrenzung der Konzepte Gleichheit und Gerechtigkeit vorzunehmen und die Arbeit entsprechend einzuordnen.

2.1.1 Ungleichheit und Sozialstruktur

Jede menschliche Gesellschaft muss ihre Ungleichheiten rechtfertigen. Sie muss gute Gründe für sie finden, da andernfalls das gesamte politische und soziale Gebäude einzustürzen droht. (Piketty, 2020, S. 13)

Die Soziologie lieferte im Laufe der letzten Jahrzehnte zahlreiche Theorien, die die strukturelle Ungleichheit begründen bzw. die Ursachen für Ungleichheit innerhalb der Gesellschaften aufgreifen (u. a. Burzan, 2011; Piketty, 2020), weshalb diese nachfolgend als Grundlage aufgegriffen werden. Dabei wird es – angesichts einer jahrzehntelangen Diskussion allein im deutschsprachigen Raum – nur möglich sein, vereinzelte Gesichtspunkte darzustellen, um den Aspekt der Entstehung bzw. Manifestation sozialer Ungleichheit und ihr grundsätzliches Konzept wenigstens ansatzweise aufgreifen zu können.

Die eingangs beschriebenen ungleichen Verteilungen von Einkommen und Reichtum, die Verfestigung dieser Strukturen sowie ihre Persistenz, mit der sich diese immer wieder aufbauen, lässt den Schluss zu, dass sich die beschriebenen ökonomischen Ungleichheiten auch in gesellschaftlichen Strukturen zeigen. Somit ergibt sich – neben den wirtschaftlichen Disparitäten – auch eine soziale Ungleichheit in der Gesellschaft, die sich entsprechend in der Sozialstruktur niederschlägt. Eine grundlegende Gemeinsamkeit bei der begrifflichen Bestimmung dieser besteht disziplinenübergreifend darin, dass die „ungleiche Verteilung von Lebenschancen“⁶ (Burzan, 2011, S. 7) als zentrales Element angesehen wird.

⁶ Insbesondere Dahrendorf (1979) widmete sich dem Begriff der *Lebenschancen* und definiert diese anhand zweier Elemente. Während die *Optionen*, die Bereitstellung struktureller Wahlmöglichkeiten beschreiben, bezieht er sich auch auf *Ligaturen*, die die Bindungen,

Burzan führt weiter aus, dass es sich entsprechend um unterschiedliche Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft bzw. um Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen handelt. Sie beschreibt soziale Ungleichheit als gesellschaftlich konstruiert und an ihre historische Zeit gebunden. Die funktionale Schichtungstheorie ist ein Beispiel für einen klassischen Ansatz,⁷ mit dem lange begründet worden ist, warum es soziale Ungleichheit gibt:

Soziale Ungleichheit ist somit ein unbewußt entwickeltes Werkzeug, mit dessen Hilfe die Gesellschaft sicherstellt, daß die wichtigsten Positionen von den fähigsten Personen gewissenhaft ausgefüllt werden. Daher muss die Gesellschaft, ob primitiv oder komplex, das Prestige und die Beurteilung verschiedener Personen unterschiedlich ausfallen lassen und somit ein gewisses Maß institutionalisierter Ungleichheit aufweisen. (Davis & Moore, 1973, S. 398)

Um den Bestand der Gesellschaft zu erhalten, wird Ungleichheit mit Hilfe der Leistung notwendig und gleichzeitig auch legitimiert (ebd.). Während viele Aspekte im Kontext der funktionalen Schichtungstheorie kritisiert und weiterentwickelt worden sind,⁸ ist es noch immer der soeben beschriebene Mechanismus, der auch mit Blick auf die Struktur gegenwärtiger Gesellschaften von großer Bedeutung ist. Was Parsons (1940) bereits als das *Ergebnis eines Belohnungsprozesses* bezeichnet, stellt laut Rössel (2009) auch heute noch in Form des *Leistungsprinzips* die wichtigste normative Rechtfertigung sozialer Ungleichheit dar. Nach den Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft steht die „individuelle Produktivität in spezialisierter Berufswelt“ (Meulemann, 1999, S. 115) im Zusammenhang mit der Teilhabe am Sozialprodukt.

Zugehörigkeiten oder auch Verankerungen und damit die Fundamente des Handelns darstellen. Basierend auf diesen antagonistischen Überlegungen betrachtet er Lebenschancen als „Gelegenheiten für individuelles Handeln, die sich aus der Wechselbeziehung von Optionen und Ligaturen ergeben“ (ebd., S. 55). Lebenschancen als die „Backformen menschlichen Lebens in Gesellschaft“ (ebd., S. 24) bestimmen, wie weit sich ein Mensch entfalten kann. Er plädiert dafür, die realen Chancen anzugleichen – was nicht bedeutet, dass die Leben gleich gemacht werden sollen – und geht auf die Frage ein, wie mehr Menschen zu mehr Lebenschancen kommen können. Da Bildung für Dahrendorf sowohl eine Voraussetzung als auch eine Dimension der vollen sozialen sowie politischen Teilnahme darstellt, bezeichnet er die Bildungschancen als ein Grundrecht der modernen Gesellschaft.

⁷ Die anderen beiden klassischen Ansätze sind klassentheoretisch nach Marx und Weber (Groß, 2015).

⁸ So wurde beispielsweise von Mayntz (2009) angemerkt, dass die Theorie einen in Deutschland relevanten Aspekt der Sozialschichtung und Sozialstruktur gänzlich vernachlässigt, indem weder Macht, Herrschaft noch soziale Konflikte in die Überlegungen von Davis und Moore eingebunden werden.

Doch es ist häufig die Ungleichheit des Status [...] ein Antrieb auf Hoffnung, also der Wunsch, die eigenen Lebensumstände zu verbessern, um einen Status zu erreichen, der dem des Nachbarn, des Chefs oder anderer indirekter Bekannter entspricht. (Dahrendorf, 1979, S. 189)

Das Leistungsprinzip im Sinne der Meritokratie wird in *Abschnitt 2.3.1* der Arbeit detaillierter aufgegriffen. An dieser Stelle geht es vorerst um den Antrieb, der durch die Verteilung unterschiedlicher Güter und Belohnungen nach individuellen Leistungen ermöglicht und aufrechterhalten wird. Indem Anreize geschaffen werden sollen, um in einem Wettstreit über gesellschaftliche Güter und Positionen zu konkurrieren, dient das Leistungsprinzip also gleichsam als Motivations- sowie auch Allokationsfunktion. Aus der knappen Verfügbarkeit von Gütern und Positionen gepaart mit dem Wettstreit um eben diese ergibt sich als inhärenter Bestandteil des Leistungsprinzips in unserer Gesellschaft eine Ungleichheit, wobei diese hier nicht normativ aufgeladen werden darf, sondern nur deskriptiv zu verstehen ist. Soziale Ungleichheit, die Meulemann (2004) zufolge als eine statistische Verteilung sozialstruktureller Merkmale beschrieben werden kann, lässt sich als implizierte Ungleichheit mit Hilfe der Sozialstrukturanalyse darstellen:

Die wissenschaftliche Sozialstrukturanalyse untersucht die unterschiedlichen Arbeits- und Lebensverhältnisse (Lebenslagen), in denen die Mitglieder einer Gesellschaft situiert sind. Von besonderem Interesse sind dabei strukturelle Unterscheidungen, z. B. nach sozialer Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund, die Ungleichheiten in den Lebenslagen eine gewisse Beständigkeit verleihen. (Weischer, 2011, S. 15)

Im Rahmen dieses Verteilungsprozesses wird letztlich ein bestimmtes „Gefüge“ (Hradil, 2005, S. 36) sichtbar, das soziale Ungleichheit vorliegen sieht, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (ebd., S. 30). In der europäischen Sozialgeschichte sind diese Gefüge – also die Besser- oder Schlechterstellung der Personengruppen – unterschiedlich modelliert worden. Insbesondere die älteren Ansätze, die nachfolgend in Anlehnung an Hradil aufgeführt werden, beziehen sich dabei auf die soziale Ungleichheit in Bezug auf den vertikalen Aspekt der Sozialstruktur.

Vom Klassen- zum Milieubegriff

Während die Struktur in der ständischen Gesellschaft Hradil (2005) zufolge noch als göttliche Ordnung begriffen wird und die Arbeits- und Lebenschancen hauptsächlich durch die Geburt geprägt sind, kommt es in der frühindustriellen

Gesellschaft zu Umwälzungen und sowohl Marx als auch Weber weisen dem *Klassenbegriff* eine wichtige Funktion zu. Die Lohnabhängigkeit ist das Charakteristikum der sozialstrukturellen Gesellschaft und fortan entscheidet nicht nur die Geburt, sondern auch der Besitz – bzw. die Abwesenheit dessen – an Kapital und industriellen Produktionsstätten über die Lebensbedingungen der Menschen. Im und ab dem 20. Jahrhundert versucht man mit Hilfe der Schichttheorien die Sozialstruktur zu erklären. Im Gegensatz zu den Klassentheorien, die mit einer Konflikttheorie von Gesellschaft verknüpft sind und gesellschaftliche Gegensätze fokussieren, grenzt man sich mit dem *Schichtungsbegriff*⁹ davon ab und geht von Differenzierungen gradueller Natur aus. So wurde nicht mehr nur der Beruf als Statusdeterminante angesehen, sondern auch soziale Ungleichheiten innerhalb der Dimensionen, die sich auf Einkommen, Vermögen, Berufsprestige und Qualifikation beziehen, finden Beachtung. Hradil spricht hier von berufsnahen Ungleichheitsdimensionen, die als Schichten bezeichnet werden (ebd.; Weischer, 2011). Ab Mitte des 20. Jahrhunderts liegt der Fokus nicht mehr auf der industriellen Produktion, sondern auf dem Dienstleistungsbereich und es werden mit Hilfe der *Lagetheorien* weitere Lebensbedingungen in den Blick genommen, die durch eine bestimmte Position geprägt werden und das Geschlecht, Alter sowie beispielsweise die Wohnregion mitbeachten:

Die Begriffe der sozialen Lage und der Lebenslage bilden die Grundlage für die differenzierte Unterscheidung ungleicher Lebensbedingungen gesellschaftlicher Gruppierungen. Lagenkonzepte sind Ungleichheitsgefügen in pluralen Wohlstands- und Wohlfahrtsgesellschaften besonders angemessen und können auf spezifische Gruppierungen (z. B. die Lage von Alleinerziehenden) oder auch auf bestimmte Fragestellungen (z. B. gesundheitsrelevante Lebenslagen) zugeschnitten werden. (Hradil, 2005, S. 44)

Obwohl die Lebenslagentheorien schon detaillierter versuchen, differenzierte Ungleichheitsgefüge zu erfassen, wird kritisiert, dass diese im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche jüngerer Zeit zur Beschreibung von Ungleichheitsstrukturen, zur Erklärung der Entstehung sozialer Ungleichheit und des sozialen Handelns und Wandels nicht mehr dienlich sind (Groß, 2015), sodass in der

⁹ Geißler und Weber-Menges (2014) weisen empirisch nach, dass auch zu Beginn des dritten Jahrtausends die Begriffe Schicht und Klasse für die Mehrheit der sozialen Akteure in Deutschland zu einer umgangssprachlichen Selbstverständlichkeit gehören. Als Oberbegriff für die unterschiedlichen Typen sozialer Ungleichheit wird entsprechend auch heute noch oft die Schicht – in Anlehnung an Geiger (1955, 1962) – verwendet (Berger & Neu, 2007; vgl. Link, 2012), obwohl allein bei den *älteren Theorien* zwischen Ständen, Klassen, Schichten und Lagen unterschieden wird.

Sozialstrukturforschung infolgedessen so etwas wie ein „Paradigmenwechsel“ (Oertzen, 2014, S. 64) stattfindet. Während in den herkömmlichen Theorien davon ausgegangen wird, dass es ein klassen- bzw. schichtspezifisches Denken und Verhalten gibt, das mit den äußeren Lebensumständen übereinstimmt, beziehen die neuere Ansätze laut Hradil (2005) auch die typische Wahrnehmung und Werthaltungen der Menschen ein. Eine gewisse Freiheit im Kontext von Prägefaktoren, wie beispielsweise der Berufsposition oder des verfügbaren Einkommens, ermögliche es, das Alltagsleben frei zu gestalten. In Folge dieser subjektiven Gestaltungsfreiheiten sind Konzepte des Lebensstils¹⁰ entwickelt worden (ebd.), die sich im Kontext der Individualisierung vor allem darin begründen, dass die menschlichen Subjektivitäten von den objektiven Strukturen entkoppelt sind (Otte, 2004). Dadurch, dass die geschlossenen Klassen- und Schichtkonzepte keinen Raum für die aktive Praxis der Subjekte geben können und eine Anordnung auf einer allein vertikalen Achse nicht ausreichend ist, um verschiedene Lagebewegungen sowie unterschiedliche Lebensstile darzustellen, wird letztlich als ein bündelndes Konzept der *Milieubegriff* vorgeschlagen, der „soziale Gruppen beschreibt, bei denen sich ähnliche ‚objektive‘ Lagen mit ähnlichen ‚subjektiven‘ Faktoren (der Lebensstile, Lebensführung usw.) verschränken“ (Vester, 1998, S. 116).

Zur Darstellung des Gefüges sozialer Ungleichheit in fortgeschrittenen Gesellschaften beschreibt zunächst Hradil (1987, 2009) den Begriff Milieu als „eine Gruppe von Menschen [...] die solche äußeren Lebensbedingungen und/oder inneren Haltungen aufweisen, aus denen sich gemeinsame Lebensstile herausbilden“ (ebd., S. 305). In Anlehnung an die Theorie des sozialen Raums von Bourdieu¹¹ sowie eigenen empirischen Untersuchungen entwickelte dann allen voran Vester (2001) mit seiner Arbeitsgruppe einen Milieuansatz, der sich auf Gruppen mit ähnlichem Habitus bezieht, die miteinander „durch soziale Kohäsion oder auch nur durch ähnliche Gerichtetheit des Habitus“ (ebd., S. 24 f.) verbunden sind. Die gesellschaftliche Strukturierung verursacht soziale Ungleichheiten, da

¹⁰ Der Begriff des Lebensstils findet seit den 1980er Jahren im Kontext der Analyse sozialer Ungleichheit verstärkt Verwendung und bezieht sich auf die Organisation des Alltags durch die Individuen (Hradil, 2005).

¹¹ In *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (La distinction. Critique sociale du jugement (1979))* erläutert Bourdieu (1982) erstmals sein theoretisches Konzept des sozialen Raums, mit dem er die symbolische Dimension von Unterschieden im Lebensstil und Geschmack der französischen Gesellschaft analysiert und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Position hervorhebt. Theoretisch und auch empirisch zeigt Bourdieu erstmals den Zusammenhang zwischen den individuellen Vorlieben und Entscheidungen und der gesellschaftlichen Position, indem er im Raum der sozialen Positionen und der Lebensstile sowohl die Unterschiede als auch Beziehungen aufgreift.

es den einzelnen Akteuren nicht ohne Weiteres möglich ist, ihre Positionierung im sozialen Raum zu verändern. Vester lieferte entsprechend Erklärungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und einen entscheidenden Beitrag zur Aufdeckung sozialer Disparitäten in der Gesellschaft, die sich nicht nur auf die vertikale (objektive), sondern auch auf horizontale (subjektive) Ungleichheit beziehen. Während sich die vertikale Differenzierung, die in ähnlicher Weise in den bereits aufgeführten Modellen beschrieben wird, entlang der Kultur und Lebensführung orientiert und somit als Herrschaftsachse bezeichnet wird, beschreibt die horizontale Differenzierung Lebensstil und Mentalitäten, die sich durch die Einstellung zur Autorität voneinander unterscheiden. Diese Grundeinstellung bewegt sich laut Vester zwischen Hierarchiebindung und Eigenverantwortung:

Die Strukturen haben sich auf allen drei Schichtungsstufen der Gesellschaft in Richtung höherer Spezialisierung und Kompetenzen horizontal verschoben. Dabei haben sich aber Unterschiede nach Einkommen, Sicherheit und Ansehen, d. h. Statusunterschiede, zwischen den privilegierten Milieus, den Milieus der Arbeitnehmermitte und den unterprivilegierten Milieus verfestigt und vergrößert. (Vester, 2004a, S. 14)

Im Unterschied zu den klassischen Theorien ermöglicht die horizontale Achse eine differenziertere, mehrdimensionale Analyse vorzunehmen, welche die Entwicklung der Wissensgesellschaft und die Veränderungen zu modernen Produktivkräften sowie der Alltagskultur erfassen kann (Vester, 2001, S. 71). Groß (2015) sieht das deskriptive Potenzial der neueren Konzepte in der Identifizierung von typischen Bündelungen sozialer Ungleichheiten durch die Lebensstil- und Milieuthorien, da neben objektiven Bedingungen auch subjektive Bewertungen mit in die Analyse aufgenommen werden können: Insgesamt werden mehr Lebensbereiche erfasst, sodass auch Personengruppen analysiert werden können, die nicht an der Erwerbsarbeit teilnehmen. Trotz dieser Vorteile sei es allerdings fraglich, ob die neuen Modelle den alten vorgezogen werden sollten.

Auch wenn sich seit Beginn der 80er Jahre dadurch in Anlehnung an Geißler (2009) die Vorstellung ausgebreitet hat, die moderne Wohlfahrtsgesellschaft „verabschiede sich von Schichten und Klassen“ (ebd., S. 238), zeichnete sich ebenso eine nicht zu verachtende Kritik an den neueren Ansätzen ab. So beanstandet er beispielsweise Verluste, die durch die Abkehr von der traditionellen Sozialstrukturanalyse entstanden sind. Erstens uferne die Ungleichheitsforschung zu einer Vielfaltsforschung aus, da inzwischen nicht mehr die „problematische Ungleichheit der Lebensbedingungen, sondern die bunte Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, Lebensformen, Lebensführung und Lebensstile“ (ebd., S. 242)

im Vordergrund stehe und vertikale Ungleichheiten entsprechend negiert würden. Zweitens kritisiert er, dass sich die ursprüngliche Lebenschancenforschung zu einer Lebensstilforschung verengt hat. In Anlehnung an den ersten Punkt, stelle auch dies ein Problem für die Ungleichheitsforschung dar, da ungleiche Lebenschancen kritikwürdig sind, während vielfältige Lebensstile dies nicht seien. So resümiert er, dass die „Kritik an sozialen Ungerechtigkeiten [...] der Freude über bunte Vielfalt“ (ebd., S. 243) weicht und insgesamt das sozialkritische Anliegen der traditionellen Sozialstrukturanalyse vernachlässigt wird. Man könne also von einem Weichzeichner sprechen, der auf die Beschreibung struktureller Probleme angewandt wird. Er weist in Anlehnung an empirische Beispiele daraufhin, dass sich auch die moderne Gesellschaft nicht von den Klassen und Schichten verabschiedet hat: „Unterschiede in den Lebenschancen hängen weiterhin deutlich mit traditionellen Schichtkriterien wie Berufsstatus und Bildungsniveau zusammen“ (ebd., S. 247).

Neben dieser Kritik wird darauf hingewiesen, dass man das Milieukonzept nicht gegen das Schichtkonzept ausspielen und stattdessen einen gleichzeitigen Blick auf vertikale und plurale Dimensionen der Sozialstruktur werfen sollte (Geißler & Weber-Menges, 2014). Etwas differenzierter betrachtet und auf die Ergänzung beider Ansätze bezogen, sei es auch von Bedeutung, bezüglich der Wahl der Ansätze zwischen den dahinterliegenden Fragestellungen zu unterscheiden. Während sich die neuen Konzepte eher auf die Frage beziehen, wie die Individuen den Möglichkeitsraum nutzen, der ihnen zu Verfügung steht, ist es mit den herkömmlichen Ansätzen vermutlich besser möglich, auf das vertikale Paradigma reduziert die als besonders relevant erachteten Dimensionen zu fokussieren und wichtige kausale Mechanismen sozialer Ungleichheit nicht außer Acht zu lassen sowie beispielsweise soziale Mobilität detaillierter zu analysieren (Groß, 2015).

Bei dieser Erläuterung werden bereits zwei Schwierigkeiten im Kontext der Analyse sozialer Ungleichheit deutlich: Bauer (2012) weist zum einen darauf hin, dass sich soziale Ungleichheiten innerhalb einer Gesellschaft wandeln, während er zum anderen deutlich macht, dass sich auch die *Wahrnehmung und Bewertung* sozialer Ungleichheit innerhalb der Wissenschaft verändert. Angewandt auf diese Untersuchung lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die Milieukonzepte nur eine Ergänzung für die klassischen Sozialstrukturmodelle sein können, wenn man die Reproduktion sozialer Ungleichheit betrachten möchte, da – angelehnt an die vorgetragene Kritik Geißlers – diese im Rahmen der Forschung nur unzureichend in der Lage sind, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu beschreiben. Seinen Ausführungen nach eignen sich hierzu die objektiven Faktoren der vertikalen Schichtung besser.

Sozialstruktur und soziale Mobilität

In Anlehnung an die Darstellung der Sozialstruktur ist mit Hradil (2005) bereits knapp zusammengefasst worden, dass soziale Ungleichheit aufgrund der Stellung vorliegt, wenn Personen von wertvollen Gütern regelmäßig mehr als andere erhalten. Weiterführend bedeutet dies, dass er den Fokus auf die *dauerhafte (ungleiche) Distribution* von gesellschaftlich relevanten Gütern legt. Die Besser- oder Schlechterstellung eines Menschen wird im Kontext von Ungleichheit ganz allgemein als *Status* bezeichnet. Hradil macht darüber hinaus auf zwei unterschiedliche Strukturierungsarten aufmerksam. So kann mit sozialer Ungleichheit einerseits die strukturierte ungleiche Verteilung wertvoller Güter unter allen betroffenen Menschen schlechthin gemeint sein, während andererseits die Ungleichheit zwischen bestimmten Gruppen innerhalb dieser ungleichen Verteilung angesprochen wird, die häufig gesellschaftlich und politisch besonders brisant ist und im Rahmen dieser Arbeit im Fokus steht. Betrachtet man die Ungleichheit zwischen bestimmten Gruppen, ist es von Bedeutung zwischen verschiedenen *Determinanten* sozialer Ungleichheit zu differenzieren:

Als Determinante sozialer Ungleichheit bezeichnet man soziale Positionen wie etwa das Geschlecht, das Alter, den Beruf, die Wohnregion, die ethnische Zugehörigkeit, die Kohortenzugehörigkeit (Geburtsjahrgang), die an sich keine Besser- oder Schlechterstellung darstellen, aber diese mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen. (Ebd., S. 34)

Während sich die bereits thematisierte *Verteilungsungleichheit* auf die ungleiche Verteilung wertvoller Güter bezieht, bezeichnet die *Chancenungleichheit* laut Hradil (2012) die Möglichkeit, dass eine bestimmte Bevölkerungsgruppe besser oder schlechter abschneidet als der Rest der Bevölkerung. Im Gegensatz zur Verteilungsungleichheit gilt Chancenungleichheit grundsätzlich als illegitim. Die von Hradil benannten Determinanten sozialer Ungleichheit umfassen also sowohl die angesprochenen Güter als auch die Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen. Eine Distribution von Ressourcen und Positionen erfolgt entsprechend nicht auf Grundlage erbrachter Leistungen, sondern hängt von anderen Faktoren ab: „Hierbei handelt es sich um gesellschaftlich als illegitim geltende Unterschiede bei der Verteilung gesellschaftlich relevanter Güter. Referenz ist also stets ein normatives Modell legitimer Unterschiede“ (Hillmert, 2016, S. 94). Ungleichheit wird – so führt Meulemann (2004) konkreter aus – sowohl vererbt als auch erworben, wobei die soziale Integration allerdings erst gefährdet ist, wenn die vererbte Ungleichheit überwiegt. Aus diesen zwei Arten

von Ungleichheit ergeben sich hinsichtlich der Akzeptanz dieser – die ja zentraler Bestandteil unserer Gesellschaftsform ist – eine legitime und eine illegitime Form. Erstere bezeichnet den durch Leistung vermittelten Einfluss, während illegitime Ungleichheiten den Effekt bezeichnen, der an der Leistung vorbeigeht und somit der Herkunftsstatus einen Einfluss auf den Zielstatus erlangt (ebd.).

Statt einer verstärkten Vererbung der Ungleichheit, muss die *soziale Mobilität* gewährleistet werden, was bedeutet, dass sich die Akteure durch die Sozialstruktur bewegen und ihre Position verändern können: „Dabei versteht man unter Mobilität im weitesten Sinne eine Bewegung der Akteure von einer Ausgangsposition zu einer Zielposition“ (Rössel, 2009, S. 279).¹² Inwiefern dieser Status übergenerational als eine konstante Größe weitergegeben wird oder Mobilität zwischen den Positionen der Sozialstruktur überhaupt stattfinden kann, soll im Laufe der Arbeit detaillierter herausgestellt werden. Dabei kann an dieser Stelle bereits angedeutet werden, dass „diese Raumgliederung eine erstaunlich verfestigte Form“ (Vester, 2006a, S. 12) aufweist. Eine Möglichkeit soziale Mobilität für die Gesellschaft zu gewährleisten besteht in der Qualifikation als zentrale Voraussetzung, die mittels „Bildungszertifikaten“ (Rössel, 2009, S. 173) nachgewiesen wird. Im Bildungsbereich selbst kann dabei von sozialer Ungleichheit gesprochen werden, wenn Prozesse existieren, die zur Folge haben, dass bestimmte Personenmerkmale (z. B. Geschlecht) oder Herkunftsmerkmale (z. B. Schicht) einen systematischen Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben (Spiegler, 2015). Als *Bildungsungleichheit* werden somit die „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen (bzw. Bildungsgängen) von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen“ (W. Müller & Haun, 1994, S. 3) bezeichnet.¹³ Dies ist ein Aspekt, der die eben angesprochene soziale Mobilität gefährdet und ein Grundprinzip der Legitimation von Ungleichheit aushebelt. Da insgesamt bestimmte Bevölkerungsgruppen schlechter abschneiden als der Rest der Bevölkerung, kann Bildungsungleichheit entsprechend als eine Ausprägung von Chancenungleichheit betrachtet werden. Nicht zuletzt muss demzufolge der Bildung für die aktive

¹² Während sich die vertikale soziale Mobilität auf eine Bewegung zwischen höheren oder tieferen Positionen bezieht und als Generationen- oder Karrieremobilität analysiert werden kann, lässt sich mit der horizontalen Mobilität die Bewertung zwischen den Positionen erläutern, wie dies beispielsweise beim Wechsel des Wohnorts der Fall ist (Hradil, 2005).

¹³ Helbig und Nikolai (2015) differenzieren zwischen absoluten Bildungsungleichheiten, die sich auf Unterschiede in den erworbenen Zertifikaten beziehen und relative Bildungsungleichheiten, die unterschiedliche Bildungschancen zwischen sozialen Gruppen meinen. Letztere können die intergenerationale Weitergabe von Bildungschancen aufzeigen.

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eine Schlüsselrolle zugesprochen werden (Jürgens & Miller, 2013).

Es lässt sich an dieser Stelle resümieren, dass in Deutschland vor allem eine starke Ungleichheit bei der Verteilung von Einkommen und Vermögen nachzuweisen ist. Des Weiteren handelt es sich hierbei, wie im Anschluss daran dargestellt, um eine strukturelle Ungleichheit, bei der es über Jahrzehnte hinweg zwar veränderte Betrachtungsweisen gegeben hat, für die zukünftig aller Voraussicht nach aber keine Abnahme, sondern eher eine Zunahme erwartet werden kann. Da beide Faktoren aufs Engste mit individuellen Lebenschancen verknüpft sind, führt ein Auseinanderklaffen der Verteilung bei ökonomisch schlechter gestellten Familien zu einer geringeren Bildungspartizipation (OECD, 2015). Hradil (2005) weist weiterführend darauf hin, dass die empirische Feststellung derartiger Zusammenhänge jedoch noch keine Erklärung für diese sind, weshalb es weiterführender Theorien braucht, um die Ursachen sozialer Ungleichheit detaillierter zu analysieren.

2.1.2 Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit

Die Frage um die herkunftsspezifische Selektion wird zu einer gesellschaftspolitischen Frage außerhalb der Schule. Schulische Ungleichheit wird zur gesellschaftlichen Ungleichheit – schulische Gleichheit zur gesellschaftlichen Gleichheit. Es können zwei prinzipiell verschiedene Ansätze unterschieden werden, die dieses Problemfeld theoretisch bearbeitet haben. (Lamprecht, 1991, S. 135)

Im Hinblick auf die bereits aufgeführten Formen von Ungleichheit und deren Niederschlag in ökonomischer und sozialer Form sowie der theoretischen Einordnung in das Konzept der Sozialstruktur, bleibt dennoch weitestgehend ungeklärt, inwiefern die Reproduktion sozialer Ungleichheit auch aktuell in Anlehnung an konkrete Bedingungsfaktoren und verursachende Prozesse erklärt wird. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Theoriestränge als aktuelle Erklärungsansätze herangezogen, die grundlegend differente Perspektiven in den Blick nehmen und so verdeutlichen, wie soziale Ungleichheit auf unterschiedlichste Art und Weise sichtbar wird und sich manifestiert.

Mit den Theorien sozialer Reproduktion wird die Frage gestellt, wie es dazu kommt, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse weitestgehend wiederholen, wobei vor allem das Bildungssystem in den Vordergrund gerückt wird (Weitkämper, 2019). Es sind bereits Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit angedeutet worden, die sich mit den Bestimmungsgründen aber auch Verursachungsprozessen auseinandersetzen und zu den klassischen bzw. herkömmlichen

Theorien gezählt werden können. Hradil (2005) beschreibt dahingehend ausführlich, was sich im Vergleich dazu bei den vielzähligen neuen Theorien sozialer Ungleichheit geändert hat. So argumentiert er, dass die Sozialwissenschaften seit den 60er Jahren neuere ökonomische, politische und kulturelle Theorien sozialer Ungleichheit entwickelten, die häufig – anders als die herkömmlichen Ansätze – weniger abstrakt, sondern detaillierter auf *bestimmte Ausschnitte sozialer Ungleichheit* eingehen.

Neuere politische Theorien sozialer Ungleichheit

In Anlehnung an die neueren politischen Theorien verweist Hradil (2005) auf die Veränderung, dass staatliche Stellen, angetrieben durch Wirtschaftswachstum und steigenden Wohlstand, eine Ausweitung ihrer Aufgaben und Infrastruktur erfahren haben. Die von der Bevölkerung geforderten und von der Politik letztlich umgesetzten wohlfahrtsstaatlichen Prozesse haben zwar auf der einen Seite zu einer Zunahme der allgemeinen Lebensqualität geführt, aber beispielsweise durch differierende Versorgungsansprüche unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen neue Disparitäten erzeugt. Dieser Situation steht die Annahme entgegen, dass staatliche Stellen keine Ungleichheit schaffen, sondern – sofern sie in die persönlichen Lebensbedingungen eingreifen – die entstehenden Disparitäten mildern oder beseitigen sollen. Die aus diesem Gegensatz resultierenden, neueren politischen Theorien sind auf die Entstehung sozialer Ungleichheit aus dem Bereich von Politik und Verwaltung gerichtet (ebd.).

Im Zuge einer zunehmenden Liberalisierung und einem – auch wissenschaftlichen – Fokus auf das *Individuum* entwickelten sich Theorien, die weniger die gesellschaftlichen Prozesse als Triebkraft in den Vordergrund rücken, sondern ebenso das Individuum in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Einen Vertreter dieser Theorien stellen die Rational-Choice-Theorien dar, welche Ansätze beschreiben, die das individuelle Entscheidungsverhalten analysieren. Zu den Rational-Choice-Theorien zählen Becker (2017b) zufolge entsprechend auch die entscheidungs- und handlungstheoretischen Modelle, die sich auf das individuelle Bildungsverhalten beziehen und gemeinsam haben, dass sie soziale Ungleichheit als ein aggregiertes Ergebnis des individuellen Bildungsverhaltens beschreiben oder nach Böttcher (1986) eine aggregierte Folge individueller Wahlhandlungen darstellen und den Zusammenhang zwischen dem Wahlverhalten und der Schulleistung aufgreifen. Während auf der einen Seite schulische Leistungen als eine Variable für die Erklärung herangezogen werden, muss laut Böttcher auf der anderen Seite auch die Variable des „Wahlverhaltens hinsichtlich des Einschlagens von Bildungsgängen“ (ebd., S. 198) betrachtet werden.

Die *Rational-Choice-Theorien* gehen auf die moderne Humankapitaltheorie nach unter anderem Schultz (1961), Mincer (1962) und Becker (1993) zurück, die die Bildungsnachfrage im Kontext von zukünftigen Erträgen näher analysieren und eine Beziehung zwischen Bildung, Produktivität und Einkommen thematisiert haben: „Because these differentials in earnings correspond closely to corresponding differentials in education, they strongly suggest that the one is a consequence of the other“ (ebd., S. 4). Diebolt et al. (2017) fassen für die traditionellen Humankapitaltheorien in Anlehnung an die Autoren zusammen, dass Bildung eine Investition ist, die zu einer Erhöhung des Einkommens führt, da es dem Individuum eine Steigerung seiner Produktivität erlaubt. Laut der Humankapitaltheorie entschließen sich Individuen für eine Ausbildung unter zwei Annahmen: Erstens hat eine Ausbildung einen positiven Einfluss auf die Produktivität. Zweitens trifft das Individuum auf einen perfekten Wettbewerb, in dem eine Entlohnung der Faktoren mit deren Grenzproduktivität vorgesehen ist. Folglich bedeutet dies, dass Individuen die (Aus-)Bildung als eine rentable Investition betrachten müssen, in der zusätzliche Bildung entsprechend ihrer investierten Kosten vergütet wird, damit eine Bildungsnachfrage entsteht. Auch wenn die herkömmliche Humankapitaltheorie durchaus kritisch diskutiert wurde,¹⁴ führte sie letztlich zur Weiterentwicklung verschiedener relevanter Theorieansätze (ebd.). Insgesamt leistet die Theorie für die Erklärung von Bildungsentscheidungen somit einen bedeutsamen Beitrag, fokussiert jedoch nicht die Erklärung von Bildungsungleichheiten, sondern beschreibt die Unterschiede im Einkommen ausgehend von getätigten Humankapitalinvestitionen (Kristen, 1999). Boudon (2013) verweist in dem Zuge ganz allgemein auf drei entscheidende Grundsätze der Rational-Choice-Theorie:

1. Ein soziales Phänomen zu erklären, heißt, zu zeigen, dass es die Folge einer Menge von Sätzen ist, die alle für sich allein akzeptiert werden können.
2. Eine gute soziologische Theorie fasst jedes soziale Phänomen als das auf, was es ist: die Auswirkung einer Menge von individuellen Handlungen.

¹⁴ Insbesondere die Kausalkette Bildung, Produktivität und Einkommen ist in der Forschung stark diskutiert und in zahlreichen konkurrierenden Theorien weiterentwickelt worden (Diebolt, Hippe & Jaoul-Grammare, 2017). Darüber hinaus wird grundsätzlich kritisiert, dass im Vergleich zur Angebotsseite die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes keinerlei Beachtung findet. So argumentiert Kraus (1983), dass die „Verwertung des Humankapitals und die Realisierung der angestrebten Erträge aus der Humankapitalinvestition aber mit der tatsächlichen produktiven Nutzung und den spezifischen Bedingungen, unter denen sie genutzt wird, steht und fällt“ (ebd., S. 205) und die Erklärungskraft der Humankapitaltheorie beschränkt bleibt. Weiterführende Kritikpunkte sind beispielsweise bei Sesselmeier und Blauermeier (1997) systematisch dargestellt.

3. Die individuellen Handlungen müssen alle *rational* analysiert werden (ebd., S. 42).

Anders als die Humankapitaltheorien fokussiert Boudon in seiner Theorie jedoch die Bildungsentscheidungen, um gezielt Bildungsungleichheiten erklären zu können und rückt deshalb explizit die rationalen *elterlichen* Bildungsentscheidungen an verschiedenen Punkten im Lebenslauf in den Vordergrund. Er geht zudem nicht auf das Einkommen, sondern die Schichtzugehörigkeit ein. Boudon (1974) betrachtet zum einen die Ungleichheit in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten *IEO* (*Inequality of educational opportunity*) und zum anderen die Ungleichheit der sozialen Möglichkeiten *ISO* (*Inequality of social opportunity*). Er möchte damit die Paradoxie verstehen, weshalb mehr Bildung und mehr Industrialisierung nicht zu mehr Chancengleichheit geführt haben: „And one of the most challenging sociological and social problems of our time is to understand why the tremendous educational development that has characterized all Western societies since World War II has had such a slight effect on equality“ (ebd., S. 201). Er beschreibt in insgesamt zehn Kapiteln ausführlich das Verhältnis beider und entwickelt ein theoretisches Modell zur Beschreibung der Beziehung zwischen Bildung und Mobilität in einer fiktiven Gesellschaft, indem er auf die vielzähligen Entscheidungspunkte des Individuums verweist, die gesellschaftlich vorgegeben werden. In dieser Simulation stellt er die Schullaufbahnen einer Kohorte von Schüler*innen in Abhängigkeit zu ihrer sozialen Herkunft dar. Dieser idealtypische Prozess wird von ihm jedoch existierenden empirischen Schulbesuchsraten gegenübergestellt. Mit diesem Modell erläutert Boudon unter anderem, dass trotz der Fortschritte in den Bereichen Technik, Wirtschaft sowie des Bildungssystems keine Zunahme der sozialen Mobilität stattfindet und schulische Zertifikate vorwiegend mit außerschulischen Faktoren korrelieren.

Boudon summiert die Annahmen in seinem letzten Kapitel und resümiert schlussendlich, dass entweder eine Reduktion ökonomischer Ungleichheit oder die Reduktion des Einflusses sozialer Zugehörigkeit und Herkunft die Ungleichheit der Bildungschancen verringern können (ebd., S. 195). Diesbezüglich geht er auch auf die Annahme vieler Soziolog*innen ein,¹⁵ die die Schule als wichtigsten Ansatzpunkt zur Reduktion betrachten und kommt zu dem Schluss, dass dies

¹⁵ Boudon (1974) vermutet, dass insbesondere die Bildungsexpansion zu einer größeren Legitimierung des meritokratischen Prinzips geführt hat und insbesondere Schulen aufgrund dieser Expansion an Raum und Stellenwert in der Gesellschaft gewinnen. Des Weiteren beruhen die Annahmen der Soziologen laut Boudon auf dem Fehlschluss, dass die kognitiven Effekte der sozialen Herkunft überbewertet werden und sie deshalb – entgegen der landläufigen Einschätzung – durch die Schule nicht korrigiert werden können (ebd., S. 195 f.).

nicht der Fall ist: „I am hardly denying that schools should be changed. However, since our real objective is to reduce inequality of educational and social opportunity, changing the schools is probably not the most effective means“ (ebd., S. 196). Boudon (1973, 1979) geht weiterführend auch auf eine These von Thurow ein, die besagt, dass eine Entwicklung des Bildungssystems nicht notwendigerweise eine Reduktion ökonomischer Ungleichheiten nach sich zieht. Er greift mit Hilfe der Entwicklung der Schulbesuchsrates im Zusammenhang mit der sozialen Mobilität diese Annahmen auf und bestätigt letztlich die von Thurow aufgeworfene Hypothese:

In any case, I would argue that our reliance on education as the ultimate public policy for curing all problems, economic and social, is unwarranted at best in all probability ineffective. The expansion of education, if one is to believe Thurow's analysis, has proved ineffective for reducing economic inequality, and it has probably not been any more successful in diminishing social immobility. (Ebd., S. 196)

Boudons Annahme, dass das Bildungssystem nur begrenzte Möglichkeiten zur Reduktion sozialer Ungleichheit hat, „vernachlässigt [zwar] [...] die Sozialisationsfunktion von Schule“ (Böttcher, 1986, S. 212), bietet jedoch auch die Gelegenheit, die Möglichkeiten der Schule kritisch zu hinterfragen und vor allem den Diskurs um den Einfluss der Einzelschule zu reflektieren. So beschreibt Böttcher diese einseitige Darstellung der Schule als einen „Gegenpol“ (ebd., S. 212) zu den Theorien, die im Vergleich dazu die Schule aus der anderen Perspektive einseitig betrachten.

In Anlehnung an die Ausführungen von Keller und Zavalloni (1964) unterscheidet Boudon (1974) weiterführend zwischen *primären* und *sekundären Effekten* der Schichtzugehörigkeit und schlägt zur Darstellung ein einfaches theoretisches Schema vor: Mit Hilfe eines kartesischen Raums stellt er dar, dass aufgrund der primären Herkunftseffekte die Kinder und Jugendlichen in Abhängigkeit ihres Familienstandes, ihrer Schulleistung und ihrem Alter zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedlich verteilt werden. Der soziale Hintergrund beeinflusst die soziale Distanz zu einem (Bildungs-)Ziel, weshalb manche Schüler*innen eine größere Distanz zurücklegen müssen, was sich wiederum auf die Bewertung der Kosten und Nutzen auswirkt. Auf der zweiten Stufe des Prozesses beschreibt Boudon schließlich die sekundären Herkunftseffekte, die sich auf das Bildungswahlverhalten beziehen. Er unterscheidet zwei mögliche Bildungsalternativen, bei denen *a* die Höhere darstellt: „Then the secondary effects of stratification have the results that the probabilities of choosing *a* rather than *b*, which are associated with each point in this space, will be greater, the higher the

social status“ (ebd., S. 30). Diese Entscheidung wird durch die Betrachtung der finanziellen und sozialen Kosten und dem Nutzen beeinflusst, der entsprechend des sozialen Status anders gewichtet wird: „The lower the status, the poorer the cultural background – hence the lower the school achievement, and so on“ (ebd., S. 29). Er beschreibt die verschiedenen Entscheidungspunkte an den Bildungsübergängen, berechnet die Wahrscheinlichkeit in Bezug auf das Verlassen oder den Verbleib im System und kommt zu dem Schluss, dass nicht die primären Effekte, sondern die sekundären Effekte entscheidend sind, indem sie über die gesamte Lebenszeit Einfluss nehmen und sich multiplizieren bzw. sogar exponentiell an den verschiedenen Entscheidungspunkten steigern: „Thus, although the effect of cultural disparities is essentially dissipated over time, the secondary effects of stratification are essentially multiplicative or, rather, exponential“ (ebd., S. 86). Er zeigt insgesamt auf, dass die Bildungsungleichheit mittels primärer Herkunftseffekte zwar kaum erklärt werden kann, allerdings schon ein geringer Einfluss des sekundären Effektes zu gravierenden Bildungsungleichheiten führt. Boudon zufolge zeichnen sich soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung als ein Resultat des Zusammenspiels von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft aus.

In Anlehnung an den Beitrag von Boudon haben unter anderem Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997), sowie auch Esser (1999) *Weiterentwicklungen* vorgenommen, die sich zwar verstärkt auf die Annahmen Boudons beziehen, jedoch die verschiedenen Faktoren im Entscheidungsprozess unterschiedlich gewichten (Kristen, 1999; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). In Bezugnahme auf Boudon ergänzen sie die Einflussfaktoren um die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, indem der Ertrag, die gewählten Alternative auch zu erhalten, miteinbezogen wird (Watermann, Daniel & Maaz, 2014).¹⁶

¹⁶ Maaz et al. (2010) bezeichnen die Weiterentwicklung des Ansatzes von Boudon als zweite Forschungsphase, die sich auf die Formalisierung und Vervollständigung des Übergangsmodells bezog und mit der Arbeit von Erikson und Jonsson (1996), die sich im Kontext der Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheit konkret auf Schweden beziehen, eingeleitet wurde. Kristen (1999) hebt den Verdienst ihres Modells insbesondere dahingehend hervor, dass sie die Vielzahl an häufig isolierten möglichen Einflussfaktoren in ein allgemeines Modell integrieren und demnach auch Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern stärker berücksichtigen können. Breen und Goldthorpe (1997) nehmen vor allem die Übergänge in den Blick und rechnen dem Streben nach Statuserhalt einen hohen Einfluss zu, beschäftigen sich aber – wie Erikson und Jonsson auch – verstärkt mit der Situation der Entscheidung. Die Werterwartungstheorie nach Esser (1999) orientiert sich in Anlehnung an die bereits aufgeführten Ansätze an subjektiv eingeschätzten Nutzen-, Kosten und Erfolgswerten der Bildungsalternativen und bezieht sich dabei vor allem auf das Motiv des Statuserhalts. Esser stellt – fokussiert auf die sekundären Herkunftseffekte – die Annahme auf, dass höhere

Neben den Weiterentwicklungen ist insbesondere die Unterscheidung der primären und sekundären Effekte in der Forschung umfassend aufgegriffen worden. Vor diesen Überlegungen beschreibt beispielsweise Becker (2017b) den *primären Herkunftseffekt* als langfristige Wirkung der Anregungen im Sozialisationsprozess und meint damit konkreter die vom Elternhaus mitgegebenen Lernvoraussetzungen und -gelegenheiten, die sich zwischen den Sozialschichten unterscheiden und insgesamt auf die außerschulische Vorbildung beziehen. Er definiert den Effekt als den „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung und die damit verbundenen Folgen für die Auslese durch das Bildungssystem und die Abschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten durch die Eltern“ (ebd., S. 115). Im Vergleich dazu hat der *sekundäre Effekt*, den Becker in Anlehnung an Boudon als „schichtabhängige Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen und der darauf basierenden Auswahl eines bestimmten Bildungsweges“ (ebd., S. 118) beschreibt, einen kurzen, direkten Effekt für die Bildungschancen. Kosten und Nutzen werden in Abhängigkeit der sozialen Position einer Familie unterschiedlich bewertet und die Bildungsentscheidungen in Anlehnung daran getroffen. Sie wählen denjenigen Bildungsweg aus, „der aus ihrer Sicht am ehesten zum Stuserhalt beiträgt“ (ebd., S. 118). Die Kosten unterschiedlicher Art sind nach Becker für die unteren Schichten aufgrund der sozialen Distanz zum System höherer Bildung mit mehr Aufwendungen verbunden als für höhere Sozialschichten, die in der Regel auch den höheren Bildungsgruppen angehören. Da die soziale Distanz folglich unterschiedlich groß ist, um den Bildungsabschluss zu erreichen, entscheiden sich die Familien für abweichende Bildungslaufbahnen. Zusammenfassend führt dieses Wechselspiel der primären und sekundären Herkunftseffekte (Abbildung 2.1) dazu, dass sich Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft auch bei gleicher Leistung(-fähigkeit) darin unterscheiden, ob sie die tertiäre Bildung auswählen oder ihre Schullaufbahn beenden (ebd.).

Sichtbar werden die sekundären Effekte entsprechend vor allem beim Eintritt in die Sekundarstufe, da die Wahl der weiteren Bildungslaufbahn für längere Zeit ein entscheidendes Kriterium für den Bildungserfolg ist.

Gegenwärtig zeigen zahlreiche Untersuchungen allein im deutschsprachigen Raum auf, dass sich das von Boudon aufgestellte Modell in der Realität wiederfinden lässt und heben insbesondere die Unterscheidung der primären und

Bildungswege eingeschlagen werden, wenn die Bildungsmotivation größer ist als das Investitionsrisiko. Letztlich kommen Esser zufolge die Unterschiede in der klassenspezifischen Bildungsbeteiligung durch die Differenzen in der Bildungsmotivation, die sich aus dem Wert des Bildungsertrags sowie des drohenden Statusverlust und dem Investitionsrisiko ergibt, zustande.

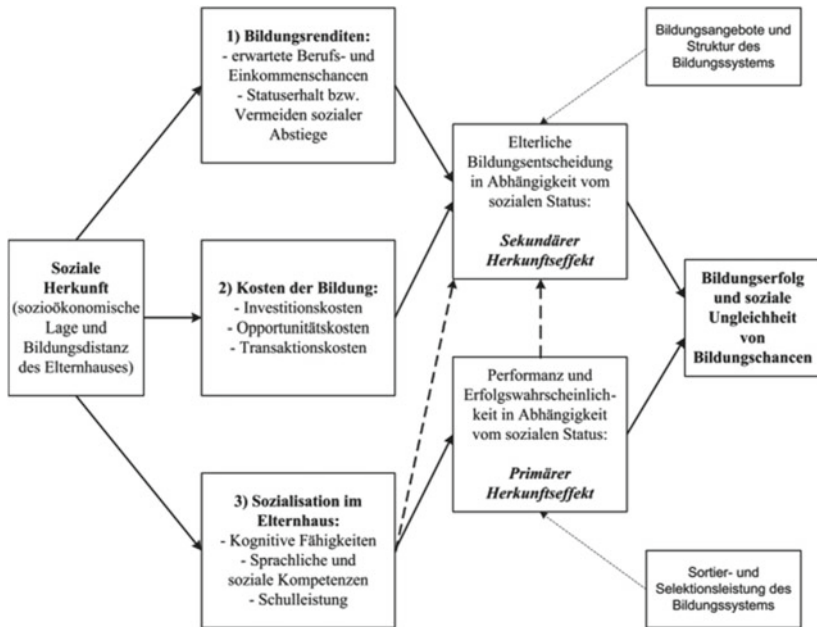


Abbildung 2.1 Modell für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit in Anlehnung an Boudon (Rolf Becker, 2017b, S. 113)

sekundären Effekte hervor. Sie verweisen jedoch auch darauf, dass die Höhe des sekundären Effekts in der Forschung noch immer umstritten ist und gehen insgesamt von stark divergierenden Anteilen des Einflusses aus (u. a. Müller-Benedict, 2007; Neugebauer, Reimer, Schindler & Stocké, 2013; Schindler & Reimer, 2010; Stocké, 2007).¹⁷ Einen Grund für diese uneinheitlichen Erkenntnisse vermuten Schindler und Reimer (2010) in den jeweils unterschiedlichen Datenquellen, Operationalisierungen und Analysemethoden. Um exemplarisch Ergebnisse aufzuzeigen, fokussiert Becker (2017b) beispielsweise den Übergangspunkt der Grundschule in die weiterführende Schule und rechnet mit den Daten von IGLU 2001 das entsprechende Modell Boudons nach. Er kommt zu dem Schluss, dass sowohl primäre als auch sekundäre Effekte einen signifikanten Einfluss aufweisen: „Berücksichtigt man lediglich einheimische Schulkinder,

¹⁷ Eine zusammenfassende Darstellung der primären und sekundären Effekte der empirischen Bildungsforschung bietet unter anderem Maaz (2006).

dann wäre die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte bedeutsamer als die von primären Herkunftseffekten“ (ebd., S. 126). Und auch bezüglich der Maßnahmen, beweist Becker (2009) seinen Berechnungen zufolge, dass mit Blick auf die Ausschöpfung der Bildungsreserven in bildungsfernen Gruppen die auf die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte abzielenden Maßnahmen wirksamer wären als die Neutralisierung primärer Herkunftseffekte. Darüber hinaus ist nach Becker und Lauterbach (2016) ebenfalls weiterhin ungeklärt, wie der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen – über die Vermittlung von beispielsweise Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen – von Eltern an ihre Kinder erfolgt. Die Autoren kritisieren weiter, dass innerhalb der Forschung lediglich kumulierende Einzelhypothesen und Zusatzannahmen getätigt werden, was unzureichend ist, da auf diese Weise die sozialen Mechanismen und Prozesse der Bildungsungleichheit unklar bleiben. Es wird Becker und Lauterbach zufolge mit scheinbar plausiblen Erklärungen gearbeitet, obwohl für die Entwicklung von (bildungspolitischen) Maßnahmen ein kohärentes Aussagesystem benötigt wird.

Während sich Boudon gezielt mit den sekundären Effekten auf das tatsächliche Übergangsverhalten bezogen hat, ist dieser innerhalb der Forschung auf die familiäre Herkunft in Anlehnung an die Noten und die Übergangsempfehlung (Schullaufbahneempfehlung) ausgeweitet worden. Maaz und Nagy (2009) konnten in Form einer Identifizierung und Quantifizierung der primären und sekundären Herkunftseffekte aufzeigen, dass die soziale Herkunft Einfluss auf den Übergang, die Schullaufbahneempfehlung, die Benotung und die objektiven Leistungen hat. Unbeantwortet blieb die Frage, welche Rolle dabei die *Bewertungsgrundlage der Lehrkräfte* spielt.

Während für sekundäre Herkunftseffekte auf den Übergang unterschiedliche Entscheidungslogiken von Eltern in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft den zentralen Erklärungsmechanismus darstellen, sind für sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung und der Schullaufbahneempfehlung zweierlei zugrunde liegende Mechanismen denkbar: zum einen das aktive – wenn auch nicht immer bewusste – Eingreifen von Eltern bei der Vergabe von Noten und Schullaufbahneempfehlungen in Abhängigkeit ihrer Bildungsaspirationen zum Kind; zum anderen ist vorstellbar, dass sogenannte Erwartungseffekte der Lehrkräfte eine Rolle spielen. (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014, S. 145f.)

Den Erwartungseffekt der Lehrkräfte beschreiben Dumont et al. mit der Zuschreibung der Leistungsfähigkeit oder den Einbezug der elterlichen Unterstützung bei der Beurteilung von Lehrkräften. In der Forschung wird das Verhalten der Lehrkräfte auch unter *tertiären Effekten* diskutiert, so plädieren Helbig und Morar (2017) beispielsweise für eine Erweiterung des Modells von Boudon um das

Beurteilungs- und Ausleseverhalten der Lehrkräfte als tertiäre Effekte. Sie weisen in ihrer Studie darauf hin, dass sich soziale Unterschiede in der Benotung fast vollständig über kognitive, psychosoziale und ressourcenbezogene tertiäre Effekte erklären lassen, die sie auf die sozial ungleiche Bewertung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte zurückführen. Die Notenvergabe erklären laut der Autor*innen kognitive tertiäre Effekte (Einschätzung von Begabung), psychosoziale tertiäre Effekte (Arbeitsverhalten) und ressourcenbezogene tertiäre Effekte (elterliche Unterstützung) aus der Lehrendensicht und kommen in Anlehnung an die Ergebnisse zu dem Schluss, dass es für soziale Ungleichheiten irrelevant erscheint, ob die Übergangsempfehlungen nach einem *objektiven* Kriterium wie der Note oder einem *subjektiven* Kriterium entstehen:

Unsere Ergebnisse sind eher als ein Beleg dafür zu deuten, dass Veränderungen von institutionellen Regelungen in der Schule nicht unbedingt zu Veränderungen von Bildungserfolg oder -misserfolg in der Schule führen, solange institutionelle Regelungen durch Akteure, in diesem Fall den Lehrer, unterlaufen werden können. (Ebd., S. 23)

Auch in nicht-gegliederten Schulsystemen hat die Notenvergabe einen sozial ungleichen Einfluss auf postsekundäre Bildungssysteme (ebd., S. 25). Gresch (2012) erweitert das Modell von Boudon ebenfalls um die differenziellen Praktiken der Lehrkräfte bei der Beurteilung, Benotung oder Ausstellung der Übergangsempfehlung im *Kontext des Migrationshintergrundes* der Schüler*innen. Bislang seien diese Effekte den „Resteffekten“ (ebd., S. 54) der sekundären Effekte zugeordnet worden, dabei leisten sie laut Gresch einen unabhängigen und zusätzlichen Beitrag zur Erklärung ethnischer Disparitäten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass entsprechend sowohl für die primären als auch sekundären Effekte substanzielle Zusammenhänge mit dem Bildungserfolg aufgezeigt werden konnten, weshalb mit Blick auf die Reduzierung dieser Effekte auch Maßnahmen für (mindestens) diese beiden Perspektiven angedacht und in Bezugnahme auf die hier genannten tertiären Effekte weiterführend auch das Handeln der Lehrkräfte in die Überlegungen miteinbezogen werden müssten (McElvany, Sander, El-Khechen & Schwabe, 2019). Grundsätzlich bedarf es letztlich eines umfassenden Ansatzes, da „der Fokus auf einen der beiden Bereiche nicht ausreicht, sondern unerwünschte Nebeneffekte jeweils bedacht werden müssen und universelle Lösungen zielgruppenspezifische Analysen und Maßnahmen nicht ersetzen können“ (ebd., S. 545). So müssten neben der Eliminierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte auch Ansätze miteinbezogen werden, die sich auf die Eltern und Lehrkräfte, wie beispielsweise deren Ausbildung, beziehen. Die dadurch sichtbaren, zahlreichen einzelnen Ursachen, die bereits

vor Jahrzehnten von Boudon differenziert worden sind, münden aktuell in einer Vielzahl angedachter Handlungsmöglichkeiten auf verschiedensten Ebenen, die allerdings über die Berechnung der Effekte hinaus nicht weiter systematisiert werden.

Neuere soziokulturelle Theorien sozialer Ungleichheit

Neben den neueren politischen Theorien sozialer Ungleichheit – in denen vorwiegend der Ansatz Boudons dargestellt worden ist – gibt es aber auch neuere soziokulturelle Theorien sozialer Ungleichheit, die sich damit beschäftigen, inwiefern Ursachen sozialer Ungleichheit kulturell, das heißt in Anlehnung an typische Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensmuster der Menschen gefunden werden können, die ungleiche Lebensbedingungen hervorbringen (Hradil, 2005). Im Unterschied zu Boudon, der den Einfluss der sozialen Dispositionen als gering einschätzt und den Fokus auf die Anzahl und Kosten der Entscheidung legt, sind durchaus auch Ansätze entwickelt worden, die sich verstärkt auf das soziale Milieu der Heranwachsenden beziehen, die leistungsabhängige Faktoren näher ins Blickfeld rücken und entsprechend einem anderen Theoriezweig zugeordnet werden müssen.

Bourdieu und Passeron (1971) geht es in ihrer Theorie ebenfalls nicht um die Frage *Woher kommt soziale Ungleichheit?* sondern *Wie funktioniert soziale Ungleichheit?* Im Gegensatz zu Boudon stellen sie allerdings nicht die Bildungsungleichheit auf schulstruktureller Ebene in den Vordergrund. Stattdessen geht es um die Wahrnehmung und Stabilisierung der Verhältnisse sozialer Ungleichheit, die sich gewissermaßen hinter dem Rücken der Akteure reproduzieren:

Die soziologisch unmögliche Idee eines auf seine bloße ökonomische Funktion reduzierten Bildungssystems wäre nicht so verbreitet, wenn sie nicht unter dem Deckmantel der technischen Funktionen des Bildungssystems und vor allem jene der Perpetuierung und Legitimierung der Struktur der Klassenbeziehungen in aller Unschuld wieder ins Spiel brächte. (Ebd., S. 200)¹⁸

¹⁸ Bourdieu und Passeron untersuchten 1961/1962 die Mechanismen der Auslese im Bildungswesen, indem sie die Sprache, Verteilung der Fächer oder die Einstellung zur Bildung detaillierter analysierten. Im ersten Teil des Werkes, das 2007 im deutschsprachigen Raum allein stehend als *Die Erben* aber auch zusammen mit dem zweiten Teil *Die Aufrechterhaltung der Ordnung* gemeinsam schon 1971 in *Die Illusion der Chancengleichheit* erschienen ist, machen sie vor allem auf die Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheiten aufmerksam, die dazu ermächtigt, „alle Ungleichheiten, insbesondere die des Bildungserfolges, als natürliche Ungleichheiten [...] der Begabung zu erklären“ (2007, S. 95). In ihrer Studie über die soziale Herkunft und den Studiererfolg französischer Student*innen zeigen sie so insgesamt auf, dass das Bildungswesen dazu beiträgt, soziale Ungleichheiten und Privilegien

Ganz grundsätzlich verorten Boudon sowie Bourdieu (und Passeron) die Entstehung sozialer Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems, entwickeln jedoch im Kontext auf die Manifestation bzw. Verstärkung dieser, unterschiedliche Annahmen. Während Boudon in Bezugnahme auf die Rational-Choice-Theorien das individuelle Entscheidungsverhalten fokussiert, begründet Bourdieu soziale Ungleichheit als Folge von Reproduktionsmechanismen¹⁹ auf Basis des Habitus.

Die Annahmen aus der reproduktionstheoretischen Sichtweise zur Erklärung sozialer Ungleichheit gehen insgesamt auf die Analysen von Bourdieu (und auch Passeron) zurück, der sich verstärkt mit habituellen Reproduktionsmechanismen befasst hat. Der *Habitus* wird dabei allgemein als Kernstück Bourdieus Soziologie bezeichnet (Krais & Gebauer, 2017). Bourdieu und Passeron (1971) beschreiben diesen als ein konstituiertes System von Denk-, Auffassungs-, Beurteilungs-, und Handlungsschemata, das im Wesentlichen nicht genetisch, sondern sozial bestimmt wird (Bohn, 1991). In *Die feinen Unterschiede*²⁰ geht Bourdieu (1982) schließlich näher auf die *strukturierte* sowie *strukturierende Struktur* des Habitus ein und verdeutlicht, dass das Individuum zum einen die soziale Ordnung inkorporiert und zum anderen gleichzeitig durch sein Handeln Umwelt und Gesellschaft, in der er lebt, strukturiert:

Jede spezifische soziale Lage ist gleichermaßen definiert durch ihre inneren Eigenschaften oder Merkmale wie ihre relationalen, die sich aus ihrer spezifischen Stellung im System der Existenzbedingungen herleiten, das zugleich ein *System von Differenzen*, von unterschiedlichen Positionen darstellt. (Ebd., S. 279 Herv. im Original)

Dies führt zu einer enormen sozialen Stabilität und somit zu einer Perpetuierung sozialer Verhältnisse. So beschreibt Bourdieu weiter, dass diese Erfahrungen,

zu erhalten, statt abzubauen. Auch im zweiten Teil weisen sie letztlich entschieden darauf hin, dass das Bildungssystem in keinem neutralen Verhältnis zum Klassensystem steht und „keine Funktion des Bildungswesens unabhängig von einem gegebenen Zustand der Struktur der Klassenbeziehungen bestimmt werden“ (1971, S. 198) kann. Neben dem grundsätzlichen Zugang zur Hochschule gehen sie beispielsweise auch auf die Wahl des Studienfaches für weniger privilegierte Studierende ein.

¹⁹ Reproduktion als ein zentraler Begriff der marxistischen Theoriebildung spielt darauf an, dass die materielle Produktion als erstes die ihr zugrundeliegenden Bedingungen reproduzieren muss. Dabei meint sogar schon der marx'sche Begriff der Reproduktion, dass es sich um keine identische Wiederholung, sondern um etwas Prozesshaftes handelt, das einem Wandel unterliegt (Fröhlich & Rehbein, 2014).

²⁰ Während Bourdieu vor allem über die Studie *Die feinen Unterschiede* in Deutschland bekannt geworden ist, macht Becker (2017a) darauf aufmerksam, dass Aspekte der Bildung vor allem aber in der Studie *Die Illusion der Chancengleichheit* zusammen mit Passeron thematisiert worden sind.

die das Individuum macht, abhängig sind von der sozialen Lage, in die es kategorisiert wird (ebd., S. 279 ff.). Auf die Bildungsprozesse bezogen resümieren Bourdieu und Passeron (1971), verschließe sich die Bildungssoziologie den Erkenntnissen, dass der Habitus die „dauerhaftesten sozialen Unterschiede und Bildungsunterschiede“ (ebd., S. 185) hervorbringe, indem sich – in diesem Fall in Bezugnahme auf das französische Prüfungssystem – beispielsweise Urteile auf *unbewussten* Kriterien wie „Habitus, Kleidung, Akzent, Sprechweise, Blick, [...] bürgerliches Auftreten oder akademischer Ton und Stil“ (ebd., S. 186) beziehen. Dabei werden Bourdieu und Passeron zufolge auch schon mit Blick auf den Schulunterricht Voraussetzungen verlangt, die nicht bei allen Schüler*innen vorhanden sind:

Jeder Unterricht, besonders [in] den Bildungsfächern [...], setzt implizit gewisse Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klasse sind. Als Erziehung *ad usum delphini* vermittelt die humanistische Schulbildung ein Wissen zweiten Grades, das auf einem ganzen Schatz von Erfahrungen ersten Grades aufbaut [...]. Muß daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist? (Ebd., S. 39 Herv. im Original)

Es entsteht letztlich ein unterschiedliches Passungsverhältnis zwischen den schulischen Anforderungen auf der einen Seite und dem familiären Habitus auf der anderen Seite, der dazu führt, dass Schüler*innen aus den unteren sozialen Klassen eine bessere Leistung erbringen müssen als ihre Mitschüler*innen aus höheren Klassen, um an der Schulbildung erfolgreich teilnehmen zu können, sich im folgenden Schritt dann aber auch für die höheren Bildungsgänge entscheiden müssen:

Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu *Eliminierung*. Die Aussichten auf Hochschulbesuch sind für den Sohn eines Führungskaders achtmal größer als für den eines Landarbeiters und vierzigmal größer als für den eines Arbeiters; dabei sind sie immer noch doppelt so groß wie für die Söhne mittleren Kaders. (Ebd., S. 20 Herv. im Original)

Die Wahl wenig ertragreicher Bildungslaufbahnen oder eines frühzeitigen Abbruchs werden letztlich als eine *Selbsteliminierung* betrachtet, da in einem System der individuellen Wahlmöglichkeiten es die Familien und Schüler*innen

bzw. Studierenden selbst sind, die für die damit einhergehenden Konsequenzen auch nur sich selbst verantwortlich machen können (Zymek, 2015).

Die Verfestigung der Verhältnisse und die sich daraus ergebenden sozialen Unterschiede auf Grundlage des Habitus lassen sich Bourdieu (1983) zufolge weiter ausdifferenzieren, indem verschiedene Kapitalarten betrachtet werden, von denen Familien und Individuen unterschiedlich viel aufweisen. Das *ökonomische Kapital* beschreibt nach Bourdieu das Geld und den Besitz sowie die Eigentumsrechte und bezieht sich insgesamt auf die Arbeit und/oder das Vermögen, welches vorhanden ist. Das *soziale Kapital* ist, „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (ebd., S. 190). Gemeint sind damit Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen und als Gesamtkapital allen gemeinsame Sicherheit bzw. Kreditwürdigkeit geben kann. Somit kann dies als ein soziales Netz beschrieben werden, bei dem sich Vorteile ergeben, auf die zurückgegriffen werden können. Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Kapitalsorten lässt sich das *kulturelle Kapital* in drei unterschiedliche Formen unterteilen. Bourdieu unterscheidet hier das verinnerlichte, *inkorporierte kulturelle Kapital*, dass die dauerhaften Dispositionen des Individuums meint und sich auf die angeeignete bzw. verinnerlichte Bildung bezieht. Das *objektivierte kulturelle Kapital* beschreibt im Vergleich dazu kulturelles Kapital in dinglichem Zustand und kann beispielsweise in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern oder Lexika vorkommen, allerdings nur in Bezugnahme auf das inkorporierte kulturelle Kapital als Wert betrachtet werden. Zuletzt beschreibt Bourdieu mit dem *institutionalisierten kulturellen Kapital* die schulischen oder akademischen Titel, die eine Person erwerben kann und mit denen institutionellen Anerkennung verliehen wird. Für sich genommen liegt den beschriebenen Kapitalien kein Wert zugrunde. Nach Bourdieu geht es vielmehr um die Möglichkeiten der Kapitalumwandlungen, mithin also deren Nutzbarmachung durch und für den Einzelnen:

Die anderen [kulturellen und sozialen] Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an *Transformationsarbeit*, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren. (Ebd., S. 195 Herv. im Original)

Entsprechend wirkt sich ein hohes ökonomisches Kapital günstig auf den Erwerb von Kultur- und Sozialkapital aus, was sich nicht offensichtlich darauf zurückführen lassen muss. Laut Bourdieu geschieht dieses vielmehr unbewusst und im Verborgenen. So sind das kulturelle und soziale Kapital von erheblicher Bedeutung, da sie gesellschaftliche Strukturen mitbestimmen.

Ohne an dieser Stelle konkreter auf die Kapitalumwandlungen eingehen zu können, liegt das Problem der Bildungsungleichheit bezogen auf Bourdieu auch darin, dass jede Reproduktionsstrategie aufgrund ihres arbiträren Charakters der Aneignung gezwungenermaßen auch eine Legitimationsstrategie darstellt. Das kulturelle Kapital benötigt zunehmend eine Bestätigung durch das Unterrichtssystem. Bourdieu beschreibt das Bildungssystem letztlich als ein Reproduktionsinstrument mit der besonderen Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion, indem es immer mehr eine Vorbedingung für den legitimen Zugang zu (herrschenden) Positionen wird. Vester (2006b) hebt hervor, dass Bildungseinrichtungen für Bourdieu einen Doppelcharakter aufweisen, indem sie nicht nur als Lernanstalt, sondern auch als eine Stätte klassenbezogener *Akkulturation*²¹ fungieren. Dabei werden im Bildungssystem – wie bereits mit Bourdieu und Passeron angedeutet – Kenntnisse gefordert, die nicht frei von gesellschaftlichen Wertvorstellungen sind, sondern im Gegensatz zur eigenen Herkunftsklasse gesehen werden müssen, da Vester zufolge Unterschiede im kulturellen Verhalten bestehen. Die elterlichen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten stehen im Zusammenhang mit der jeweiligen Ausstattung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals, sodass sich die Ressourcen letztlich auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen *vor und während der Schulzeit* auswirken (M. Neumann, Becker & Maaz, 2014).

Kramer (2011) fasst zusammen, dass dabei vor allem das kulturelle Kapital eine unterschiedlich starke Entsprechung und Anerkennung im Bildungssystem findet. Konkret auf die Schule als Institution bezogen verweist Bourdieu (2004) daher auf ihre entscheidende Rolle bei der Neuverteilung von Macht und Privilegien mittels zweier Mechanismen:

²¹ Ganz allgemein meint der Begriff *Akkulturation* einen Prozess der Übernahme von Elementen einer bis dahin fremden Kultur durch Einzelpersonen, Gruppen oder auch Gesellschaften, der auch als Lernvorgang oder Vorgang der Übernahme von Dispositionen und Handlungsweisen bezeichnet werden kann (Häußling, Oberwittler, Antweiler, Voß & Butterwegge, 2016). Bourdieu und Passeron (1971) beziehen sich damit zum Beispiel auf die Schulbildung, die für Kinder von Arbeitern, Bauern, Angestellten und Einzelhändlern immer auch *Akkulturation* darstellt.

Sie verteilt einerseits die Schüler, aufgrund der Durchsetzung von in den Strukturen objektivierten und zugleich in den Dispositionen inkorporierten Teilungsprinzipien, auf schulische Klassen, die (statistisch) ihrer sozialen Klasse entsprechen; und andererseits erreicht sie, daß ihre Schüler sich an der ungeheuren Aggregations- und Segregationsarbeit beteiligen, indem sie sich für ihre Entscheidungen für unterschiedliche Bereiche, Gebiete oder Fächer derselben schulischen Taxonomien bedienen, die auch ihre Lehrer anwenden, wenn diese ihre Arbeiten bewerten [...]. Die schulische Institution hat daher vor allem durch ihre *Nominierungsmacht* einen entscheidenden Anteil am legitimen symbolischen Gewaltmonopol des Staates. (Ebd., S. 144 Herv. im Original)

Durch das Zertifikat, als Zeugnis der Kompetenz, sei der beispielhafte Ausdruck dieser Macht dargestellt (ebd.), sodass sich letztlich nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch zwischen den Bildungsinstitutionen soziale Unterschiede zeigen. Nach Bourdieu (1983) ist es letztlich durch die Betrachtung des kulturellen Kapitals möglich, „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (ebd., S. 185). Das kulturelle Kapital wird Bourdieu zufolge innerhalb der Familie weitergereicht, was wiederum dazu führt, dass sich Bildungsungleichheit über Generationen hinweg reproduziert. Dabei entscheiden sich Eltern für ihre Kinder für die Bildungsgänge, bei denen sie davon ausgehen, dass sie die größten Vorteile bei geringsten Kosten erhalten.

Während innerhalb der Forschung die aktuelle Relevanz der Theorie von Bourdieu durchaus in Frage gestellt wird, indem beispielsweise im Nachgang der ersten PISA-Studie resümiert wird, dass die empirischen Belege für die These einer soziokulturellen Diskriminierung ausgesprochen schwach sind (Bau-mert & Schümer, 2001), verweisen Bremer und Lange-Vester (2015) darauf, dass der Ansatz Bourdieus häufig empirisch verkürzt abgebildet und entsprechend nur einseitig rezipiert wird. Auch Fröhlich und Rehbein (2014) vermuten eine oberflächliche, strategische Nutzung, indem die Analysen Bourdieus häufig nicht mehr konstruktiv gelesen würden, sondern „zum bibliothekarischen Repertoire [...] [gehören]. Schlimmstenfalls [...] liest man Bourdieu gar nicht mehr, sondern zitiert ihn nur“ (ebd., S. 401). Kramer (2011) sieht im Hinblick auf die Anknüpfung an Bourdieu zusammenfassend ein gespaltenes Bild. Während einerseits in vielen Fällen die Erklärung der Bildungsungleichheiten in Anlehnung an Bourdieu eine Zurückweisung erfährt, wird sie andererseits nur äußerst reduziert und verkürzt aufgegriffen. Diese oberflächliche Nutzung oder auch Verkürzung bezieht Vester (2006b) beispielsweise auf den Kulturalismus bzw. die These der Klassendiskriminierung und ausschließliche Betrachtung der vertikalen Dimension. Wenn man Bourdieu nur auf diesen Aspekt reduziere, wird laut

Kramer (2011) ausgeblendet, dass insbesondere die kulturelle Passung und die enge Verbindung von Schule zur herrschenden Kultur von Bedeutung sind. Kramer zufolge werden entsprechend erhebliche Unterschiede in der Förderung und Konzeptentwicklung auf der Ebene der Einzelschule nicht wahrgenommen:

Nicht gesehen wird dabei, dass in ganz expliziter Weise an die These der kulturellen Passung und der engen Verbindung von Schule zur herrschenden Kultur angeknüpft werden kann. Im Gegenteil können die Befunde von PISA sogar dazu beitragen, die zu pauschale These vom ‚Mittelschichtscharakter‘ der Schule auszudifferenzieren, insofern deutlich zu machen ist, dass die jeweilige konkrete Ausformung der herrschenden Kultur in einer Schule von einer Reihe weiterer Einflüsse abhängt, die z. B. über die konkrete lokale Einbettung aber auch die Schulform und die jeweils gebundene Schülerschaft gegeben sind. (Ebd., S. 344 Herv. im Original)

Vester (2006b) plädiert letztlich für eine systematischere Konzeption der horizontalen Achse, da die Bedeutung des kulturellen Kapitals zunimmt und gegenwärtige gesellschaftspolitische Konflikte nicht mehr nur auf die materielle Güterverteilung – sprich vertikale Dimension – reduziert werden können. Kramer (2011) entwirft in Anlehnung an die sozialökologische Ausweitung der Bildungsforschung nach Grundmann ein Programm einer an Bourdieu orientierten ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. So sollten komplexe Relationen und Mehrebenenmodelle herangezogen und entwickelt werden, die die gesamte Theoriearchitektur Bourdieus auf- bzw. übernehmen. Darüber hinaus wird angemerkt, dass die theoretischen Konzepte mit Blick auf die Durchführung und Weiterentwicklungen eigener empirischer Studien auch aufgrund der Komplexität bisher keine „forschungspraktische Resonanz gefunden“ (Brake, Bremer & Lange-Vester, 2013, S. 9) haben. Insgesamt wird an den Vorschlägen deutlich, dass neben einer Zurückweisung seiner Theorie sowohl eine fehlende systematische theoretische als auch empirische Erarbeitung gefordert wird.²²

²² An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass die Theorie bzw. Erkenntnisse Bourdieus nur verkürzt angerissen werden können. Bourdieu liefert beispielsweise auch mit Blick auf die explizite Bedeutung der Sprache in diesem Kontext Erklärungen für Bildungsungleichheiten. So geht er weiterführend davon aus, dass dem sprachlichen Habitus, der sich durch die Sozialisation in Abhängigkeit von der Herkunft manifestiert, durch die gesellschaftlichen Prozesse unterschiedlich viel Anerkennung und Macht zugeschrieben werden. Schule orientiert sich an den Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht und somit auch an deren Sprache.

Gegenüberstellung beider Theorien

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Theoriestränge sehr unterschiedlich sind und sich von den Annahmen der jeweils anderen Perspektive entschieden abgrenzen. So ist innerhalb der Forschung auch die Rede von einem *Paradigmenstreit* zwischen den handlungstheoretischen Ansätzen in Anlehnung an Boudon und den konflikttheoretischen Ansätzen²³ in Bezugnahme auf Bourdieu (Georg, 2006; Kramer & Helsper, 2010; Kramer, 2011; Vester, 2006b). Spiegler (2015) beispielsweise verdeutlicht, dass Bourdieu verstärkt Kritik am Modell rational handelnder Akteure nimmt, während Boudon, Breen und Goldthorpe die Erkenntnisse der Kulturtheorie abwehren. So sind es schlussendlich zwei Hauptströmungen der Analyse ungleicher Bildungschancen:

Die eine erklärt die ungleichen Chancen nach dem von Weber und Bourdieu entworfenen makrosoziologischen Ansatz einer ständischen Organisation von Klasseninteressen, die andere erklärt sie nach dem u. a. von Boudon und Goldthorpe bezogenen mesosozialen Modell der auf Familienmilieus zurückgehenden Herkunftseffekte auf die Bildungswege, das auch den PISA-Studien zugrundeliegt. (Vester, 2006b, S. 15)

Einen weiteren Unterschied in Bezug auf die Anwendung der Theorien nennen Berkemeyer und Meißner (2017), die festhalten, dass Boudons Ansatz in der quantitativen ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung vornehmlich im Kontext

²³ Brüsemeister (2008) geht ausführlich auf die Perspektiven der Makro-, Meso- und Mikroebene zur Erklärung von Ungleichheit ein und stellt zusammenfassend die Befunde der Bildungssoziologie zu schulischen Ungleichheiten dar. Bourdieu bzw. Bourdieu und Passeron verortet Brüsemeister im Kontext der ungleichheitstheoretischen bzw. klassentheoretischen Perspektive und stellt entsprechend klassen- aber auch konflikttheoretische Elemente der Sichtweise heraus. Er hebt darüber hinaus hervor, dass Bourdieu mit einem makrosoziologischen Ansatz, bei dem sozialstrukturelle Unterschiede institutionalisiert, auch mikrososiale Prozesse analysiert werden können. Boudon ermöglicht hingegen Erklärungen zu Bildungsungleichheiten, die zwar auf der Makroebene liegen, jedoch laut Brüsemeister „mikrososiale Erklärungen für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten liefer[n]“ (ebd., S. 145). Auch dieser Ansatz könne als ein bildungssoziologischer Ansatz der Mikroebene bezeichnet werden. Es geht ihm demnach um die Erklärung von Bildungsungleichheiten, die auf der Makroebene liegen, jedoch methodologisch am Handeln des Einzelnen ansetzen. Als mikrosoziologischer Ansatz zur Wahl von Bildungswegen haben sich laut Dumont et al. (2014) seine Überlegungen zur Beschreibung und Erklärung sozialer Ungleichheiten in der Bildungsforschung beim Übergang vor allem von der Grundschule in die Sekundarstufe I etabliert. Fokussiert werden entsprechend individuelle Bildungsentscheidungen, die durch unterschiedliche Faktoren bedingt sind.

nationaler und internationaler Schulleistungsstudien herangezogen wird, während in qualitativen Zugängen der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung vorwiegend der Ansatz von Bourdieu Anwendung findet.

Resümierend lassen sich auf der einen Seite einige Gemeinsamkeiten formulieren, die für beide Hauptströmungen festgehalten werden können. Zunächst gehen beide davon aus, dass Bildungsungleichheit außerhalb des Bildungswesens – innerhalb der Familien – entsteht. Vester (2006b) beschreibt darüber hinaus, dass sie beide grundlegende Kritik an der meritokratischen Ideologie üben und die Ursachen ungleicher Chancen auf die Herkunft aus unterschiedlichen sozialen Klassen beziehen. Sie gehen jeweils von einem vertikalen Gefälle an Macht und Chancen aus und sind sich darin einig, dass diese relativen Chancen – höhere Berufspositionen und Bildungsabschlüsse zu erlangen – noch immer herkunftsbedingt ungleich sind (ebd.). Auch wenn die Ansätze bezogen auf die Entstehung sozialer Ungleichheit übereinstimmend sind, verorten sie die Verstärkung oder auch Manifestation sozialer Ungleichheit auf der anderen Seite sehr unterschiedlich. Im Vergleich zu den Rational-Choice-Theorien, die diesbezüglich vor allem die Bildungsübergänge in den Blick nehmen, sind bei den reproduktionstheoretischen Ansätzen unterschiedliche Annahmen vertreten, die sich bei Bourdieu innerhalb oder auch zwischen den Bildungssystemen verorten lassen.²⁴ Die widersprüchlichen Annahmen führen schlussendlich auch zu einer abweichenden Sichtweise auf den grundsätzlichen Einfluss, der auf die Einzelschule

²⁴ An dieser Stelle sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass neben den Rational-Choice-Theorien und Reproduktionstheoretischen Ansätzen durchaus auch weitere Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit diskutiert werden. Während beispielsweise Ansätze aus der konflikttheoretischen Perspektive das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft insgesamt als problematisch betrachten und Bowles und Gintis (1979) darauf aufmerksam machen, dass der Intelligenzquotient lediglich als eine ideologische Rechtfertigungsstrategie angewendet wird, verweisen interaktionistische Ansätze auf die Schule als einen sozialen Ort, der ebenfalls abweichende Karrieren hervorbringen kann. So macht Rist (1979) auf eine problematische Etikettierungspraxis und Kategorisierung von Schüler*innen aufmerksam.

Ein weiterer bekannter konflikttheoretischer Ansatz kommt darüber hinaus von Bernstein (1979a). Anders als Bowles und Gintis geht er verstärkt auf die Prozesse ein, die innerhalb der Schule passieren und thematisiert, wie beispielsweise die Lehrpläne und -methoden der Schule zu Bildungsungleichheiten führen. Er beschäftigte sich vor allem mit den Sprachkodes und trifft eine Unterscheidung zwischen dem elaborierten und restringierten Kode: „I shall go on to suggest that restricted codes have their basis in condensed symbols whereas elaborated codes have their basis in articulated symbols“ (1979b, S. 478). Bernstein kommt letztlich zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen sprachlichen Kontexte eine Erklärung dafür liefern, warum Schüler*innen aus sozial benachteiligten Schichten in formalen Bildungsinstitutionen unterdurchschnittlichen Erfolg haben und findet darüber hinaus auch klassenspezifische Unterschiede in den Formen und Methoden des Unterrichtens.

und das Bildungssystem im Allgemeinen genommen werden kann. Während Boudon folgend das Bildungssystem nur begrenzten Einfluss auf eine Verbesserung nehmen kann und lediglich eine ökonomische Veränderung diese Ungleichheit nachhaltig verringern könnte, gibt es in Bezugnahme auf Bourdieu, zahlreiche Möglichkeiten anzusetzen. In Anlehnung an die Weiterentwicklungen des Ansatzes von Boudon ist allerdings auch eine andere Sichtweise aufgezeigt worden: So lassen sich in aktuellen Forschungsbezügen mit Blick auf die primären und sekundären Herkunftseffekte durchaus zahlreiche Hinweise zu Verbesserungen finden. Vester (2006b) geht insgesamt davon aus, dass sich die Ansätze nicht widersprechen, sondern unterschiedliche Perspektiven erklären und sich schließlich potenziell ergänzen:

Die Stärke des Boudon-Goldthorpe-Ansatzes liegt in den vertikalen und institutionellen Dimensionen der Bildungssegregation. Damit kann er das Fortbestehen von relativen Bildungsprivilegien erklären. Das Potential eines an Bourdieu orientierten Ansatzes läge in den horizontalen und sozio-kulturellen Dimensionen der Bildungssegregation. Damit kann er zur Analyse der Kanalisierung der Bildungswege und der horizontalen Differenzierungen beitragen. (Ebd., S. 21)

Er kommt zu dem Schluss, dass mit den an Bourdieu angelehnten Erkenntnissen das Zusammenspiel der sozio-kulturellen Prozesse mit der empirischen Feststellung Boudons näher analysiert werden können (ebd., S. 25). Dabei wird in der Forschung nicht nur auf den Gewinn beider Ansätze verwiesen, sondern auch dargestellt, was eine einseitige Darstellung mit sich bringt:

Eine ‚Entweder-Oder-These‘ könnte auch die Funktion haben, insbesondere die pädagogische Profession zu entlasten, indem die Schulwahlentscheidung der Eltern als Verursachung dasteht und die Lehrenden nicht darüber nachdenken müssen, wie sie zur sozialen Segregation beitragen. (Ebd., S. 25)

Darüber hinaus betont Kramer (2011), dass bei einer Abwendung von Bourdieu auch die Bildungsverlierer eine zusätzliche Diskreditierung und Stigmatisierung erfahren, indem die Verantwortung für den eigenen Bildungserfolg lediglich der „Entscheidungskalkulation“ (ebd., S. 343) des Individuums und somit seiner eigenen Verantwortung zugerechnet wird.

Komplexes Ursachegefüge

Bezieht man sich lediglich auf diese zwei Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit, ist insgesamt davon auszugehen, dass somit nicht nur allgemein, sondern auch in Bezug auf die Bildungsungleichheit eine *Vielzahl von Ursachen* für die Entstehung und Dauerhaftigkeit dieser verantwortlich zu machen sind, weshalb Becker und Lauterbach (2016) auch von einer „Multikausalität von Bildungsungleichheiten“ (ebd., S. 25) ausgehen, die auch aktuell noch viele Fragen offen lässt. „Das Ursachegefüge der schichttypischen Bildungsungleichheit ist hoch komplex und bisher nur bruchstückhaft erforscht. Eine kohärente Theorie, die die beteiligten Faktoren in ihren Verflechtungen gewichten könnte, liegt nicht vor“ (Geißler & Weber-Menges, 2010, S. 157). In Bezug auf das Bildungswesen lässt sich darüber hinaus zusammenfassend festhalten, dass bislang nur vereinzelt Erkenntnisse darüber vorliegen, wie soziale Ungleichheit in diesem Kontext entsteht bzw. verstärkt wird. Die hier dargestellten theoretischen Ansätze werden dabei vielfach für die Erklärung im Bildungswesen herangezogen. Maaz et al. (2010) identifizieren beispielsweise ganz allgemein vier *Orte*, an denen soziale Ungleichheit entsteht bzw. auch eine Verstärkung²⁵ sozialer Ungleichheit stattfinden kann. Sie thematisieren in Bezugnahme auf die erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Forschung die Bildungsübergänge (1), bei denen vor allem die soziologische Forschung das sozial selektive Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Akteuren sowie ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten der Betroffenen fokussiert hat und exemplarisch in Anlehnung an Boudon die Bildungsbeteiligung betrachtet werden kann. Zudem gehen sie konkret auf die Bildungsinstitution (2) ein und identifizieren in Anlehnung an beispielsweise Bourdieus Habitustheorie eine unterschiedliche Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten, bei der Disparitäten entstehen oder verstärkt werden können. Als einen weiteren Punkt nennen sie die institutionelle Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen (3), bei denen zwischen Bildungsinstitutionen differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass Bildungsungleichheiten auch außerhalb des Bildungssystems (4) entstehen und verstärkt werden können und beziehen sich damit unter anderem auf die familiären Strukturmerkmale. Insgesamt kommen jedoch auch sie zu dem Schluss, dass innerhalb der Forschung nicht eindeutig beantwortet werden kann, „wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen“ (ebd., S. 69) und, dass neben reichhaltigen Forschungsaktivitäten „Grenzen des

²⁵ Die Schwierigkeit allein zwischen der Entstehung und Verstärkung sozialer Ungleichheit trennen zu können, wird auch in diesem Artikel von Maaz et al. (2010) ersichtlich, da auch hier nicht konsequent zwischen den zwei unterschiedlichen Prozessen unterschieden wird.

verfügbaren Wissens“ (ebd., S. 92) sichtbar werden. Da dieser Prozess „längst nicht abgeschlossen ist“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 120), soll zukünftige Forschung differenziertere Beiträge zu den genaueren Mechanismen der Entstehung und Vergrößerung sozialer Disparitäten liefern. So sind mittlerweile zwar einige detaillierte Beschreibungen von Bildungsungleichheiten und auch theoretische Erklärungen vorhanden, die empirisch bestätigt werden konnten, allerdings „gibt es noch zu *wenige systematische Anwendungen* von Theorien der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen und ihres sozialen Wandels“ (Rolf Becker & Lauterbach, 2016, S. 34 eigene Herv.). Becker und Lauterbach begründen dies mit der ungünstigen Datenlage, weshalb die komplexen sozialen Mechanismen und Prozesse nicht gemessen, sondern lediglich vermutet werden. Entsprechende Ursachenkomplexe zu dauerhaften Bildungsungleichheiten bleiben im Dunkeln und ein kohärentes Aussagesystem fehlt weiterhin. Und dass, obwohl es längst an der Zeit sei, die Ursachen systematisch, detailliert und präzise zu analysieren, um auch die damit verbundenen Folgeerscheinungen abstellen zu können, falls dies auch politisch gewollt sei (ebd.). Es bleibt für diese Arbeit abschließend vor allem festzuhalten, dass es eine Vielzahl an Ursachen und Wechselwirkungen gibt:

Beim gegenwärtigen Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung können wir davon ausgehen, dass statt einer Monokausalität eine Vielzahl von Ursachen vorliegt, die für die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit verantwortlich zu machen ist und dass für ihre Erklärung eine komplexe Wechselwirkung verschiedener Einflüsse zu berücksichtigen ist. (Ebd., S. 25)

Auch wenn entsprechende Ursachenkomplexe bisher innerhalb der Forschung nicht näher thematisiert werden konnten und eine systematische Anwendung der dargestellten Theorien sozialer Ungleichheit bisher ausbleibt, soll an dieser Stelle dennoch exemplarisch dargelegt werden, welche Merkmale der sozialen Herkunft im Kontext beider angesprochenen Theorien letztlich als ausschlaggebend angesehen werden. Bezugnehmend auf Müller-Benedict (2007) bestehen Unterschiede auf der einen Seite in der Ausstattung mit *kulturellem und sozialen Kapital*, das sich

- in Anlehnung an Boudon in der Bedeutung zeigt, die die Eltern der Schulausbildung der Kinder beimessen und welche Entscheidung sie beispielsweise an den Übergängen treffen.
- durch einen komplexeren Sprachgebrauch zeigt, der nicht in allen Elternhäusern gepflegt wird, aber gewisse Vorteile im Schulalltag mit sich bringt.

- in Bezugnahme auf Bourdieu zeigt, dass nicht in allen Elternhäusern Wert auf bestimmte kulturelle Standards gelegt wird, die sich in der Schule als nützlich erweisen.
- darin äußert, dass die Schüler*innen unterschiedliche Unterstützung und konkrete Hilfe des Elternhauses im Laufe der Schulzeit erfahren.

Unterschiede zeigen sich darüber hinaus auch mit Blick auf das *ökonomische Kapital*, das sich laut Müller-Benedict in die direkten und indirekten Kosten aufteilen lässt. So zeigen sich Unterschiede durch

- direkte Kosten, die sich beispielsweise auf das anzuschaffende Material, die Bücher oder die Entfernungen zu den Bildungseinrichtungen beziehen.
- indirekte Kosten, mit denen die entgangenen Einkünfte aufgegriffen werden, die ein(e) Schüler*in nicht erbringt, wenn er/sie nach der verpflichtenden Schulzeit weiter zur Schule oder Universität geht (ebd., S. 618 f.).

Darüber hinaus fassen auch Walzebug (2015) oder Brunsch (2012) entsprechende Merkmale sozialer Herkunft zusammen: Die Schüler*innen „sprechen nicht die elaborierte (Schul-)Sprache, der Aufschub von Befriedigung zum Zwecke erfolgreicher, aber anstrengender und teils frustrierender Überwindung von Arbeitsphasen ist ihnen genauso fremd wie die abstrakten, lebensfernen Bildungsinhalte“ (ebd., S. 41). Wobei nicht immer ersichtlich ist, welche exakte Begründung hinter diesen Beschreibungen steht. Neben dem häufig aufgeführten Sprachvermögen, bei dem die Ausdrucksfähigkeit und sprachliche Gewandtheit als Schlüssel für schulischen Erfolg (Bernstein, 1973; Dittmar, 1980; Ditton, 2016a; Oevermann, 1977) angesehen wird und letztlich auch als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards gilt (Felbrich & Stanat, 2013), wird auch häufig auf die Relevanz der Lernmotivation verwiesen (El-Mafaalani, 2012, S. 27).

Die Erklärungen, die sowohl mitgebrachte als auch in der Schule erzeugte Ungleichheiten thematisieren, ihre Entstehung, Dauerhaftigkeit und Vergrößerung in den Blick nehmen, werden auch in diesen Darstellungen sichtbar. Aus den vielfältigen Ursachen resultieren entsprechend auch verschiedene Ideen für Handlungsmöglichkeiten oder auch Ansatzpunkte für Maßnahmen, die jedoch bislang scheinbar nicht systematisch aufgegriffen worden sind. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass sich die Interventions- und Fördermöglichkeiten häufig auf den Übergangsprozess beziehen, indem beispielsweise verbindliche Schullaufbahneempfehlungen in den Blick genommen werden oder die Frage der Schulstruktur diskutiert wird (Dumont et al., 2014). Eine Erklärung für diese eher

einseitige Betrachtung liege wiederum in den theoretischen sowie auch methodischen Verengungstendenzen der letzten Jahrzehnte (N. Berkemeyer & Meißner, 2017; H.-P. Müller & Reitz, 2015; Solga, 2012). Durch die starke theoretische Betrachtung individueller Bildungsentscheidungen und institutioneller Barrieren – wie der Übergänge im Bildungssystem – bleiben Prozesse innerhalb der Schule zumeist verborgen, sodass die Schule als organisationaler Zusammenhang in diesem Kontext kaum untersucht worden ist:

Trotz ihrer je spezifischen Schwerpunktsetzungen konvergieren beide Forschungsperspektiven in dem Problem, dass sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Bildungsungleichheitsforschung einerseits das Geschehen und die Prozesse innerhalb der Schule zumeist verborgen bleiben und andererseits die gesellschaftliche Einbettung der Schule bislang nicht ausreichend berücksichtigt wird. (N. Berkemeyer & Meißner, 2017, S. 231)

Basierend auf diesem Forschungsdesiderat ergeben sich entsprechend auch Notwendigkeiten insbesondere zur Betrachtung der Handlungsmöglichkeiten auf schulorganisatorischer Ebene: Empirische Befunde hinsichtlich der Bedeutung von Curricula, der Lehrkräfte sowie der Ausstattung der Schulen sind im Gegensatz zur Mikro- und Makroebene unklar (Rolf Becker & Lauterbach, 2016).

2.1.3 Gleichheit und Gerechtigkeit

Verfolgt man die politische und auch gesellschaftliche Diskussion um die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen oder das Fehlen von Chancen, fällt bei näherer Betrachtung eine begriffliche Unschärfe auf, die sich auch in wissenschaftlichen Kontexten fortsetzt. Neben den Begriffen der Chancen- und Bildungsungleichheit – die im vorangegangenen Kapitel bereits aufgegriffen worden sind – findet über die Betrachtung in der Wissenschaft hinaus vor allem der Begriff der Gerechtigkeit im Kontext von Gleichheit Anwendung. Der Begriff Gerechtigkeit ermöglicht dabei recht „beliebige Deutungszugriffe“ (Hogrebe, 2014, S. 62) und wird meist intuitiv verwendet. Auch Gleichheit und Gerechtigkeit scheinen gefühlsmäßig miteinander verbundene Begriffe, deren Bedeutung in Anteilen konvergiert und bei denen es inhaltlich um die Verteilung gesellschaftlicher Güter geht (Jaeger, 2017; Schweiger, 2013). Schon Aristoteles (1911) geht davon aus, dass das Recht „der Gleichheit Entsprechende, das Unrecht [...] der Gleichheit Zuwiderlaufende“ (ebd., S. 90) ist. Diese enge Verknüpfung wird jedoch nicht immer reflektiert, weshalb eine Abgrenzung beider Begriffe an dieser Stelle erforderlich ist. Ferner ist es auch über die Differenzierung beider Begriffe

hinaus unabdingbar, die Bedeutung des Gerechtigkeitsbegriffs in die Analyse der vorliegenden Arbeit miteinzubeziehen, da Hadjar (2008) zufolge die Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Wesentlichen auf dem Kriterium der Gerechtigkeit beruht – somit handelt es sich um einen für die Analyse sozialer Ungleichheit notwendigen Begriff.

Ähnlich wie bereits bei der Modellierung sozialer Ungleichheit, lässt sich in Anlehnung an Hartmann (2018) ebenso für den Gerechtigkeitsbegriff festhalten, dass er immer in Abhängigkeit vom jeweiligen Gesellschafts- bzw. Ordnungssystem gesehen werden muss. Eine rein theoretische Betrachtung ohne Einbettung in einen soziokulturellen Kontext kann entsprechend nicht zielführend sein. Während sich Gleichheit allerdings auf eine Ist-Darstellung bezieht, meint gerecht oder auch ungerecht eine Wertung dessen. Ungleichheiten werden entsprechend nicht per se als ungerecht aufgefasst: „Diese Ungleichheit wird nicht als ungerecht aufgefasst. Als Ungerechtigkeit wird verstanden, wenn Gleiches (wie gleiche Leistungen, gleiche Begabungen) ungleich und Ungleiches gleich behandelt wird. Ungerechtigkeit ist somit illegitim, Ungleichheit nicht“ (ebd., S. 36). Bildungsgerechtigkeit stellt in diesem Sinne die normative Ableitung eines Sachverhaltes sozialer Ungleichheit im Hinblick auf die ungleichen Bildungschancen von Schüler*innen dar, die (unter anderem) auf ihrer sozialen Herkunft beruhen. Nach Heid (2013) kann Ungleichheit als ein objektiv beschreibbarer Sachverhalt angesehen werden, der durch den Gerechtigkeitsbegriff einer Beurteilungskategorie oder einem Bewertungsprinzip unterstellt wird: „Als gerecht bewertete Verhältnisse ‚sind‘ nicht gerecht, sondern sie werden als gerecht *bewertet*“ (ebd., S. 240 Herv. im Original). Somit kann Gleichheit als ein Bestandteil sozialer Gerechtigkeit und soziale Gerechtigkeit als ein Ausdruck der Gleichheit angesehen werden (Schweiger, 2013).

Giesinger (2007) macht darauf aufmerksam, dass die Diskussion um die Problematik der Gerechtigkeit im Bildungssystem aktuell mit unterschiedlichen Begriffen diskutiert wird. Während früher von *Chancengleichheit*²⁶ gesprochen wurde, tauchen mittlerweile vermehrt die Begriffe *Bildungsgerechtigkeit*

²⁶ Wigger (2011) verzeichnet in Anlehnung an die öffentliche Diskussion eine thematische Verschiebung des Begriffs Chancengleichheit hin zur Bildungsgerechtigkeit. Klemm und Rolff (2016) verdeutlichen, dass vor allem in den 1960er Jahren die Reformvorschläge und -bemühungen an der *Chancengleichheit* – durch die öffentliche Diskussion der Bildungspolitik und den Überlegungen zur Ausschöpfung von Begabungsreserven angetrieben – gemessen bzw. orientiert wurden. So verweisen die Autoren beispielsweise auf die Verwendung des Begriffs in den Empfehlungen des deutschen Bildungsrats oder auch des Bildungsberichts am Ende der 1960er Jahre und kommen zu dem Schluss, dass das positiv besetzte Wort Gleichheit negativ verzerrt und zunehmend kritisiert worden ist. Mittlerweile wird stattdessen vor allem *Chancengerechtigkeit* als Leitkategorie angesehen. Der Unterschied besteht

oder *Chancengerechtigkeit* auf. Allein der Begriff der *Bildungsgerechtigkeit* gilt sprachlich sowie auch inhaltlich als unscharf, wird verstärkt intuitiv verwendet, wobei gleichzeitig sein Bedeutungsspektrum als groß eingeschätzt wird (u. a. Brenner, 2010; Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Faller, 2019; Giesinger, 2007). Auf der einen Seite findet der Begriff häufig Anwendung, auf der anderen Seite ist er innerhalb seiner Bedeutung schwach, weshalb Stojanov (2011) von einer Leerstelle ausgeht, bei der der Begriff zwar häufig verwendet wird, jedoch terminologisch unterbestimmt bleibt: „In dieser Diskussion sei die Gerechtigkeit im Bildungswesen ausschließlich als Herkunftsabhängigkeit von Bildungskarrieren und -leistungen verstanden, ohne dass wirklich danach gefragt wird, warum und inwiefern Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen ungerecht ist“ (ebd., S. 18). Heimbach-Steins (2011) geht weiterführend von einer Leerformel aus, da kein gesellschaftlicher Konsens des Begriffs besteht, er aber zugleich als eine „Beschwörungsformel“ (ebd., S. 81) genutzt wird, um partikulare Interessen dennoch durchzusetzen.²⁷ Der Begriff lässt sich also eher als politisch-gesellschaftlicher Kampftruf, denn als theoretisches Konstrukt verwenden.

Darüber hinaus taucht auch der Begriff *equity* vermehrt auf, der Giesinger (2015) zufolge als klar definiert gilt: „Von einem Mangel an *equity* spricht man, wenn ein starker statistischer Zusammenhang zwischen a) der sozialen Herkunft (oder ähnlichen Faktoren) und b) Schulleistung (oder Bildungsbeteiligung) festzustellen ist“ (ebd., S. 150). Dabei wird deutlich, dass etwas erst als gerecht oder ungerecht bewertet werden kann, wenn man sich an klaren *Outputs* orientieren kann. Doch auch hier bleiben nach Giesinger Fragen offen: So bleibt beispielsweise weiterhin unklar, worin ein gerechter Zustand letztlich bestünde und ob

darin, dass Chancengleichheit ein gesellschafts-politisches Konzept ist, bei dem Ungleichheit abgebaut werden soll, während Chancengerechtigkeit ein zivilgesellschaftliches Projekt ist, das für einen fairen Umgang und für eine anforderungsgemäße Verteilung von Bildung steht. So fassen Klemm und Rolff abschließend zusammen, dass es eine Auseinandersetzung mit Chancengerechtigkeit im Bildungssystem nur mit der Beschäftigung von Chancengleichheit geben kann, da ohne sie die empirischen Befunde außen vorgelassen werden und „die Wirklichkeit übersprungen wird“ (ebd., S. 14). Eine weiterführende Unterscheidung und Klärung der Begriffe sowie Darstellung der Entwicklung dieser seit den 1960er Jahren findet sich beispielsweise bei Hopf (2010).

²⁷ Nachdem in den 1970er Jahren über *Chancengleichheit* als das Leitmotiv der Bildungspolitik diskutiert worden ist, gewann seit den PISA-Studien laut Brenner (2010) der Begriff *Bildungsgerechtigkeit* an Bedeutung und setzte sich politisch durch. Obwohl keine einheitliche Bedeutung des Begriffs vorhanden ist, habe er mittlerweile eine enorme politische Durchschlagskraft bekommen. Trotz Popularität finde er eher intuitiv Anwendung und sei „damit ziemlich beliebigen Deutungszugriffen ausgesetzt“ (ebd., S. 13).

zum Beispiel kein Zusammenhang zwischen den Faktoren bestehen darf, um die erläuterte Situation als gerecht einzustufen. Er plädiert für eine Beantwortung der Fragen und folglich einer Präzision von *equity*, dass gerechtigkeitstheoretische Überlegungen hinzugezogen werden müssen. Diese umfassenden Konzepte in der vorliegenden Arbeit darzulegen, ist allerdings nicht möglich. Dafür zeichnen sich drei Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit²⁸ ab, die laut Wigger (2011, 2015) in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren verstärkt diskutiert worden sind und die unterschiedliche Verständnisse von Gerechtigkeit in Anlehnung an Derbolav (1980, 1987)²⁹ differenziert darlegen können. Dadurch wird es möglich, die aktuellen Sichtweisen auf ein gerechtes Bildungssystem zumindest knapp zu skizzieren.

Im Kontext der *Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit* bezieht sich Wigger (2011, 2015) auf die Ausführungen des Aktionsrates Bildung (2007), der sich dem Thema Bildung aus einer etatistischen Perspektive widmet und es als Leitmotiv staatlichen Handelns versteht: Es geht dementsprechend um Bildung als eine Frage der gerechten staatlichen Verteilung von Bildungsmöglichkeiten, die wiederum mit Blick auf die ökonomischen Zielsetzungen verbessert werden müssen, sodass Bildungspotenziale ausgeschöpft werden können (Wigger, 2011, 2015). Der Aktionsrat Bildung (2007) sieht Bildungsgerechtigkeit realisiert, wenn die Bildung es schafft

den Menschen entsprechend ihren Voraussetzungen gleiche Chancen im Zugang zu den verschiedenen Stationen des Bildungssystems zu garantieren und, soweit dieses möglich ist, die Voraussetzungen zu optimieren, dass ein solcher Zugang für größere Teile der Bevölkerung als bisher wahrscheinlich wird und dass dieser Zugang

²⁸ Seit der Antike gibt es unzählige Gerechtigkeitskonzepte, die sich annähernd in drei Kategorien einteilen lassen. Dazu gehört die gleichheitsbasierte Gerechtigkeit, die auf Menschenwürde basierende Gerechtigkeit und die auf wechselseitiger Anerkennung basierende Gerechtigkeit. Im Kern haben sie gemeinsam, dass eine unbegründete Ungleichbehandlung die Menschenwürde und das Gebot der wechselseitigen Anerkennung verletzt. Während die ersten beiden Konzepte auf Güter abzielen, geht es in dem dritten Konzept um soziale Verhältnisse (Horster, 2015). Wigger (2011, 2015) stellt diese drei unterschiedlichen Gerechtigkeitskonzeptionen – die auf das Bildungssystem übertragen worden sind – systematisiert dar.

²⁹ Derbolav (1979, 1987) plädiert für eine Differenzierung zwischen erstens einer egalitären und proportionalen Gleichheit, zweitens einer Unterscheidung der Start-, Weg- und Zielchancengleichheit sowie drittens einer Trennung der Bildungs- und Berufschancen und nähert sich auf diese Weise einer Begriffsbestimmung der Bildungschancengleichheit an, um weiterführend die Dimensionen der Bildungsgerechtigkeit neu zu systematisieren. Gerechtigkeit, Gleichheit und Bildungschancen sind laut Derbolav letztlich mehrdeutige Begriffe, die von unterschiedlichen Wertgesichtspunkten unterschiedlich beurteilt werden.

unabhängig ist von der Zugehörigkeit zu anderen Merkmalsgruppen als solchen der kognitiven Leistungen. (Ebd., S. 14)

In Anlehnung an ein meritokratisches Leistungsprinzip bedeutet Gerechtigkeit demzufolge eine formelle Gleichbehandlung und eine gleiche Verteilung von Gütern bzw. Ressourcen, aber auch eine Start- sowie Wegchancengleichheit, die realisiert werden muss. Bezieht man diese Aspekte auf die Bildung, ist Bildungsgerechtigkeit gegeben, wenn die Selektion im Bildungswesen ausschließlich auf der Basis von kognitiven Ausgangsvoraussetzungen stattfindet, nicht herkunftsabhängig ist und gleiche Chancen bzw. Gelegenheiten ermöglicht werden können. Nach Wigger (2011) scheint der Aktionsrat darauf zu vertrauen, dass die empirische Bildungsforschung in der Lage ist, die kognitiven Potenziale von den Wirkungen der Herkunft zu trennen. Er kritisiert diesbezüglich unter anderem eine zu knappe Ausführung der Bildungsgerechtigkeit aus dieser Perspektive. Auch Gomolla (2013) macht darauf aufmerksam, dass das Jahresgutachten entschieden davon abrückt „Gerechtigkeit mit Gleichheitsansprüchen zu identifizieren“ (ebd., S. 247). Giesinger (2007) weist konkreter darauf hin, dass subjektive Bildung nicht wie finanzielle Ressourcen verteilt werden kann und es dann wiederum von der Person selbst abhängig ist, die ermöglichten Chancen zu ergreifen oder zu verwerfen. Auch das meritokratische Prinzip – das in diesen Überlegungen vorausgesetzt wird – wird entsprechend akzeptiert und legitimiert.

In Anlehnung an die Ausführungen Giesingers (2007, 2009) geht Wigger (2011, 2015) auf eine zweite Sichtweise der *Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit* ein. Im Gegensatz zu den Überlegungen der ersten Perspektive, geht es an dieser Stelle dem Autor zufolge um eine verstärkt paternalistische Sichtweise, die prinzipiell allen eine angemessene und ausreichende Bildung ermöglichen soll. Im Sinne des Wohlergehens soll jedes Kind eine gewisse Schwelle von Kompetenzen erreichen, die eine autonome Lebensgestaltung unter Teilnahme an einem sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft zulassen. Diesen Scheitelpunkt bezeichnet Giesinger (2007) wie folgt:

Die Schwelle, die im Rahmen einer Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit festgelegt wird, stellt eine *Zielvorstellung* dar, die auch mit paternalistischen Mitteln angestrebt werden soll. Als paternalistisch ist vor allem die Verpflichtung der Schüler zum Schulbesuch anzusehen. Paternalistisch sind aber auch gewisse Praktiken innerhalb der Schule, und dazu gehören nicht nur Maßnahmen, mit denen Druck erzeugt wird, sondern auch Versuche, die Motivations- und Interessenlage von Schülern zu verändern. (Ebd., S. 378f.)

Bildungsgerechtigkeit scheint demnach gegeben, wenn die als elementar erachteten Bildungsziele aller Schüler*innen oberhalb einer Schwelle liegen, wobei eine darüberhinausgehende Entfaltung nicht als moralisch anstößig angesehen wird. Gleichzeitig geht Giesinger – auch im Vergleich zur Verteilungsgerechtigkeit – von einer Bildungsgerechtigkeit als Zielvorstellung aus (ebd.) und betrachtet somit nicht die Start- oder Wegchancengleichheit, sondern eine Zielchancengleichheit, die erreicht werden soll. Es handelt sich somit um ein teleologisches Gerechtigkeitskonzept. An diesen Überlegungen wird zum Beispiel kritisiert, dass offen bleibt, welche Schwelle angestrebt werden soll und was man unter einem guten Leben in einer modernen Gesellschaft verstehen soll. Darüber hinaus wird kritisiert, dass auch hier das meritokratische Ideal, die „Hierarchie sozialer Positionen, die Konkurrenz um Arbeitsplätze und Einkommen sowie die Ungleichheit von Lebenschancen [...] unbefragt vorausgesetzt“ (Wigger, 2011, S. 33) wird.

Das dritte Konzept beschreibt Wigger in Anlehnung an die Ausführungen von Stojanov (2008) als Verständnis von *Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit*, bei dem das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung in den Vordergrund gerückt wird. Aus einer eher pädagogischen, normativ-interaktionsbezogenen Perspektive wird Bildungsgerechtigkeit durch die prinzipielle Anerkennung eines jeden Kindes als ein potenziell autonomes Subjekt sowie „in der kontinuierlichen Erfahrung von moralischem Respekt und sozialer Wertschätzung des Kindes in seiner Bildung“ (Wigger, 2015, S. 86) ermöglicht. Die Schüler*innen besitzen unter der Perspektive der Anerkennung entsprechend das Potenzial der individuellen Autonomie, sodass es Stojanov (2008) weniger um die Verteilung von freiheitsbürgenden Gütern, sondern um eine qualitative Verbesserung von Sozialbeziehungen geht. Stojanov definiert Bildungsgerechtigkeit letztlich wie folgt: „Demgegenüber besteht Chancengleichheit [...] darin, dass jedes Kind eine bestimmte *Qualität* schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, dass sein Potenzial anerkannt wird, über die ‚Vorgaben‘ seiner Herkunft hinauszuwachsen“ (ebd., S. 525). Bildungsgerechtigkeit fasst sich in Anlehnung an Wigger (2011) entsprechend als Weg- aber auch Zielchancengleichheit, die gewährleistet werden muss. Auch die sozialen Selektions- und Stratifikationsprozesse sollen nicht im Bildungssystem vorgenommen werden. Wigger kritisiert an dieser Konzeption, dass ungeklärt bleibt, wie die Schule auf Wettbewerbsprozesse im Berufsleben vorbereiten soll, wenn sie selbst keine Selektion vornehmen darf. Darüber hinaus sei es illusionär zu glauben, dass für uns grundlegende Gesellschaftsfunktionen, wie beispielsweise berufliche Karrieren, sozialer Aufstieg und Erfolg pädagogisch ausgeblendet werden können (ebd.).

Die drei unterschiedlichen Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit verfolgen unterschiedliche Perspektiven sowie Leitprinzipien und fokussieren damit auch ganz verschiedene Formen der Funktionen von Schule.³⁰ Auch wenn sichtbar wird, dass die Mehrdeutigkeit der Begriffe und auch Kontroversen darüber unabdingbar sind, darf die Diskussion aber nicht aufgegeben werden, da – egal welchem Konzept man folgt – immer noch kein gerechter Zustand erreicht werden konnte. Wigger kritisiert weiter, dass die Frage der Gerechtigkeit innerhalb der Erziehungswissenschaft auf das Bildungssystem durch den Fokus auf die schulischen Aufgaben eingeengt wird, obwohl die Frage auch mit Blick auf andere Politikfelder diskutiert werden müsste:

Gerechtigkeitsfragen im Hinblick auf andere Politikfelder, auf die Gesellschaft, ihre Ökonomie, ihre Berufe werden nur abstrakt am Rande angesprochen – im Unterschied zu der alten Chancengleichheitsdiskussion, die eine Bildungsreform im Kontext einer Gesellschaftsreform thematisierte. (Ebd., S. 38)

Neben dieser theoretischen und stark auf das Bildungssystem fokussierten Betrachtung von Gerechtigkeitskonzeptionen muss in der zu Beginn dieses Kapitels als notwendige Bedingung eingestuften Kontextualisierung der Debatten eine ebensolche vorgenommen werden. Übertragen auf gesellschaftspolitische Bereiche lässt sich also feststellen, dass sich die Gesetzgebung und Rechtsprechung auf die Gerechtigkeit als eine „Grundnorm menschlichen Zusammenlebens“ (Klemm & Rolff, 2016, S. 9) stützt. Ungleichheiten, die durch soziale Einflüsse im Bildungserfolg entstehen, sind aus einer verfassungstheoretischen Perspektive als illegitim anzusehen. Bei einer Hinzunahme von Bildungsgerechtigkeit als Maßstab kann neben der Illegalität auch noch eine moralische Fragwürdigkeit angeprangert werden. Beide Aspekte lassen sich insbesondere mit Blick auf das Grundgesetz und näher Artikel 3 wiederfinden, wenn davon gesprochen wird,

³⁰ Die Funktionen von Schule werden in *Abschnitt 2.3.1* dargestellt. An diesem Punkt lässt sich jedoch in Anlehnung an Wigger (2011) festhalten, dass sich beziehend auf die hier getätigten Ausführungen – und wie es die Namen schon andeuten – die Funktionen der Schule den Perspektiven entsprechend unterschiedlich gewichten lassen: Während sich die Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit auf die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule bezieht, fokussiert die Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit die Qualifikations-, Sozialisations- und Integrationsfunktion. Die Sichtweise der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit grenzt sich dagegen entschieden von der Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems ab und geht auf die Personalisationsfunktion der Schule ein, die die individuelle Förderung zur Mündigkeit und Autonomie durch Bildungsmöglichkeiten fokussiert.

dass niemand „wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden“ (GG Art. 3 Abs. 3) darf. Ein Blick auf die bereits dargestellten Konzeptionen, zeigt, dass beim Erreichen des in Artikel 3 formulierten Ziels Uneinigkeit bezüglich der Umsetzung herrscht: Während das Ziel eigentlich klar sein sollte, scheint der Weg dorthin auf mehreren Ebenen undefiniert zu sein.

So lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass für die vorliegende Arbeit beide Begriffe – Gleichheit und Gerechtigkeit – klar voneinander abgegrenzt werden können. Während Gleichheit auf empirische Befunde abzielt, stellt sich Gerechtigkeit als philosophisch-politische Kategorie dar: „Empirie ist insofern Grundlage für Gleichheitsaussagen, als diese einen Vergleich voraussetzt“ (Klemm & Rolff, 2016, S. 10). Wohingegen das Maß an Ungleichheit nicht diskutiert werden kann, ist Gerechtigkeit diskutabel. Dennoch bleibt der Begriff weitestgehend unbestimmt, sodass weiterführende Diskussionen notwendig werden, um konkrete Zielformulierungen oder auch Wertmaßstäbe zu entwickeln, um letztlich einen Handlungsrahmen erhalten zu können. Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass sich die Begriffe (Un-)Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit auf unterschiedliche Konzepte beziehen und – anders als dies vielleicht in manchen Diskursen sichtbar wird – klar voneinander getrennt werden können und müssen. Es konnte aufgezeigt werden, dass es kein allgemein gültiges Verständnis von Bildungsgerechtigkeit gibt. Für die vorliegende Arbeit ist es zudem essentiell zu betonen, dass keine Bewertung oder gerechtigkeitstheoretische Einordnung vorgenommen werden kann, da es in diesem Fall lediglich um eine Beschreibung und um keine Bewertung der Verhältnisse geht. Die variierende Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit, deutet allerdings an, dass eine solche Diskussion für einige Fragestellungen in diesem Kontext zukünftig von großer Bedeutung wäre.

2.2 Sozioökonomischer Status und soziale Herkunft von Schüler*innen

Wenn von Bildungsungleichheit, -ungerechtigkeit oder auch Chancenungleichheit die Rede ist, muss gleichzeitig zwischen *unterschiedlichen Determinanten* sozialer Ungleichheit differenziert werden. Das folgende Kapitel fokussiert diese unterschiedlichen Determinanten sozialer Ungleichheit und geht konkreter auf die Merkmale sozialer Herkunft ein, die zunehmend differenzierter wahrgenommen und erfasst wird. Bevor aber aktuellere Ergebnisse dargestellt und auch hinsichtlich der Messung sozialer Herkunft näher analysiert werden, wird in einem kurzen Rückblick die soziale Ungleichheit der Schüler*innen und ihre unterschiedliche Entwicklung in den letzten Jahrzehnten aufgegriffen, um auf der einen Seite Veränderungen und auf der anderen Seite Persistenzen sichtbar machen zu können. So sind seit den 1960er Jahren vor allem für die Determinanten *Geschlecht* sowie *regionale* und *soziale Herkunft* verstärkt Chancengleichheit im Bildungswesen gefordert worden (Hradil, 2005, 2012). Mit der Determinante Geschlecht ist dabei vor allem darauf verwiesen worden, dass Schülerinnen seltener höhere Bildungseinrichtungen besuchten als Schüler. Die regionale Bildungsungleichheit bezieht sich lange Zeit auf die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen in ländlichen Regionen und mit der Bildungsungleichheit im Kontext der Determinante der sozialen Herkunft werden Schüler*innen aus „Arbeiterfamilien, Kinder wenig gebildeter Eltern und Kinder aus einkommensschwachen Familien“ (Hradil, 2005, S. 164) fokussiert, die ebenfalls deutlich seltener in höheren Bildungseinrichtungen zu finden sind. Während manche dieser Aspekte heutzutage immer noch diskutiert werden, hat sich bei anderen in den letzten Jahrzehnten ein Wandel vollzogen. Wie sich diese Bildungsungleichheiten über die Jahrzehnte verändert haben bzw. konstant geblieben sind und welche Schlüsse daraus auch für diese Arbeit gezogen werden können, wird im Folgenden näher dargestellt.

2.2.1 Historische Entwicklung sozialer Ungleichheit in der Schule

Historisch betrachtet ist Bildung in Deutschland lange Zeit sichtbar und auch gewollt ungleich gewesen. Durch die unterschiedliche Beschulung zuhause, in Privatschulen oder staatlichen Schulen, war für Kinder der unteren Schichten ein Schulbesuch nicht nur eine soziale Errungenschaft, sondern verwies gleichzeitig auch auf gesellschaftliche Diskriminierung. Erst in der Weimarer Verfassung und

konkreter im Grundschulgesetz von 1919 wurde festgehalten, dass die Unterrichtspflicht durch eine Schulpflicht ersetzt wird, sodass die Schule von nun an „verstaatlicht, nicht mehr milieugebunden, sondern ‚allgemein‘, also schichtunabhängig gleich“ (Tenorth, 2014) ist. Ein Vierteljahrhundert später mit der Gründung der Bundesrepublik erschien zumindest der Eindruck geweckt, dass eine Allgemeinbildung gleiche Chancen für alle Schüler*innen bereithält, wobei gleichzeitig für den Zeitraum von 1931 bis 1965 keine Daten vorhanden sind, die es ermöglichen, den Sekundarschulbesuch nach Sozialschicht zu rekonstruieren (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).³¹

Frühe Erkenntnisse und erste Appelle

In den 1960er Jahren warnt erstmalig Picht vor einem Bildungsnotstand und macht auf eine defizitäre Situation des Bildungswesens in *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964) aufmerksam.³² Ein von Picht gefordertes Notstandsprogramm muss unter anderem eine Modernisierung des ländlichen Schulwesens einleiten und die Zahl der Abiturient*innen verdoppeln. Dabei bezieht er sich auf die nötige Reformierung des ländlichen Schulwesens, fokussiert den Ausgleich regional ungleicher Bildungschancen und fordert mit Blick auf die herkunftsabhängigen Bildungschancen den Anteil der Arbeiterkinder an den Abiturient*innen zu erhöhen (ebd., S. 68 ff.). Picht hebt insbesondere die Ausgangslage der Arbeiterkinder hervor, da die Chancen, eine höhere Qualifikation zu ergreifen, maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängen:

³¹ Schelsky (1965) sieht in der Gesellschaftsstruktur nach 1945 als Folge von Krieg, Auflösung der Klassengesellschaft und der damit verbundenen Besinnung auf die Keimzelle Familie eine nivellierte Mittelstandsgesellschaft, die trotz fortdauernder ökonomischer Disparitäten ihren kulturellen Nenner in dem Wunsch nach sozialem Aufstieg gefunden hat. Entsprechend fungiert die „Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen [sic!]“ (ebd., S. 137) in der Gesellschaft. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass sich das schulische „Begabungs- und Leistungsurteil soziale[n] Chancen, auf die die Elternhäuser für ihre Kinder und für sich Anspruch zu haben glauben“ (ebd., S. 138), widersetzt.

³² Picht (1964) verweist auf einen Rückstand des Bildungswesens, der zu einem Notstand im Bildungswesen und somit der ganzen Gesellschaft führt und macht zum Beispiel auf fehlende Lehrkräfte sowie qualifizierte Nachwuchskräfte aufmerksam. Bezugnehmend auf die von ihm beschriebene Situation fordert er letztlich drei Maßnahmen, die sich auf Finanzierung im Rahmen einer umfassenden Notstandsplanung beziehen, einen Austausch von Lehrkräften zwischen den Ländern und die Entwicklung eines Notstandsprogramms enthalten.

Durch das Schulsystem werden schon die zehnjährigen Kinder – und zwar in der Regel definitiv – in Leistungsgruppen eingewiesen, die durch das Berechtigungswesen einer entsprechenden Gruppierung der sozialen Positionen zugeordnet wird. Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen industriellen Gesellschaft. [...] Die Schule ist deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre. (Ebd., S. 31f.)

Auch Dahrendorf (1965) macht in seiner Analyse auf schichttypische Bildungsungleichheiten aber auch mehrfache Bildungsbenachteiligungen aufmerksam. Er geht von einem Modernitätsrückstand des Bildungswesens aus und plädiert als Folge auf den Umstand, dass „die soziale Frage in Deutschland noch immer nicht gelöst ist“ (ebd., S. 23), für ein Bürgerrecht auf Bildung, das eine aktive Bildungspolitik begründet und sich auf die Förderung der Chancengleichheit bezieht. Neben einer rechtlich-formalen Chancengleichheit forderte Dahrendorf auch eine *materiale* Chancengleichheit:

Um eine freie Gesellschaft zu errichten und erhalten, ist es [...] unumgänglich, daß jeder Mensch Bürger sein darf im Sinne der rechtlichen Chancen und Bürger sein kann im Sinne der sozialen Realitäten. Hier hat das Bürgerrecht auf Bildung seinen Sinn für die Ordnung einer Gesellschaft. (Ebd., S. 26)

Er verweist – in Anlehnung an das Konzept der Gerechtigkeit als Teilhabeberechtigung – auf insbesondere drei benachteiligte Gruppen und plädiert – ebenso wie Picht – für eine aktive Bildungspolitik, in der die Bildungschancen sozial Benachteiligter erhöht werden sollen. In diesem Zuge findet häufiger auch der Ausdruck *katholische Arbeitertochter vom Lande* Anwendung – eine auf Grundlage von Peiserts (1967) Erkenntnissen geschaffene, symbolische Kunstfigur bei der er nachweist, dass Arbeiterkinder, Mädchen, Schüler*innen aus Regionen geringer Bildungsdichte (und aus der bäuerlichen Bevölkerung) sowie Katholik*innen Gruppen beschreiben, deren Bildungsbeteiligung in Bezugnahme auf den Besuch des Gymnasiums in den 1960er Jahren im Vergleich geringer ist. Peisert analysiert zum einen unterschiedliche Regionen, hebt die „negativ wirkenden Ursachenbündel“ (ebd., S. 23) hervor und beschäftigt sich zum anderen mit den eben genannten Gruppierungen, indem er einzelne Faktoren und Kriterien betrachtet und auf diese Weise die voneinander abhängenden Ursachen untersucht. Die Kunstfigur diente laut Becker (2007) nicht nur der Beschreibung der Bildungsungleichheiten, sondern setzte auch die bildungspolitischen Reformbemühungen der 1960er und 1970er Jahre in Gang.

Im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970, der grundlegend für die weitere Bildungsplanung und -reform dienen sollte, verweist dann auch der Deutsche Bildungsrat in einer Phase „intensivierter gesamtstaatlicher Bildungsplanungsaktivität“ (Hermstein, 2019, S. 9) auf die bereits bekannten Missstände und bezieht sich unter dem Punkt *Allgemeine Ziele* konkret auf die Realisierung der Chancengleichheit:

Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen. Der Strukturplan will deshalb darauf hinwirken, daß bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden. [...] Die Verbesserung der Bildungschancen wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt gesehen, daß Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssen. (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 30)

Im Strukturplan sind insbesondere Maßnahmen in Bezug auf das Schulsystem sowie der Schulorganisation formuliert. So wird die Schaffung einer Orientierungsstufe angeregt, in der auf eine äußere Leistungsdifferenzierung verzichtet werden soll, damit auch Lernschwächere im heterogenen Umfeld von leistungsstarken Schüler*innen angeregt werden (ebd., S. 72 f.). Des Weiteren wird auch für unterschiedliche Beratungen im Bildungswesen geworben, die beispielsweise dazu beitragen sollen, dass „das Angebot bestmöglich genutzt und die Chancen zunehmender Durchlässigkeit wahrgenommen werden“ (ebd., S. 91). Die Maßnahmen sind jedoch letztlich nur begrenzt und in Abhängigkeit der Prioritäten der jeweiligen Bundesländer umgesetzt worden (Helbig & Nikolai, 2015).³³

Für die 1980er aber auch 1990er Jahren lässt sich im Anschluss daran ganz allgemein zusammenfassen, dass es Jahrzehnte mit wenigen Strukturreformen und einem Rückzug aus reformorientierten und politiknahen Forschungsfeldern gewesen sind (ebd.; Tillmann, 2008). Darüber hinaus hat auch die Diskussion um Chancengleichheit kaum mehr eine Rolle gespielt (Fend, 2008a) oder galt in Form der Forderung nach Chancengleichheit sogar als umstritten: Während Ende der 1960er Jahre Chancengleichheit als der wesentliche Ausgangspunkt aller Reformbemühungen gesehen wird, wird in den 1980er Jahren hinterfragt, ob Chancengleichheit nicht utopisch sei, „Unruhe und Gleichmacherei“ (Bayer,

³³ Aufgrund von fehlenden Arbeitskapazitäten und einer wahrscheinlichen Überschreitung des politisch Konsens sowie der in seinen Aufgabenbereichen konkurrierenden neu gegründeten Bund-Länder-Kommission (BLK) ist der Strukturplan des Bildungsrates nicht weiter konkretisiert worden und auch die angedachten Maßnahmen wurden größtenteils nicht weiter ausgearbeitet und implementiert (Hermstein, 2019, S. 11).

Muth, Otten, Rolff & Uhe, 1983, S. 15) bringe oder der Eindruck erweckt wurde, der Anspruch sei längst veraltet und Chancengleichheit mittlerweile verwirklicht (ebd.). Nachdem über einige Jahre hinweg keine Daten in der amtlichen Statistik oder in der Forschung³⁴ über die Bildungschancen erhoben wurden, weisen erst die Mikrozensus-Daten wieder darauf hin, dass sich „an der Struktur der Ungleichheit seit den sechziger Jahren nur wenig geändert hat“ (ebd., S. 18). Darüber hinaus wird man zum Beispiel durch die Familienberichte der Bundesregierung (Deutscher Bundestag, 1975, S. XXIII, 1979, S. 11) oder anderen amtlichen Daten, wie beispielsweise dem Mikrozensus der 1980er Jahre auf die ethnische Herkunft als eine neue Benachteiligungslage aufmerksam – in Anlehnung an die Bildungsbeteiligung besuchen ausländische Kinder nur selten das Gymnasium und verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss (Böttcher, 1989; Hansen & Hornberg, 1995; Karakaşoğlu, 2001).

In den 1980er Jahren wird außerdem mit einer Veröffentlichung des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1981) auf die Situation der Arbeiterkinder im Bildungswesen verwiesen und zum einen bestätigt, dass es nach wie vor Ungleichheit im Bildungssystem gibt. Zum anderen werden jedoch auch Maßnahmen angeführt, die den Disparitäten entgegenwirken sollen. So wird beispielsweise für ein Zusammenwirken von Bildungs- und Gesellschaftspolitik plädiert oder die Grundbildung in der Schule in den Fokus genommen, um das Bildungswesen zum Abbau von Benachteiligung zu reformieren. In Anlehnung an die Reformen wird insgesamt eine Vielzahl unterschiedlicher Vorschläge unterbreitet, die sich auf folgende drei Punkte beziehen:

- 1) Lebenswirklichkeit und Erfahrungen von Arbeiterkindern im Unterricht stärker berücksichtigen,
- 2) Arbeiteltern bei der Durchsetzung von Bildungserwartungen unterstützen und
- 3) Bildungswege durchlässiger machen und die Gleichwertigkeit der Bildungsinhalte anerkennen (ebd., S. 86 ff.).

Die einzelnen vorgeschlagenen Maßnahmen lassen sich auch heute wiederfinden – allerdings vor allem für die Förderung anderer Zielgruppen. So erinnert der Vorschlag Förderstunden im Klassenverband unter anderem an die aktuelle Umsetzung der Inklusion: „Besonders in Förderstunden findet ‚kooperativer

³⁴ Fend (2008a) führt vor Augen, dass auch in diesem Zeitraum Untersuchungen der Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit durchgeführt wurden, diese jedoch eine Ausnahme darstellen (ebd., S. 41). So weisen beispielsweise Müller und Haun (1994) daraufhin, dass sich die Unterschied zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Bildungsbeteiligung und in den Bildungsabschlüssen verringert haben.

Unterricht‘ statt. Die betroffenen Kinder werden nicht aus dem Klassenzimmer herausgenommen, sondern es kommt ein zweiter Lehrer hinzu, der diese Kinder besonders berät und unterstützt“ (ebd., S. 91). Auch wenn einige Maßnahmen äußerst allgemein formuliert sind, lässt sich dennoch erkennen, dass die gezielte Förderung die Bedarfe dieser Kinder als „Schwerpunkte einer Politik für mehr Chancengleichheit im Bildungswesen“ (ebd., S. 4) im Blick hat.

Laut Böttcher (1989) ist es Ende der 1980er Jahre ausschließlich mit Hilfe einer Sondererhebung des Mikrozensus³⁵ möglich, die Merkmale *Alter*, *Herkunft* und *besuchte Schulform* zu verbinden, um die schichtspezifische Selektivität des Bildungswesens zu analysieren und zu dokumentieren. Die Erhebung dieser sozialen und ökonomischen Merkmale konnten dementsprechend beispielsweise die Wahrscheinlichkeit aufzeigen mit der eine Person, – einer bestimmten Sozialgruppe zugehörig – eine bestimmte Schulform besucht. Diesbezüglich hält Böttcher in Anlehnung an die Mikrozensus-Daten von 1989 fest, dass die Bildungsbeteiligung der Mädchen an mittleren und höheren Bildungsgängen steigt, bzw. die Bildungsbeteiligung der Jungen immer deutlicher auch *übersteigt*. Gleichzeitig hat sich zwar die Beteiligung der Arbeiterkinder an mittleren Bildungswegen verbessert, dennoch ist die Chance „eines Beamtenkindes zum Besuch eines Gymnasiums fast sechsmal so hoch wie die eines Arbeiterkindes“ (ebd., S. 155). Darüber hinaus ist auch die Situation ausländischer Schüler*innen weiter auffällig: Es zeigt sich eine erhebliche Benachteiligung gegenüber anderen Bildungsteilnehmer*innen, vor allem aber auch eine Verknüpfung der Benachteiligungslagen von Ausländerkindern und Arbeiterkindern (ebd.). Da die darauffolgenden Erhebungen des Mikrozensus die von den Schüler*innen besuchte Schulform nicht mehr erfassen, entfallen auch die Möglichkeiten dieser Analysen ab 1989 (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Als eine Weiterentwicklung des Strukturplans für das Bildungswesens ist von Klemm et al. (1990) letztendlich ein Bildungsgesamtplan veröffentlicht worden, der wieder auf die soziale Ungleichheit im Bildungswesen aufmerksam macht. Böttcher (1990) verweist in diesem Rahmen auf den Zusammenhang der sozialen

³⁵ Der Mikrozensus ist eine dezentrale Erhebung für das gesamte Bundesgebiet, die jährlich seit 1957 statistische Informationen über die Bevölkerungsstruktur, die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung und der Familien, Lebensgemeinschaften und Haushalte, die Erwerbstätigkeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Wohnverhältnisse sowie Gesundheit erhebt. Der Stichprobenumfang beträgt 1 % der Auswahleinheiten, die im engen Zusammenhang mit der Schichtung stehen (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 3 f.). Mit dem Mikrozensus, der für die politische Entscheidungsfindung grundlegend ist, ist es möglich, Querschnittsinformationen aber teilweise auch individuelle Bildungsverläufe abzubilden, da die befragten Haushalte nach vier Jahren erneut befragt werden (Spieß, Kreyenfeld & Lohmann, 2013, S. 158).

Herkunft mit dem Besuch der unterschiedlichen Schulformen, bei dem Arbeiterkinder deutlich geringere Chancen haben das Gymnasium zu besuchen. In Anlehnung an den Mikrozensus 1987 zeige sich, dass die Bildungschancen auch mit der Höhe des Einkommens der Eltern steigen: „Dies belegt, daß die schichtspezifische Sozialisation in den Elternhäusern für die Bildungschancen nach wie vor am allergrößten ist“ (ebd., S. 91).

Betrachtet man diese Entwicklungen vor der Jahrtausendwende, darf auch die Bildungsexpansion als ein tiefgreifender Wandel im Bildungssystem nicht außer Acht gelassen werden. Schon in der Nachkriegszeit kam es zur Bildungsexpansion, „eine zunehmende Nachfrage nach Bildung gekoppelt mit einer längeren Verweildauer im Bildungssystem“ (Rolf Becker, 2012), die beispielsweise dazu führte, dass das Schulgeld abgeschafft wurde, weiterführende Schulen ausgebaut und die Transportbedingungen verbessert worden sind. Durch das Wirtschaftswachstum und den sozialen Wandel verringerten sich im Anschluss daran die „Abschreckungs- und Eindämmungswirkung der bis dahin sehr effizienten Zugangsbarrieren zu höherer Bildung“ (Burkart, 1983, S. 233). Dies war auch mit der Annahme verbunden, dass dadurch nicht nur eine „kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten“ (M. Becker, Trautwein, Lüdtke, Cortina & Baumert, 2006, S. 65) erzielt werden kann, sondern die Höherbildung auch mit dem „Ruf nach mehr Chancengleichheit bzw. dem Abbau sozialer Ungleichheiten“ (Hadjar & Becker, 2006, S. 14) verbunden wurde. Als eine Folge der Expansion ist vor allem die Steigerung der Beteiligung an gymnasialer Bildung sowie der damit einhergehenden Abiturquote diskutiert worden (Klemm & Weegen, 2000), während auch sichtbar wurde, dass die Vorstellung, die Expansion ermöglicht allen Schüler*innen gleiche Bildungschancen, „auf einer Art von optischer Täuschung“ (Vester, 2004b, S. 15) beruht.

In einer Analyse über die erwarteten aber auch nichtintendierten Folgen der *Bildungsexpansion* systematisiert Müller (1998) anhand einzelner empirischer Erkenntnisse der vergangenen Jahre detailliert den Zusammenhang der Bildungsexpansion und der Entwicklung der sozialen Ungleichheit im Kontext der Bildungsbeteiligung. Er deutet an, dass die Bildungsexpansion bestenfalls „in einem sehr begrenzten Ausmaß zum Abbau der Traditionsbestände im Arbeitermilieu“ (ebd., S. 92) führt. Während Unterschiede in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Schulleistungen zwischen Mädchen und Jungen abnahmen (M. Becker et al., 2006), zeigte die Bildungsexpansion in Bezug auf die soziale Herkunft der Schüler*innen nicht die gewünschten Effekte: „Tatsächlich ist die Expansion der höheren Bildungseinrichtungen darauf zurückzuführen, dass vor allem die Söhne und Töchter der oberen Bildungs- und Besitzmilieus [...] ihre Beteiligung an der Gymnasial- und Hochschulbildung mehr als verdoppelt haben“

(Vester, 2004b, S. 15). Geißler (2013) resümiert, dass zwar die Kinder aller Schichten profitiert haben, aber zu einem deutlichen Abbau schichttypischer Unterschiede ist es nur auf der mittleren Ebene gekommen, während sich in Bezugnahme auf das Gymnasium die Chancenabstände zwischen den Gruppen sogar vergrößert haben. Insgesamt sei es ein paradoxes Ergebnis, sodass mit Blick auf die Chancenabstände in Prozentpunkten als Maß ersichtlich wird, dass zwar „mehr Bildungschancen – aber weniger Chancengleichheit“ (ebd., S. 75) realisiert werden konnte/n. Betrachtet man dagegen die niedere Ebene, zeigt sich die Bildungsexpansion vor allem in einer Verlängerung der Pflichtschulzeit, die beispielsweise an einem verpflichtenden neunten Schuljahres an den Hauptschulen entstanden ist (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Insgesamt hatte die Bildungsexpansion unterschiedliche Auswirkungen: Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnten abgebaut werden bzw. sind in einigen Bereichen sogar zugunsten der Mädchen ausgerichtet – sie scheinen entsprechend die „Gewinner der Bildungsexpansion“ (Geißler, 2013, S. 95) zu sein. Neu hinzugekommen ist die Dimension der ethnischen Zugehörigkeit und auch die von schichtspezifischer Chancenungleichheit betroffenen Schüler*innen gehören noch immer zu den „relativen Verlierern“ (ebd., S. 95).

PISA-Schock und Paradigmenwechsel

Seit Mitte der 1990er Jahre geht man hierzulande von einem Paradigmenwechsel aus, bei dem sich Deutschland an den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien beteiligte.³⁶ Beginnend mit der internationalen Lesestudie PIRLS Anfang der neunziger Jahre, zeigen sich ungünstige Ergebnisse mit Blick auf die Leistungsstreuung der Schüler*innen, die jedoch erst rückwirkend von einer breiten Fachöffentlichkeit wahrgenommen werden (van Ackeren, 2002). Erst die Ergebnisse der TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) von 1995 erreichen verstärkt Aufmerksamkeit, sodass von einer Wende in der öffentlichen Debatte über Schule sowie der schulsystembezogenen Bildungsforschung gesprochen wird (Arnold, 2001). Für die Schülerleistungen der achten Klasse zeigt sich laut Baumert et al. (1997) beispielsweise, dass sie sich in den Fächern

³⁶ Die internationalen Large-Scale-Assessments, entwickelt von der *International Association for the Evaluation of Educational Research* (IEA), werden seit dem Ende der 1950er Jahre regelmäßig durchgeführt, um sowohl Bildungspolitiker*innen als auch Personen aus der Praxis in der Schule Hinweise zur Qualität des Schulsystems zu liefern und die festgestellten Differenzen zwischen Bildungssystemen besser erklären und verstehen zu können. Deutschland beteiligte sich nicht immer an den internationalen Vergleichsstudien. Van Ackeren (2002) stellt in einer Übersicht die deutsche Beteiligung bzw. Abstinenz dar und liefert Erklärungen für die frühere Zurückhaltung.

Mathematik und Naturwissenschaften in einem Leistungsspektrum bewegen, das die gesamte Sekundarstufe I von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe widerspiegelt. Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von 20 % der Schüler*innen liegen dabei lediglich auf einem erweiterten Grundschulniveau – was auch im internationalen Vergleich als hoch anzusehen ist (ebd., S. 56). Mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) 2001 rücken die Ergebnisse nun vollends in einer „bisher nicht gekannten Intensität“ (Tillmann, 2008, S. 36) in die Öffentlichkeit. Das Thema soziale Ungleichheit und Bildungschancen hat die Wissenschaft und Politik wieder eingeholt, nachdem es für längere Zeit aus der Öffentlichkeit sowie zum Teil auch aus der wissenschaftlichen Diskussion verdrängt worden war (Geißler, 2013). So wird mit den Ergebnissen unterschiedlicher Schulleistungsvergleichsstudien darauf aufmerksam gemacht, dass das deutsche Schulsystem in mehrfacher Hinsicht erhebliche Defizite aufweist. Ein Befund, der seither immer wieder bestätigt wird, ist die Kopplung der Herkunft der Schüler*innen mit dem Schulerfolg.

Aktuellere Befunde

Blickt man auf die eingangs erwähnten Determinanten zurück, zeigen sich über die Zeit hinweg bis heute gewisse Veränderungen und Entwicklungen. Entsprechend werden an dieser Stelle – neben einem historischen Rückblick über die Entwicklung ungleicher Chancen im Bildungssystem – auch die aktuellen Daten der (internationalen) Schulleistungsstudien und des Bildungsberichts aufgegriffen, um die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte und den Ist-Zustand in einen Kontext und zur Erklärung der aktuellen Situation einordnen zu können. Betrachtet man zunächst die Bildungsbenachteiligung der *Mädchen*, die seit den 1960er Jahren nachgewiesen wird, lässt sich sagen, dass Mädchen heute an den Jungen vorbeigezogen zu sein scheinen. Im Vergleich zum Jahr 1967, als 36,5 % der Schüler*innen, die eine allgemeine Hochschulreife erreichten, Mädchen waren, steigt der Anteil bis zum Jahr 2002 auf 55,4 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 91). Auch aktuell ist der Anteil nur etwas geringer und liegt bei 54,7 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, Tabelle 2.3.30). In Anlehnung an die Daten der IGLU-Studie erzielen Mädchen im Jahr 2016 vor allem in der Lesekompetenz über verschiedene Erhebungszeitpunkte hinweg konstant signifikant bessere Ergebnisse als Jungen (McElvany, Kessels, Schwabe & Kasper, 2017, S. 183). Dies bestätigt sich auch in der aktuellen PISA-Studie von 2018. Während mit Blick auf die Lesekompetenz Mädchen bessere Ergebnisse erzielen und sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den naturwissenschaftlichen Ergebnissen von Mädchen

und Jungen zeigen, erreichen die Jungen lediglich in den mathematischen Kompetenzen signifikant bessere Ergebnisse (Reinhold, Reiss, Diedrich, Hofer & Heinze, 2019, S. 203; Schiepe-Tiska, Rönnebeck & Neumann, 2019, S. 228 ff.). Deutliche Geschlechterunterschiede zeigen sich beispielsweise auch bei der Einschulung in die Förderschule: Zwei Drittel der neu eingeschulten Kinder sind dort Jungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018b, S. 7). Im Gegensatz zu den vergangenen Jahrzehnten werden daher heute verstärkt die Jungen als *Bildungsverlierer* in den Blick genommen (Budde, 2009; Diefenbach, 2010; Hurrelmann & Schultz, 2012).

Im Vergleich zur Geschlechterentwicklung zeigt sich der Zusammenhang zwischen der *sozialen Herkunft* und dem *Bildungserfolg* nach wie vor unverändert. Schon in der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie von 2001 wird ersichtlich, dass die „Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung [...] ein kumulativer Prozess zu sein [scheint], der lange vor der Grundschule beginnt und an Übergangsstellen des Bildungssystems verstärkt wird“ (Artelt et al., 2001, S. 37). Greift man beispielsweise die Lesekompetenz heraus, kann nachgewiesen werden, dass 10 % der Schüler*innen nicht auf das in PISA formulierte Minimum des Leseniveaus kommen. Zum anderen ist es signifikant, dass es in dieser Gruppe ein auffällig großes, sozial bedingtes Gefälle der Schüler*innen gibt (Abbildung 2.2). Dabei ist der Anteil dieser Risikogruppen in Familien un- und angelernter Arbeiter*innen am größten. Im internationalen Vergleich ist Deutschland – neben der Schweiz – das Land mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz der Schüler*innen aus höheren und niedrigen Sozialschichten (ebd.) – ein Aspekt, der die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ebenfalls verdeutlicht.

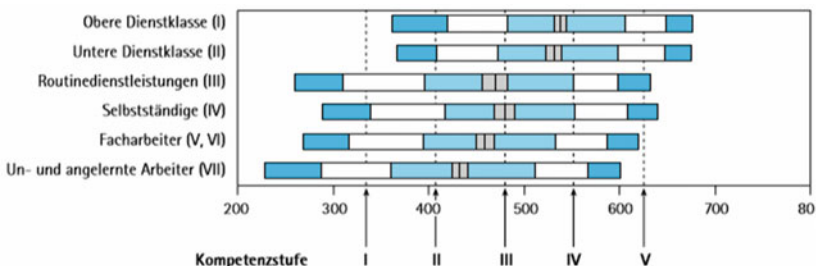


Abbildung 2.2 Verteilung der Lesekompetenz innerhalb der Sozialschichten (Perzentilbänder und Kompetenzstufen im internationalen Test) (Artelt et al., 2001, S. 36)

Aber auch über die Lesekompetenz hinaus kann ein starker Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und den erworbenen Kompetenzen beobachtet werden. In Bezugnahme zu naturwissenschaftlichen vor allem aber auch mathematischen Kompetenzen muss von einem starken Einfluss sozialer Herkunft ausgegangen werden (ebd.). Ein Effekt, der auch in den letzten Jahren nicht abgenommen hat: Betrachtet man beispielsweise die Leistungsdifferenzen zwischen den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft von 2007 bis 2015 und in Anlehnung an die Variable *Bücher im Haushalt*, zeigt sich in Bezugnahme auf die TIMS-Studien keine signifikante Verringerung (Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016, S. 307). Auch in Anlehnung an gemessenen Leseleistungen in der Grundschule – erhoben im Rahmen der IGLU-Studie 2016 – verweisen die Ergebnisse (in Bezug auf die Anzahl Bücher im Haushalt) darauf, dass Deutschland zu den vier teilnehmenden Staaten gehört, in denen seit 2001 eine signifikante Steigerung sozialer Disparitäten beobachtet werden kann. Noch größer sind die Unterschiede in Anlehnung an den Berufsstatus der Eltern: „Der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien der dritten Berufsgruppe (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) vor denen der ersten Berufsgruppe (manuelle Tätigkeiten) beträgt 72 Punkte und damit ungefähr eineinhalb Lernjahre“ (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017, S. 21). In Bezugnahme auf die Grundschule lässt sich somit festhalten, dass es Deutschland in den letzten Jahren *nicht* geschafft hat, „den Anspruch auf Chancengleichheit im Bildungssystem zu realisieren“ (ebd., S. 21).

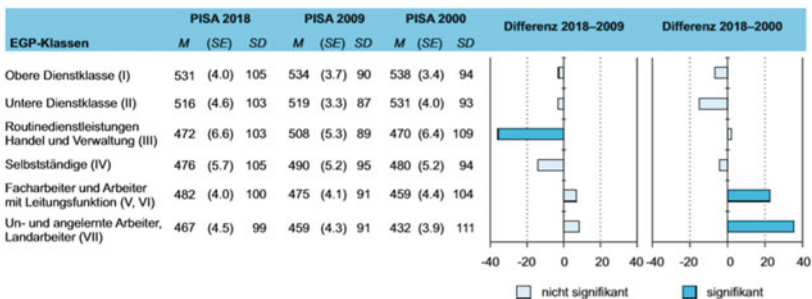


Abbildung 2.3 Mittelwerte und Streuungen der Lesekompetenz differenziert nach EPG-Klassen (Bezugsperson) bei PISA 2000, 2009 und 2018 in Deutschland (Weis et al., 2019, S. 146)

Auch die Daten der PISA-Studie von 2018 verweisen insgesamt auf einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, wie beispielsweise dem sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern und der Lesekompetenz, der auch im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist (Weis et al., 2019). Die Daten verdeutlichen, dass insbesondere in den unteren EPG-Klassen III, V, VI und VII zwar eine signifikante Verbesserung in der Lesekompetenz zu beobachten ist (Abbildung 2.3), die Unterschiede jedoch nach wie vor deutlich ausgeprägt sind. Auch wenn die Gruppe der lesestarken Schüler*innen insgesamt unterschiedlichen EPG-Klassen zugeordnet werden können, liegen die Schüler*innen, deren Bezugsperson in einer der oberen Dienstklasse tätig sind, deutlich über dem gruppenspezifischen Durchschnitt.³⁷ Auch im internationalen Vergleich ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomisch beruflichen Status und der Lesekompetenz signifikant höher ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt (ebd., S. 138 ff.).

In Anlehnung an den Bildungsbericht von 2018 wird der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Abschluss der Eltern und der besuchten Schulart der Schüler*innen ebenfalls deutlich (Abbildung 2.4): So wirkt sich die Herkunft auch aktuell auf die besuchte Schulart aus. Je höher der berufliche Abschluss der Eltern ist, desto häufiger besuchen Schüler*innen im Alter ab 15 Jahren eine allgemeinbildende Schule und seltener eine berufliche Schule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018a, S. 53).

Die Bildungsberichte (2018a, 2020) konstatieren auch aktuell, dass die Herkunft der Schüler*innen noch immer für den Bildungserfolg von Bedeutung ist:

Als besonders bedeutsam erweist sich dabei nach wie vor die Herkunft, bei der meist sozioökonomische und migrationsbezogene Problemlagen zusammenfallen. Trotz vieler bildungspolitischer Reformprojekte und damit verbundener Verbesserungen ist es bisher nicht gelungen, Bildungsungleichheiten entscheidend zu verringern. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018b, S. 18)

Diese zweite Problemlage, die aus den Studien deutlich wird, sind Bildungsungleichheiten, die Fend (2008a) zufolge vor allem im Rahmen der Schulleistungsvergleichsstudien verstärkt in das Blickfeld der Aufmerksamkeit³⁸ gerückt sind:

³⁷ In früheren Veröffentlichungen der PISA-Studie ist der Zusammenhang der Lesekompetenz innerhalb der Sozialschichten detaillierter beschrieben und abgebildet worden (Artelt et al., 2001; K. Müller & Ehmke, 2016).

³⁸ Während sich die früheren Daten über die Lage von Schüler*innen mit Migrationshintergrund vor der ersten PISA-Studie ausschließlich auf Ausländer*innen bezogen haben und

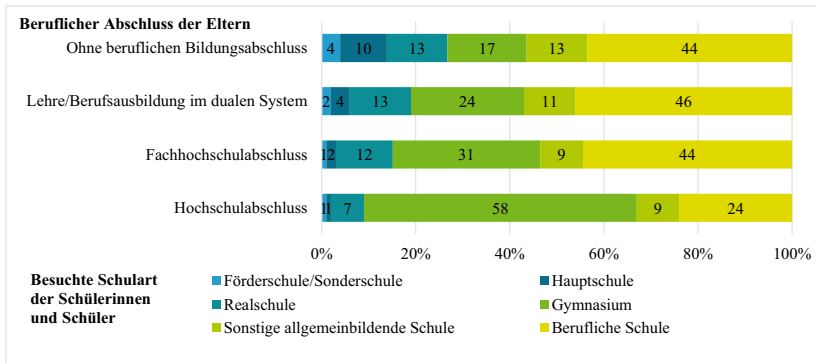


Abbildung 2.4 Besuchte Schulart von Schüler*innen im Alter ab 15 Jahren nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern. Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018a, S. 54)

Die Benachteiligung von *Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Mit den Ergebnissen der TIMS-Studie von 2015 wird deutlich, dass die mathematischen – aber vor allem auch naturwissenschaftlichen – Kompetenzen bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund geringer ausfallen. So konnte in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen ein beachtlicher Leistungsunterschied von 47 Punkten bei den Kompetenzen zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und solchen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, festgestellt werden (Wendt, Schwippert & Stubbe, 2016). Auch die Erkenntnisse der IGLU-Studie 2016 und der TIMS-Studie 2015 machen deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger der Gruppe der Leistungsschwächeren angehören. Dies gilt insbesondere für Schüler*innen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind (Goy, Valtin & Hußmann, 2017; Wendt et al., 2016). Zudem zeigt sich auch in Bezugnahme auf die Lesekompetenz ein relativ großer Unterschied (52 Punkte) zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Weis et al., 2019), während gleichzeitig der Anteil der Schüler*innen *ohne* Migrationshintergrund, die ein Gymnasium besuchen, um 13 % höher ist. Da zudem ein starker

entsprechend ausschließlich Personen erfasst wurden, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, wird es erst zu Beginn dieses Jahrhunderts möglich, auch die Situation der Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, die einen Migrationshintergrund haben, was bedeutet, dass auch die Personen erfasst werden, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die aktuellen Daten mit den Daten vor der ersten PISA-Studie zu vergleichen, fällt daher schwer (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015).

Zusammenhang zwischen der ethnischen Herkunft und der sozialen Lage festgestellt werden konnte, wird der Migrationshintergrund der Schüler*innen meist im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund untersucht (ebd.).³⁹

Neben den schicht- aber auch geschlechtsspezifischen Unterschieden sind in den 1960er Jahren vor allem auch die *regionalen Disparitäten* als weitere Determinante der Benachteiligung kritisiert worden. Auch nach einigen Jahrzehnten und den Anstrengungen zur Realisierung eines flächendeckenden Ausbaus des Schulnetzes, verweisen van Ackeren et al. (2015) darauf, dass die regionalen Disparitäten weiter fortbestehen. Sowohl zwischen den Bundesländern als auch innerhalb der Länder sind vor allem bei der Gruppe der Leistungsschwächsten weiterhin Unterschiede festzustellen. Dabei haben die regionalen Disparitäten ihre Ursachen in Erklärungsansätzen, „die auf die soziale und ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung konkreter Regionen abheben [...] [und] mit regional ansetzenden Erklärungen überlappen“ (ebd., S. 80). So kann an diesem Punkt festgehalten werden, dass sich sowohl die regionalen als auch ethnischen Disparitäten in Teilen über die soziale Herkunft der Schüler*innen erklären lassen und die soziale Herkunft insgesamt viel *Erklärungskraft* besitzt, Bildungsbenachteiligung zu begründen.

Auf die historische Betrachtung zurückkommend, konnte mit der Schulpflicht im Grundschulgesetz die Schule zwar unter staatliche Aufsicht gestellt werden, sie ist allerdings bis heute nicht schichtunabhängig gleich. Dies ist – wie bereits dargestellt – kein neuer Befund oder eine Erkenntnis, die erst im Rahmen der großen Schulleistungsstudien deutlich geworden ist. Seit den 1960er Jahren gab es immer wieder Hinweise auf die enge Kopplung der Bildungschancen mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen. Die einzelnen, beispielhaften Befunde verdeutlichen jedoch nicht nur einen starken Zusammenhang, sondern gehen teilweise auch auf Forderungen, Ideen oder Möglichkeiten ein, wie im Bildungswesen der Bildungsungleichheit entgegengewirkt werden kann. An dieser Stelle werden exemplarisch zwei Aspekte herangezogen, die über die Jahrzehnte hinweg immer wieder zur Realisierung der Entkopplung diskutiert worden sind.

³⁹ Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2018 zeigen auf, dass die Indikatoren der sozialen Herkunft deutlich zur Erklärung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund beitragen. Lediglich die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, gibt einen weiteren Beitrag zur Aufklärung der Unterschiede, die nicht gänzlich über die soziale Herkunft begründet werden können (Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019, S. 158 f.).

Hoffnung auf Entkopplung – Gesamt- und Ganztagschuldebatte

In den letzten Jahrzehnten ist immer wieder die Gesamtschule oder auch Gemeinschaftsschule als eine Möglichkeit diskutiert worden, die bestehenden Disparitäten zu reduzieren, da sie bildungsgangübergreifend Schüler*innen mit unterschiedlichen Schullaufbahnpfehlungen bis zur Hochschulreife gemeinsam unterrichten kann und keine entsprechend frühe Selektion der Schüler*innen nach verschiedenen Schulformen erfolgen muss. Bereits 1969 ist in Folge einer kontroversen Auseinandersetzung mit dem dreigliedrigen Schulsystem die Gesamtschule als ein Schulversuch eingeführt worden, bei der die Selektion der Schüler*innen erst nach der Sekundarstufe I erfolgte:

Gefordert wurde eine Schule für alle, die Bildungswege bis zum Ende der Sekundarstufe I – also bis zum Alter von etwa 16 Jahren – offenhalten sollte, individuelle Profilbildungen nach Neigung und Leistung zu ermöglichen und Leistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern durch weitere Hilfsangebote auszugleichen. (Köller, 2019, S. 510)

Köller beschreibt neben drei weiteren Argumentationslinien, dass man mit der Einführung der Gesamtschule vor allem auch die Verminderung sozialer, ethnischer und regionaler Disparitäten zu einem tragenden Motiv der Bildungsreformen machte: „Mit diesem Konzept will sie einen wesentlichen Beitrag zur Ausschöpfung von Begabungsreserven und zum Abbau von Chancenungleichheit liefern“ (Tillmann, 2019, S. 207). Es ist jedoch zu keiner grundlegenden Strukturreform gekommen und Gesamtschulen bestehen neben den anderen Schulformen im mehrgliedrigen Schulsystem weiter. Neben unterschiedlichen Erwartungen innerhalb der letzten Jahrzehnte wird auch die Möglichkeit der Reduktion der Disparitäten an dieser Schulform zunehmend unterschiedlich bewertet.⁴⁰ Trotz

⁴⁰ In den ersten Jahren nach der Einführung und Evaluation der Gesamtschul(-versuche) fassten Bayer et al. (1983) zusammen, dass das einhellige Ergebnis aller Forschungsprojekte und einzig eindeutige Ergebnis der Schulsystem-Vergleichsforschung, die „Gesamtschule erhöht die Bildungschancen der Arbeiterkinder“ (ebd., S. 20) sei. Die großen Schulleistungsstudien lieferten durch die Ländervergleiche mit mehrgliedrigen und eingliedrigen Bildungssystemen dann den Hinweis, dass die Mehrgliedrigkeit offenbar mit starken Bildungsungleichheiten in Verbindung steht (OECD, 2005). Allerdings bleiben an dieser Stelle die sonstigen Besonderheiten der Länder unberücksichtigt. So besteht auch jetzt noch Uneinigkeit über die Möglichkeiten der Gesamtschule, Ungleichheiten reduzieren zu können. Lorenz (2017) kommt zu dem Schluss, dass die soziale Herkunft zum einen bei der Übergangsentscheidung nach der Grundschule *keine* Rolle spielt und zum anderen auch sekundäre Herkunftseffekte als Folge am Ende der Sekundarstufe I vermieden werden können. Köller (2019) sowie Köller und Trautwein (2003) gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass in der Gesamtschule stattdessen die interindividuellen Leistungsdifferenzen erhöht werden

zahlreicher Untersuchungen besteht in diesem Kontext Uneinigkeit über die Effekte der Gesamtschule. Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Gesamtschule einen positiven Effekt haben kann, wobei berücksichtigt werden muss, dass eine Vielzahl von Faktoren wirkt und entsprechend nicht von einem Allheilmittel ausgegangen werden kann.

Darüber hinaus ist in Anlehnung an die Schulstrukturdebatte auch Hoffnung in den Ausbau der Ganztagschule⁴¹ gelegt worden, in der schulische und außerschulische Angebote ausgebaut sowie erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden (KMK, 2015b). Aktuell nutzen laut Berkemeyer (2019) mehr als 40 Prozent aller Schüler*innen diese Angebote. Neben dem Motiv der Kompensation von Lerndefiziten und Begabungsförderung sowie der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (ebd., S. 320) gilt als ein weiteres „erklärtes Ziel [...] der Abbau von Bildungsungleichheit“ (Strietholt, Manitus, Berkemeyer & Bos, 2015, S. 737). So ist als eine Folge der Diskussionen um soziale Benachteiligung in der Schule in den 1960er Jahren das Konzept der Ganztagschule diskutiert worden (Züchner & Fischer, 2014). Der Umbau der Halbtags- zur Ganztagschule wurde diesbezüglich als eine große Chance gesehen, indem die daraus resultierenden, vielfältigen Angebote und Möglichkeiten Palentien (2007) zufolge vor allem für die sozial weniger privilegierten Eltern eine Unterstützung bieten können. Auch sollen den Schüler*innen bessere räumliche und organisatorische Bedingungen geboten sowie deren sozialer Kontaktbereich erweitert werden (ebd., S. 279). In der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) sind die Auswirkungen in den letzten Jahren detaillierter untersucht worden. Die Erkenntnisse verweisen auf eher enttäuschende Ergebnisse im Kontext der Reduktion sozialer Ungleichheit. Helbig und Nikolai (2015) weisen jedoch darauf hin, dass sich die Resultate aufgrund der unterschiedlichen Quoten und der uneinheitlichen Umsetzung der Ganztagschulprogramme sowohl

und sich die Zusammenhänge auch weiterhin nachweisen lassen. Dabei gelingt es laut der Autoren nur unvollständig, die Leistungsunterschiede benachteiligter Schüler*innen zu verringern. In Anlehnung an die Daten der LiFE-Studie resümiert Fend (2013) in Bezugnahme auf die Langzeiteffekte letztendlich, dass die Investitionsmöglichkeiten und -bereitschaften der Eltern in die Bildungslaufbahnen der Kinder über lange Zeit entscheidender sind und sieht daher die Verlängerung des gemeinsamen Lernens als ein „zu schwaches Instrument, um nachhaltig mehr Chancengleichheit zu befördern“ (ebd., S. 136).

⁴¹ Laut der KMK (2020) zeichnen sich Ganztagschulen im Gegensatz zu Halbtagschulen dadurch aus, dass an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen bereitgestellt werden soll, an allen fünf Tagen ein Mittagessen angeboten wird und die nachmittäglichen Angebote „unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen“ (ebd.).

in die eine als auch andere Richtung beeinflussen lassen. Auch wenn die erhofften Effekte nicht eingetreten sind, bedeute dies allerdings nicht, dass von Ganztagschulen keine Wirkung ausgeht: Strietholt et al. (2015) machen diesbezüglich darauf aufmerksam, dass sowohl der Forschungsstand ausgebaut als auch ein Nachdenken über die Qualität und die Art und Weise des Ganztagsschulausbaus angeregt werden müsse. Laut Züchner (2014) sind die bisher in der Forschung gefundenen Effekte zwar klein, weisen jedoch auf wichtige Voraussetzungen hin, die erfüllt sein müssen, damit Ganztagsschulen eine kompensatorische Wirkung erzielen: Neben einer sozial ausgewogenen, intensiven, dauerhaften und verbindlichen Teilnahme müssten Ganztagsangebote an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden und qualitativ hochwertig ausgestaltet sein.

Bevor nun Schlüsse aus dem historischen Rückblick gezogen werden, muss angemerkt werden, dass diese Darstellung nur auf vereinzelten Beispielen beruhen kann. Dennoch verdeutlichen diese, dass zum einen nicht erst seit den PISA-Studien, sondern bereits seit den 1960er Jahren immer wieder auf die Kopplung von Bildungschancen und der sozialen Herkunft der Schüler*innen aufmerksam gemacht worden ist. Zum anderen wird auch mittels Befunden wiederkehrend darauf verwiesen, dass sich Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit des Geschlechts, der Nationalität und sozialen Herkunft nachweisen lassen (Ditton, 2008). Während sich einige Disparitäten verschoben oder nahezu aufgelöst haben (z. B. Geschlechterunterschiede) und mit der Zeit deutlich geworden ist, dass sich die ethnischen oder auch regionalen Disparitäten zum Teil auch über die soziale Herkunft erklären lassen, bestehen Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft weiter fort. Über alle Jahrzehnte, die einzelnen Bundesländer und ihre unterschiedlichen Reformen hinweg, stellt dies eine dauerhafte Bildungsungleichheit dar, die sich auch im Vergleich zu anderen Determinanten als erstaunlich persistent zeigt.

Die Darstellung der unterschiedlichen Zusammenhänge, Verweise und Befunde lässt jedoch auch darauf schließen, dass die soziale Herkunft in den einzelnen Studien und Statistiken sehr unterschiedlich erhoben und beschrieben wird. So werden unterschiedliche Indikatoren sowohl in Bezug auf die Herkunft der Schüler*innen als auch des Bildungserwerbs der Schüler*innen herangezogen. Die dadurch entstandene Vielzahl an Merkmalen macht einerseits eine klare Differenzierung an dieser Stelle notwendig und verdeutlicht andererseits wie viel komplexer die soziale Herkunft mit der Zeit wahrgenommen wird. Im folgenden Kapitel wird diese Verkettung der Merkmale daher detaillierter dargestellt.

2.2.2 Empirische Erfassung der sozialen Herkunft

Betrachtet man die Ergebnisse der eben genannten Studien, in denen die Feststellung der Kopplung(en) belegt werden, findet man sehr unterschiedliche Ansätze und auch Indikatoren zur Messung sozialer Herkunft vor. Diese ist zunächst nur über die sozioökonomische Stellung der Eltern definiert worden, sodass ihre Position in der gesellschaftlichen Hierarchie in Bezugnahme auf ihre verfügbaren finanziellen Mittel, Macht oder Prestige erfasst worden ist. Da diese Merkmale schwer zu quantifizieren sind, wird die sozioökonomische Stellung lange Zeit über die berufliche Tätigkeit erhoben (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Maaz & Dumont, 2019; Watermann & Baumert, 2006). Die Erhebung der sozialen Herkunft durch die Strukturmerkmale wie den sozioökonomischen Status oder den Bildungsabschluss ist jedoch innerhalb der Sozialforschung zunehmend als unzureichend wahrgenommen worden: „Um die intergenerationale Stabilität sozialer Disparitäten und die Wirkungsweise der sozialen Herkunft besser zu verstehen, sollten auch andere Aspekte familiärer Lebensverhältnisse berücksichtigt werden“ (Baumert, Watermann & Schümer, 2003, S. 54). Im Vergleich zu früheren Studien, in denen die soziale Herkunft mit Hilfe der Kategorien des Sozialversicherungssystems (z. B. Arbeiter, Angestellte) erfasst worden ist, greifen neuere Studien auf andere Indizes zurück (Klemm & Rolff, 2016). So verdeutlichen Baumert und Maaz (2006) in Anlehnung an die PISA-Studie 2000, dass die soziale Herkunft der Schüler*innen mit der kulturellen und kommunikativen Praxis über familiäre Prozessmerkmale zusammenhängt und dadurch sehr facettenreich ist: „Erst die simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen der Familienverhältnisse, wie sie im PISA-Framework explizit angestrebt wurde, vermittelt eine angemessene Vorstellung sozialer Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd., S. 11). Zur Systematisierung unterscheiden sie zwischen direkten Struktur- und indirekten Prozessmerkmalen (Abbildung 2.5), die sich mittlerweile auch in der deutschen Bildungsforschung etabliert haben (Maaz & Dumont, 2019).

Soziale Herkunft als ein mehrdimensionales Merkmal

Neben dem ökonomischen Kapital wird seither zunehmend auf Bourdieu (1982, 1983) und Coleman (1988, 1991) zusätzlich das soziale sowie kulturelle Kapital herangezogen.⁴² Mit diesen Kapitalarten – die bereits im [Abschnitt 2.1.2](#)

⁴² Das soziale Kapital nach Coleman (1988) ist über seine Funktion definiert: „It is not a single entity but a variety of entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure“ (ebd., S. 98). Es entsteht, wenn sich die

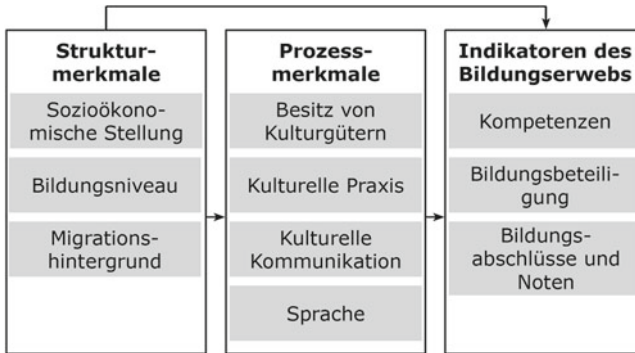


Abbildung 2.5 Struktur und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft in Anlehnung an Maaz und Dumont (2019, S. 303)⁴³

näher aufgegriffen worden sind – wird erstmals mit der PISA-Studie⁴⁴ eine methodisch solide Basis für einen internationalen Vergleich geschaffen, der über die Untersuchung des Zusammenhangs von sozialen Disparitäten und Bildungsbeteiligung hinaus geht und an die Sozialstrukturforschung anschließt. Es ist fortan möglich, den Zusammenhang der Sozialschichtzugehörigkeit und des *Kompetenzerwerbs* zu erfassen und so auch die soziale Herkunft der Schüler*innen

Beziehungen zwischen Personen so verändern, dass bestimmte Handlungen entlastet werden. Erst durch die Beziehungen zwischen Personen wird soziales Kapital konkret, indem sie es verkörpern. Das soziale Kapital – das Coleman (1991) als ein Merkmal der Sozialstruktur darstellt – ist nicht greifbar, kein privates Gut oder gar ohne Schwierigkeiten austauschbar. Die Kernfamilie und das soziale Umfeld – insbesondere mit ihrer Eltern-Kind-Interaktion – bilden das Grundgerüst für die Sozialisation von Kindern. Dabei ist die Ausgestaltung des Humankapitals der Eltern von Bedeutung – es beeinflusst die Wirkung des innerfamiliären Sozialkapitals. Eine notwendige Bedingung bei der Weitergabe stellt die investierte Zeit und der Aufwand durch die Eltern dar (1988, S. 110 f.).

⁴³ Die ursprüngliche, etwas differenziertere Darstellung des Modells zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Lebensverhältnisse und Bildungsbeteiligung bzw. Kompetenzerwerb haben Baumert et al. (2003) entwickelt. Maaz und Dumont (2019) greifen zusätzlich auch die Indikatoren des Bildungserwerbs näher auf.

⁴⁴ Die Erfassung der sozialen Herkunft wird in den PISA-Studien mittels drei Untersuchungsinstrumenten ermöglicht. Neben einem internationalen Schülerfragebogen werden auch Daten durch einen ergänzenden, explizit in Deutschland entwickelten Schülerfragebogen sowie Elternfragebogen erfasst (Baumert & Maaz, 2006, S. 19). Maaz et al. (2006) weisen hierbei nach, dass die Schüler*innen auch bei den Angaben über die Berufs- und Bildungsmerkmale der Eltern als verlässliche Informant*innen betrachtet werden können.

differenzierter zu beschreiben, indem zwischen inhaltlichen Aspekten – der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen sowie sozialen Kapitals – unterschieden werden kann (Baumert et al., 2000; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Baumert & Maaz, 2006). Die Standards der PISA-Erhebungen werden seither auch für die meisten anderen vergleichbaren Large-Scale-Assessments – wie die Internationale Grundschulleseuntersuchung (IGLU), die Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) oder auch der Lernausgangsuntersuchung (LAU) – verwendet (Baumert & Maaz, 2010). Baumert und Maaz stellen die einzelnen Möglichkeiten zur Erfassung der sozialen Herkunft (nach sozioökonomischer Stellung, kulturellem sowie sozialen Kapital) zusammen, die in PISA Anwendung gefunden haben. Grundlegend für die Bestimmung der sozioökonomischen Stellung sind dabei die Klassen- und Schichtmodelle (vgl. *Abschnitt 2.1.1*). Um die *sozioökonomische Stellung* der Eltern beschreiben zu können wird dabei auf unterschiedliche Indikatoren zurückgegriffen:

- Eine erste Handhabe bietet die *Klassifizierung der Berufe* beispielsweise mit Hilfe des Kategoriensystems ISCO-88,⁴⁵ das sich auf die Berufsausübung der Eltern bezieht und Berufsgattungen sowie Berufsgruppen zusammenfasst, die hierarchisch auf vier Gliederungsebenen angeordnet sind.
- Die zweite Möglichkeit besteht in der Analyse der *Berufsprestigemaße*, wozu auch der von Standard Index of Occupational Prestige Scale (SIOPS)⁴⁶ gezählt werden kann. Die beruflichen Tätigkeiten werden nach ihrem sozialen Ansehen eingeordnet und ermöglichen es so, den Prestigerang eines Berufs darzustellen.

⁴⁵ ISCO-88 stellt ein von der ILO (International Labour Organization) (2010) ursprünglich 1957 veröffentlichtes und 1987 in der dritten Version weiterentwickeltes Schema zur Klassifikation von Berufen dar. Dieses bildet auch die Grundlage zur Erstellung verschiedener Indizes, die im Folgenden aufgegriffen werden.

⁴⁶ Das vielfach genutzte Berufsprestigemaß SIOPS ist von Treiman (1977) entwickelt worden und basiert auf in Befragungen ermittelten Prestigeeinschätzungen zu bestimmten Berufen. 1996 ist die Skala von Treiman und Ganzeboom (1996) überarbeitet worden, um die Daten mit ISCO-88 codieren zu können.

- Als drittes international vergleichbares Messinstrument nennen Baumert et al. den *Internationalen Sozioökonomischen Index* (ISEI),⁴⁷ der sich auf den sozioökonomischen Status einer beruflichen Tätigkeit bezieht und der – wie die Prestigemaße auch – von relativ feinen Unterschieden zwischen den einzelnen Berufen ausgeht. Dieser Index beruht auf Daten zu Bildung, Beruf und Einkommen und findet insbesondere bei internationalen Vergleichsuntersuchungen Anwendung.
- Im Gegensatz dazu wird beim *EPG-Klassenschema*⁴⁸ auch auf die qualitativen Differenzen zwischen den sozialen Schichten oder Klassen zurückgegriffen, die sich auf das Kapital, die Arbeitskraft oder akademische sowie praktische Bildung beziehen. Die EPG-Klassifikation als ein kategoriales System ist theoretisch stärker fundiert und ermöglicht anschaulichere Darstellungen der Personengruppen. Vor allem für Untersuchungen im Kontext der Schule kann es auch im Vergleich zu den anderen Klassifizierungen besser eingesetzt werden, wenn die entsprechenden Daten vorhanden sind, da Messfehler in Bezug auf die Einkommensangaben wahrscheinlich sind (ebd., S. 13 ff.).

Neben den Indikatoren des ökonomischen Kapitals, wird auch das *kulturelle Kapital* als wichtiger Aspekt der sozialen Herkunft erfasst, das über Struktur- aber auch Prozessmerkmale quantifiziert wird:

- Als Indikator wird die *nationale Herkunft der Schüler*innen und ihrer Eltern* erhoben, indem unter anderem nach dem Geburtsland und der im familialen Haushalt gesprochenen Sprachen gefragt wird.
- Auch das *Humankapital der Eltern* gilt als ein verlässlicher Indikator, der sich auf die Schulbildung und Berufsausbildung der Eltern bezieht und mit der International Standard Classification of Education (ISCED)⁴⁹ erfasst wird.

⁴⁷ Der ISEI als ein Index für den sozioökonomischen Status ist von Ganzeboom et al. (1992) entwickelt worden und verbindet Einkommen und das Bildungsniveau, um auf diese Weise den Status eines Berufs abzubilden. Die anfängliche Skala der Berufe ist ebenfalls von Ganzeboom und Treiman weiterentwickelt worden, um den ISEI mit ISCO-88 codieren zu können (Schimpl-Neimanns, 2004). Durch die Verbindung von Einkommen und Bildungsniveau ist es durch diesen Index entsprechend möglich, sowohl das ökonomische als auch kulturelle Kapital der Eltern aufzugreifen.

⁴⁸ Das EPG-Klassenschema ist ein von Erikson et al. (1979) entwickelter Index, der die Klassenlage zunächst für die Länder England, Frankreich und Schweden beschreibt. Es beschreibt elf unterschiedliche Klassen, bezieht sich auf die berufliche Tätigkeit und detaillierter auf den Beschäftigungsstatus und die Stellung im Beruf.

⁴⁹ Der ISCED ist zu Beginn der 1970er Jahre von der UNESCO entwickelt worden und zielt darauf ab, einen systematischen Rahmen für die unterschiedlichen Bildungsstatistiken im

- Die *kulturelle Praxis der Familie* wird neben Fragen nach dem Besitz von Kulturgütern auch über Angaben zu schulrelevanten Besitztümern, dem kulturellen Leben in der Familie, der Teilnahme an sozial hoch bewerteten Formen der Kultur sowie zum Vorleseverhalten erhoben. So können unterschiedliche Auskünfte unter anderem über die Theater- bzw. Musikbesuche oder auch den Besitz von Büchern und Internetanschlüssen erfasst werden (ebd., S. 22 f.).

Das *soziale Kapital* wird ebenfalls über strukturelle sowie funktionale Aspekte gemessen. Entscheidend sind daher zum einen das Vorhandensein sozialer Netzwerke innerhalb der Familie, auf die zurückgegriffen werden kann, während zum anderen auch der Stil und die Intensität der Kommunikation innerhalb sowie außerhalb der Familie von Bedeutung sind:

- Ein Indikator für das soziale Kapital ist die *Struktur, Größe* und der *Erwerbstätigkeitsstatus* der Familie, mit dem erfasst wird, wie viele Personen in einem Haushalt leben und welchen Platz man in der Altersfolge seiner Geschwister einnimmt.
- Auch Fragen über die *Berufstätigkeit* sowie *Arbeitszeit* der Eltern (Voll- bzw. Teilzeit) werden für diesen Indikator verwendet.
- Darüber hinaus werden ebenfalls Informationen über die *Eltern-Kind-Beziehung* erhoben, die unter anderem Aufschluss über den Erziehungsstil und Unterstützung bei den Schularbeiten geben können (ebd., S. 23 f.).

Für weiterführende Möglichkeiten der Erhebung gehen Bos et al. (2010) detaillierter auf die unterschiedlichen Verfahren ein, mit denen es möglich ist, das soziale Kapital der Schüler*innen zu erfassen.

Neben den hier dargestellten Indikatoren gibt es weitere Aspekte, mit denen die soziale Herkunft erfasst werden kann. Groh-Samberg (2009) geht beispielsweise näher auf die *relative Einkommensarmut* als das am weitesten verbreitete Konzept zur Messung von Armut ein und fasst zusammen, dass diese als ein zusätzlich erklärender Faktor für die Bildungsbenachteiligung herangezogen werden kann. Relevante Aspekte sind an dieser Stelle die Bindungsqualität zu den Eltern, das schulische Unterstützungsverhalten dieser, die Noten und eine Kontrolle fatalistischer Lebenseinstellungen: „Zwar weisen alle genannten Aspekte ebenfalls eine eigenständige Wirkung auf die schulformspezifische Bildungskarriere auf. Sie verstärken sich jedoch im Sinne einer kumulativen Logik“ (ebd.,

S. 268). So resümiert er, dass Armut als Verstärkung familiärer Problemlagen wirkt und letztlich dazu führt, dass beispielsweise höhere Schulabschlüsse nicht erreicht werden: „Materielle Armut stellt, ebenso wie problematische familiäre Beziehungsmuster, einen *zusätzlichen* Risikofaktor dar, der den strukturellen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lebenschancen von Kindern *nochmals verstärkt*“ (ebd., S. 269). In Anlehnung an Groh-Samberg untersuchen Bos et al. (2010), ob Armut einen eigenen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in den schulischen Kompetenzen von Kindern leistet. Sie plädieren abschließend für das Konstrukt der Einkommensarmut, da mittels der Armutsgefährdung einer Familie Bildungsungleichheit substantiell erklärt werden kann und das Konstrukt auch bei einem Abgleich mit den Ergebnissen der TIMS-Studie seine Erklärungskraft nachweisen konnte:

In bildungsfernen Elternhäusern sind die schulischen Kompetenzen der Kinder insgesamt vergleichsweise gering, während in bildungsnahen Elternhäusern eine enge Kopplung zwischen Armutsgefährdung und Schulleistung besteht. Wenn bildungsnahe Familien armutsgefährdet sind, bedeutet dies offenbar, dass kulturelle und soziale Ressourcen nicht optimal genutzt werden können, um die schulische Entwicklung des Kindes zu fördern. Kulturelle Aktivitäten wie Theaterbesuche kosten Geld, und auch für die Pflege von sozialen Beziehungen müssen häufig finanzielle Hindernisse überwunden werden (z. B. Mitgliedsbeiträge in Vereinen oder gemeinsame Aktivitäten wie Essen gehen). (Ebd., S. 204)

Einschränkend muss hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich auch die Erfassung von Armut als komplizierter gestaltet, als man auf den ersten Blick annehmen würde. So sind zwar amtliche Statistiken zu diesem Aspekt vorhanden, sie stehen allerdings nicht im Einklang mit anderen Messmethoden. Zudem wird von einer hohen Dunkelziffer bei den Armutsquoten ausgegangen (Hanesch, 2001). Insbesondere wenn man in diesem Rahmen auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder blickt, stellen sich laut Andresen (2017) kritische Fragen, wie die Messung bestimmt wird. Bislang übliche Erhebungen hätten die Bedürfnisse diesbezüglich häufig nicht im Blick.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass allein für die verschiedenen Maße der *sozioökonomischen Stellung* in der Regel eine Kumulation von Merkmalen herangezogen wird. Die soziale Herkunft wird entsprechend nicht über ein Merkmal, sondern über eine *Bündelung* oder auch *Verkettung* mehrerer Merkmale bestimmt, die sich darüber hinaus auch auf unterschiedliche Indikatoren – der sozioökonomischen Stellung sowie kulturellen oder auch sozialen Kapitalien – beziehen (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Ditton & Maaz,

2015), sodass insgesamt von der sozialen Herkunft als ein „mehrdimensionales Merkmal“ (Maaz & Dumont, 2019, S. 302) ausgegangen werden kann, das über die Stellung und Prozesse der Familie bestimmt wird. Die Lebenslage der Individuen können Huinink (2019) zufolge nur in einer differenzierten Weise angemessen charakterisiert werden:

In der ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Ungleichheits- und Armutsforschung gewinnen mehrdimensionale Messkonzepte sozialer Ungleichheit an Bedeutung. Während in einem eindimensionalen Ansatz lediglich eine Dimension sozialer Ungleichheit wie das Einkommen oder der Berufsstatus betrachtet wird, werden in mehrdimensionalen Ansätzen verschiedene Ungleichheitsdimensionen gleichzeitig berücksichtigt. (Ebd., S. 1424)

Van Ackeren und Klemm (2015) machen allerdings darauf aufmerksam, dass die einzelnen Indikatoren aufgrund ihrer unterschiedlichen Verwendung nicht ohne Weiteres aufeinander bezogen werden können. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Messung sozialer Herkunft führten schon vor der differenzierten Erfassung in den PISA-Studien zu verschiedenen Ergebnissen (Schimpl-Neimanns, 2000), weshalb ein Vergleich der Daten aktuell noch schwieriger erscheint. Da jedoch auch nicht alle Indikatoren gleichzeitig erfasst werden können, plädieren Baumert und Maaz (2006) dafür, eine *gezielte Auswahl* zu treffen, die je nach Fragestellung und Wunsch nach nationaler oder internationaler Vergleichbarkeit anders ausfallen kann: Während mit den Strukturmerkmalen vor allem Fragen zur Erklärung von Bildungsungleichheit – beispielsweise in Form von Bildungsbeteiligung – erfasst werden können, sind für Fragen in Anlehnung an die Bildungsbeteiligung *und* den Kompetenzerwerb differenzierte Operationalisierungen zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen von Bedeutung.

Um trotz der Vielfalt an Messinstrumenten und Möglichkeiten der Erhebung einheitlich vorgehen zu können, wird als eine gezielte Auswahl – wie auch in der vorliegenden Arbeit – häufig die soziale Herkunft mit Hilfe des ESCS (Economic, Social and Cultural Status), der als ein globaler Index der OCED entwickelt worden ist, beschrieben und eingegrenzt. Der ESCS findet häufig Anwendung und beschreibt das Konstrukt der sozialen Herkunft durch die drei Einzelindikatoren sozioökonomischer Index, höchster Bildungsabschluss der Eltern sowie einem Index zu den Besitztümern der Familie: „Der ESCS bildet damit das Konstrukt der sozialen Herkunft durch einen einzelnen Kennwert ab, der aufgrund seiner Konstruktion eine höhere Vorhersagekraft besitzt als jeder der einzelnen der drei darin enthaltenen Indizes“ (Ehmke & Jude, 2010, S. 233). Auf diese Weise können gleichzeitig ökonomische, aber auch kulturelle sowie soziale Merkmale erfasst werden (McElvany et al., 2019). Zudem ist es durch den ESCS

möglich, die einzelnen Familienmerkmale nicht isoliert, sondern im Zusammenhang zu erfassen (Bos et al., 2010). Sofern keine Angaben beispielsweise über die Berufstätigkeit vorliegen, können hierbei auch alternative Merkmale wie der häusliche Bücherbesitz verwendet werden (McElvany et al., 2019).

Dabei wird in dieser Arbeit das Strukturmerkmal des Migrationshintergrunds außen vorgelassen, da die soziale Herkunft von Schüler*innen in Anlehnung an die sozioökonomische Stellung der Familien im Vordergrund steht und nicht der Migrationshintergrund der Schüler*innen, der seit PISA mit erhoben und seither in vielen Kontexten ebenfalls zum familiären Hintergrund gezählt wird. Wie bereits im *Abschnitt 2.2.1* dargelegt, gestaltet sich der Migrationshintergrund – außer in Anlehnung an die Benachteiligung aufgrund der Erstsprache – in vielen Aspekten als Ableitung der sozialen Herkunft: Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrunds sind in ihren Ursachen in großen Teilen kongruent zu Effekten der sozialen Herkunft in Anlehnung an die sozioökonomische Stellung. Wenn es folglich um die sozial- oder auch herkunftsbedingten Ungleichheit geht, sind damit weder die ethnischen noch geschlechtsbezogenen Disparitäten gemeint.

Indikatoren des Bildungserwerbs

Die Unterscheidung zwischen der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb verdeutlicht dabei, dass es neben der Differenzierung von Struktur- und Prozessmerkmalen seit den PISA-Studien auch möglich ist, die *Indikatoren des Bildungserwerbs* der Schüler*innen auf unterschiedliche Art zu erfassen und in einen Zusammenhang zu setzen (vgl. Abbildung 2.5). Entsprechend können auch die bildungsbezogenen Aspekte differenzierter erfasst werden (McElvany et al., 2019). Dies führt dazu, dass die Kopplung oder der Zusammenhang in den letzten Jahren nicht nur über die Bildungsbeteiligung, sondern auch mittels der gemessenen Leistungen/Kompetenzen quantifiziert werden kann. Dazu wird eine Regressionsgerade, die als *sozialer Gradient* bezeichnet wird, von der Leistung auf den Index für den sozioökonomischen Status geschätzt:

Die Steigung des Gradienten bildet die Veränderungsrate ab, mit der die Leistung der Änderung der Sozialschicht um eine Standardabweichung folgt. Die Steigung ist ein Maß für die Ungleichheit in der Kompetenz, die auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden kann. (Ditton & Maaz, 2015, S. 238)

Für Deutschland bedeutet dies nach Baumert und Maaz (2010) entsprechend ein mittelmäßiges Leistungsniveau, das mit einer starken Abhängigkeit der sozialen Herkunft verbunden ist. Darüber hinaus lassen sich laut der Autoren neben

dem Zusammenhang auch differenzielle Effekte der sozialen Herkunft erfassen, die im Längsschnitt über die Kontrolle der Ausgangsleistungen und besuchten Bildungsgänge analysiert werden können. Es können folglich Fragen über den jeweiligen Lernzuwachs in Abhängigkeit der sozialen Herkunft beantwortet werden. Erst die Messung der Leistungsdaten macht es den Autoren zufolge darüber hinaus möglich, auch die von Boudon aufgestellten, unterschiedlichen primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung empirisch nachzuprüfen. Die bestätigte Verstärkung der sozialen Disparitäten durch die sekundären Effekte sind bereits in *Abschnitt 2.1.2* dargestellt worden. Watermann und Baumert (2006) resümieren, dass erst „die simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen der Familienverhältnisse [...] eine angemessene Vorstellung der tatsächlich anzutreffenden Ungleichverhältnisse“ (ebd. S. 78) vermittelt, das Modell zwischen den Struktur- und Prozessmerkmalen aber noch unbefriedigend sei, da sowohl *psychologische als auch institutionelle Vermittlungsmechanismen* im Modell nicht transparent erfasst werden. Diese Vermittlungsprozesse sind laut der Autoren aber vor allem in Anlehnung an das pädagogische Interesse von Bedeutung, um den Zusammenhang zwischen den Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft und den Kompetenzen der Schüler*innen besser nachvollziehen zu können.

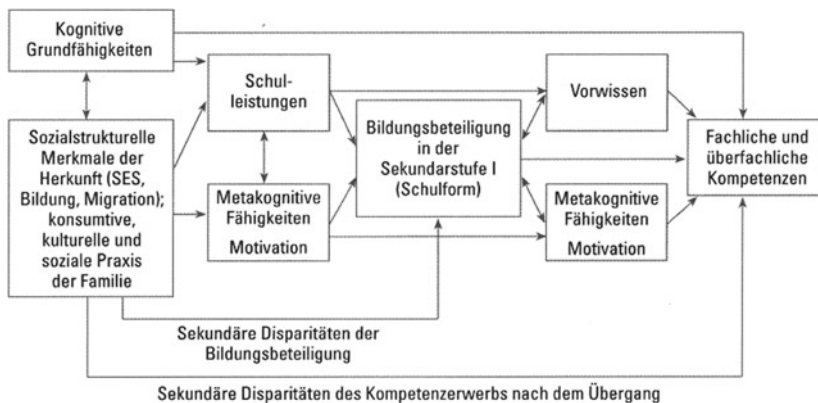


Abbildung 2.6 Psychologisches und institutionelles Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der familiären Herkunft und Kompetenzerwerb (Watermann & Baumert, 2006, S. 67)

Mit Hilfe eines Mediationsmodells (Abbildung 2.6) werden laut der Autoren auch die psychologischen und institutionellen Mechanismen sowohl vor als auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe sichtbar. Es zeigen sich primäre Herkunftseffekte (zum Beispiel motivationale oder auch metakognitive Merkmale) sowie sekundäre Herkunftseffekte, die durch direkte Bildungsgangentscheidungen entstehen und entsprechend auch die Übergangentscheidungen miteinbeziehen können: „Nach diesem Modell beeinflussen Struktur- und Prozessmerkmale familiärer Lebensverhältnisse vermittelt über psychologische Prozessmerkmale und institutionelle Bildungsentscheidungen die Kompetenzentwicklung“ (ebd., S. 68). Obwohl diese Einflüsse in PISA nicht differenziert geprüft werden können⁵⁰ und das Modell lediglich zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs herangezogen werden kann, fassen Watermann und Baumert zusammen, dass die psychologischen und auch institutionellen Vermittlungsmechanismen kumulativ zu den sozialen Unterschieden im Kompetenzerwerb beitragen und somit auch eine Erklärungskraft bieten.

Während der *Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg* lange Zeit über die berufliche Stellung und die Bildungsbeteiligung gemessen wurde, ist es seit der ersten PISA-Studie möglich, die soziale Herkunft der Schüler*innen sehr viel differenzierter zu erheben. So lässt sich resümieren, dass es die unterschiedlichen herangezogenen Merkmale und Indikatoren damit seit den letzten zwei Jahrzehnten ermöglichen, dass der Zusammenhang komplexer modelliert und untersucht werden kann und sowohl die soziale Herkunft als auch den Bildungserwerb sehr viel differenzierter erfasst werden können. Bos et al. (2010) betonen dabei, dass allein die unterschiedlichen Facetten des sozialen Status eine sinnvolle Ergänzung für die wissenschaftliche Arbeit sein können. Dabei sei es „nicht zielführend, einen einzelnen (optimalen) Indikator für die soziale Herkunft zu identifizieren [...] [sondern] das gesamte Spektrum sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 204) sollte betrachtet werden.

Da aber die Lebenslage von Personen einer Gesellschaft nicht nur durch die Schichtungszugehörigkeit, sondern immer von einer Reihe von sozialen Parametern bestimmt wird, ist die Erklärungskraft der verschiedenen Faktoren einzeln auch weniger wichtig als die Erklärungskraft der *Konstellation dieser Parameter*. (Bertram, 1982, S. 36 Herv. im Original)

⁵⁰ Die Messung der sekundären Effekte sind mit den Daten der PISA-Studie schwer durchführbar, da auch die Schulformeffekte selbst einen Einfluss haben und für diese Erhebung Längsschnittstudien herangezogen werden müssen (Baumert & Maaz, 2010).

Die auf der einen Seite differenziertere Darstellung bietet jedoch gleichzeitig auf der anderen Seite auch die Gefahr, dass in bestimmten Kontexten unklar bleibt, welche Merkmale *sozialer Herkunft* in den unterschiedlichen Zusammenhängen tatsächlich abgebildet werden (können). Darüber hinaus zeigt sich diese Schwierigkeit auch in Bezug auf die Messung der Bildungsungleichheit, bei der zwischen der sozialen Ungleichheit im Bildungszugang oder im Bildungsprozess unterschieden werden muss. In einer Studie über die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer weist Schlicht (2011) beispielsweise darauf hin, dass sich die Bundesländer sowohl in der Art als auch im Ausmaß der sozialen Bildungsungleichheit unterscheiden und dadurch weitergehend auch die bildungspolitischen Effekte verschiedene sind: „Je nachdem ob soziale Bildungsungleichheit im Zugang zum Gymnasium oder soziale Ungleichheit im Kompetenzerwerb im Mittelpunkt des analytischen Interesses steht, sind andere bildungspolitische Faktoren relevant“ (ebd., S. 262). Während so zum einen ein Vergleich der Bundesländer schwieriger wird, lässt sich daraus zum anderen auch schlussfolgern, dass sich aus der Wahl der Messung auch verschiedene Implikationen ableiten lassen.

2.3 Abbau von sozialer Ungleichheit als Aufgabe der Schule

Mit einer klaren Definition und präzisen Indikatoren kann einerseits die derzeitige Situation der Schüler*innen erfasst werden, andererseits ist eine abgrenzende Definition wichtig, um die Schüler*innen gezielt zu unterstützen und für entsprechende Förderprogramme – die maßgeblich zu einem Abbau sozial bedingter Ungleichheit beitragen können bzw. sollen – auszuwählen. Eine passgenaue Unterstützung und systematische Förderung sind notwendig, um an den mitgebrachten Benachteiligungen der Schüler*innen innerhalb der Schule etwas zu ändern. Gleichzeitig gelangt die Schule mit diesem Anspruch auch an ihre „institutionellen Grenzen“ (Hopmann & Bauer-Hoffmann, 2015, S. 93). Dieses Kapitel fokussiert den Handlungsauftrag der Schule und diskutiert den Abbau sozialer Ungleichheit als eine Aufgabe dieser. Dafür werden die widersprüchlichen Funktionen der Schule aufgegriffen und im Anschluss daran das meritokratische Prinzip thematisiert, dass es in der Theorie ermöglichen soll, diese Widersprüche aufzulösen. Um letztlich auch die leistungsunabhängigen Selektionsprozesse der Schule aufzugreifen und damit die Prozesse innerhalb der Schule in den Blick zu nehmen, die fernab der Funktionen innerschulische Reproduktionsprozesse erläutern, wird mit der Zirkelthese von Rolff (1969, 1997)

ein weiteres Erklärungsmodell hinzugezogen. Außerdem werden in diesem Kapitel auch die rechtlichen Verpflichtungen und Handlungsspielräume thematisiert: Die Schulgesetze der Bundesländer, die KMK Beschlüsse und der Referenzrahmen Schulqualität NRW werden exemplarisch herangezogen, um die *inhaltlichen Vorgaben* zur Verringerung sozial bedingter Ungleichheit, die mittels unterschiedlicher Rechtsquellen an die Schulen herangetragen werden, zu analysieren. Zunächst wird jedoch begründet dargestellt, weshalb überhaupt nur eine ungleiche bzw. kompensatorische Behandlung der Schüler*innen zu einem Abbau der Benachteiligung führen kann.

Bereits der Deutsche Bildungsrat (1970) hat darauf verwiesen, dass die Reduktion der Chancenungleichheit nicht durch eine Nivellierung der Anforderungen angestrebt werden soll, sondern man die Gleichheit der Chancen „in manchen Fällen nur durch die Gewährung *besonderer* Chancen erreichen“ (ebd., S. 30 eigene Herv.) kann. Eine Forderung – so Bayer et al. (1983) – bei der man nicht rätseln muss, ob sie sich auf die Start- oder Ergebnisgleichheit beziehen soll, da sie beides in den Blick nehmen muss. Auch Fend (2013) plädiert – da allgemeine Unterstützungen nicht helfen würden – für „fokussierte Förderanstrengungen [...]“. Die Interventionen würden sich hier nicht an alle richten, sondern auf jene Gruppe konzentrieren, deren Ressourcen so schwach sind, um eine produktive Teilhabe am Beschäftigungssystem und gesellschaftlichen Leben zu sichern“ (ebd., S. 139). Heid (1988) stellt weiterführend anschaulich dar, weshalb bei einer angestrebten Verringerung sozial bedingter Ungleichheit keine allgemeine Förderung, sondern gezielte kompensatorische Ansätze ergriffen werden müssen und liefert eine mögliche Differenzierung der Forderung nach mehr Gleichheit bzw. Ungleichheit im Kontext der Bildungschancen. Er unterscheidet zwischen der interpersonal bedeutsamen Gleichheit bzw. Ungleichheit (Abbildung 2.7):

1. Gleichheit vs. Ungleichheit ist schon auf der Ebene der Lernvoraussetzungen vorhanden.
2. Gleichheit vs. Ungleichheit gibt es auf der Ebene der Lerngelegenheiten.
3. Gleichheit vs. Ungleichheit gibt es letztlich auch auf der Ebene der Lernresultate, die sich in faktischen Lerneffekten, aber auch den intendierten Lehr- oder Lernzielen zeigen können (ebd., S. 2).

Das Schaubild verdeutlicht, dass Ungleichheiten in den Lernerfolgen erst reduziert werden können, wenn mittels einer *Kompensation* ungleiche Lernvoraussetzungen angeglichen werden. Heid spricht hier von der Verringerung durch pädagogische Interventionen und dem bedarfsgerechten Angebot angemessener

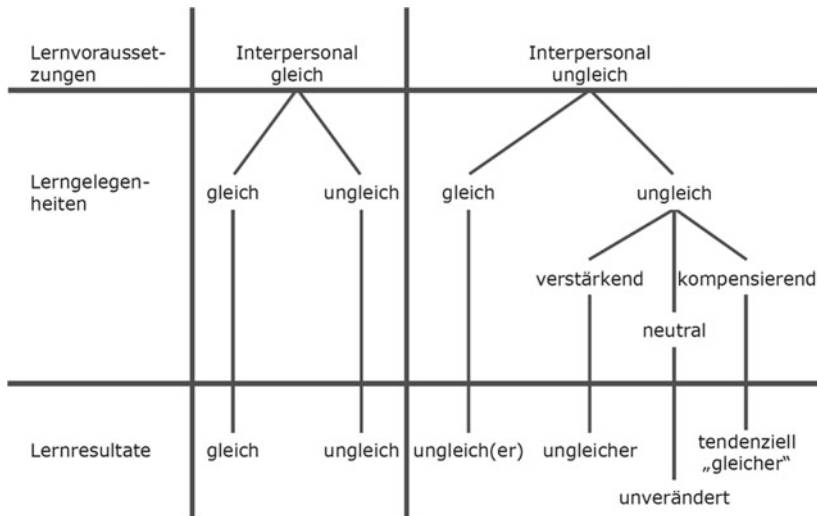


Abbildung 2.7 Einfluss von Bildungsvoraussetzungen und Fördermöglichkeiten auf die individuell gleichen und ungleichen Bildungsvoraussetzungen in Anlehnung an Heid (1988)

Lerngelegenheiten. Die aufgrund der sozialen Herkunft ungleichen Lernergebnisse können folglich erst gleicher werden, wenn die ungleichen Lernvoraussetzungen mit ungleichen Interventionen einhergehen. Oder grundsätzlich: So können „Bildungsergebnisse tendenziell gleicher werden, wenn auf ungleiche Voraussetzungen eine ungleiche Bildungspraxis folgt“ (Hogrebe, 2014, S. 149).

In Bezug auf die Gesamtschuldebatte – die in *Abschnitt 2.2.1* näher thematisiert worden ist – formulieren Hopmann und Bauer-Hoffmann (2015) diesbezüglich exemplarisch, dass eine formale Angleichung der Bildungsgänge nicht funktioniert, um Gleichheit herzustellen. Als eine Folge werden scheinbar legitimere Differenzierungsmechanismen sichtbar, die sich in horizontalen Formen, wie beispielsweise unterschiedlichen Programmen oder Trägerschaft sowie vertikalen Formen, wie zum Beispiel Abschlüssen, äußern. Dabei ließen sich diese Mechanismen auch auf andere angedachte Maßnahmen übertragen, die darauf aus sind, lediglich mittels einer Homogenisierung entgegenzuwirken. Unter Zuhilfenahme eines Gedankenexperimentes – in dem sie drei Möglichkeiten durchgehen – kommen sie ähnlich wie Heid zu dem Schluss, dass die Schule,

sofern sie ihre gesellschaftlichen Konventionen beibehalten und sich nicht delegitimieren möchte, ausschließlich Ungleichheit reduzieren kann, wenn sie selbst Ungleichheit ausübt:

Wer Benachteiligten helfen will, muss ihnen direkt helfen – entweder durch zusätzliche Ressourcen, die nur ihnen zur Verfügung stehen, oder dadurch, dass Ressourcen, die sie mitbringen (wie etwa sprachliche oder kulturelle Vielfalt) in der Schule für den Erfolg entscheidende Bedeutung zugemessen wird. Dadurch werden jene, die gegenwärtig durch ihre außerschulischen Ressourcen auf innerschulischen Unterricht reagieren können, nicht völlig abgekoppelt. Sie könnten mit ihren Mitteln auch auf diese Änderungen reagieren. Aber zumindest wäre es möglich, mit innerschulischen Maßnahmen deren Vorteilsnahme zu begrenzen. (Ebd., S. 103)

Die Schwierigkeit solche innerschulischen Maßnahmen durchzuführen, liege allerdings dann darin, dass es sich – auch anders als jener Versuch im Rahmen der Gesamtschule – um ein situatives Geschäft handelt, das je nach Schule und individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen entscheidend variabel ist und entsprechend individuell angepasst werden muss. Dies bedeutet auch, dass die unterschiedlichen sozialen, kulturellen sowie regionalen Dispositionen der Schüler*innen innerhalb der Schule stärker berücksichtigt und anerkannt werden müssten (Berliner, 2009; Hopmann & Bauer-Hoffmann, 2015).

2.3.1 Widersprüchliche Funktionen

Mit dem Anspruch auf soziale Gleichheit als Ziel von Staat, Politik und Gesellschaft kommt es erst im Rahmen des demokratischen Staatswesens zu einer widersprüchlichen Syntheseleistung des modernen Bildungssystems. Höhne (2013) zufolge kommt statt durch Abstammung und Erbe mit der Bildung ein *eigener Modus gesellschaftlicher Reproduktion* zum Tragen. Er geht von einer doppelten Botschaft aus, mit der das Bildungssystem konfrontiert wird: Neben dem Maximum an Integration inkorporiert das Bildungssystem auch die Funktion der Selektion:

Das Bildungssystem ist ein gesellschaftlicher Ort, an dem zentral soziale Konflikte ausgetragen und widersprüchliche Anforderungen bzw. Interessen in ein spannungsreiches Verhältnis gesetzt werden. [...] Die antagonistische Spannung, unter der moderne Bildungssysteme stehen, wird besonders an dem elementaren Widerspruch von gesellschaftlich postulierter Gleichheit und reproduzierter Ungleichheit im Bildungssystem deutlich. (Ebd., S. 372)

Das Bildungssystem ist mit dem politischen System verknüpft, weshalb insbesondere die Institution Schule als Instrument gesehen wird, Überzeugungen im Bewusstsein der Schüler*innen aufzubauen und zu verstärken, indem sie die Bildung aller zu ihrer Aufgabe macht, um „ihren Fortbestand zu sichern“ (Plöger, 2011, S. 297). So beschreibt Fend (2008a), dass durch das Bildungssystem ermöglicht wird, dass jede neue Generation den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und Werte vermittelt bekommt, die für die Sicherung der Gesellschaft notwendig sind. Dabei übernehme das Bildungssystem in sich verändernden Gesellschaften auch die Rolle des sozialen Wandels, indem es so konzipiert ist, dass Qualifikationen vermittelt werden können, um auch zukünftige Aufgaben meistern zu können.

Die Funktionen, die dabei an die Schule herangetragen werden, lassen sich aus den Formulierungen von Verfassungen, Schulgesetzen und Verordnungen ableiten und münden letztlich in Aufgaben, die von der Schule erfüllt und konkreter innerschulisch realisiert werden müssen (Wiater, 2012). Angelehnt an Parsons (1959), der mit dem Aufsatz *The School Class as a Social System* erstmalig die Sozialisations- und Selektionsfunktionen der Schulklasse innerhalb der amerikanischen Gesellschaft analysierte, hat Fend (1981) strukturanalytisch diese Funktionen im deutschsprachigen Raum etabliert und sie um eine Weitere ergänzt.⁵¹ Die dritte Funktion, die er als Qualifikationsfunktion bezeichnet, deutet darauf hin, dass neben der Reproduktion der Gesellschaft auch eine andere Aufgabe von der Schule bearbeitet werden muss: Diese beinhaltet den Aufbau der Persönlichkeit bzw. der Selbstentfaltung der Heranwachsenden. Letztlich stellt Fend (2008a) drei Jahrzehnte später in der neuen Theorie der Schule insgesamt vier Funktionen vor, die die Schule realisieren muss⁵²: Die *Reproduktionsfunktion* als eine Funktion der Enkulturation bezieht sich auf die Ausbildung grundlegender kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen und hat zum Ziel, dass

⁵¹ Fend (2012) bezeichnet die Sozialisationsfunktion als Integrationsfunktion, die die soziale Identität und politische Teilhabe aufgreift und die schulischen Sozialisationsprozesse in den Blick nehmen soll.

⁵² Die Funktionen der Schule werden an dieser Stelle aus soziologischer Perspektive betrachtet, könnten jedoch auch aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht diskutiert werden. Da es in diesem Punkt allerdings um die gesellschaftlichen Funktionen von Schule geht und weniger das Individuum in der Gesellschaft betrachtet wird, wird auf diese Sicht verzichtet. Giesinger (2015) geht ausführlich auf die Funktionen von Schule bei der Entwicklung einer normativen Konzeption von Bildungsgerechtigkeit ein und diskutiert Fragestellungen, die sich beispielsweise stärker damit auseinandersetzen, ob die soziologischen Funktionen im Kontext der Institution Schule überhaupt legitim sind, welche Funktion die Schule grundsätzlich übernehmen sollte und welche anderen Funktionen aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht noch in den Blick genommen werden müssten.

sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweiligen Kultur heimisch fühlen. Gleichzeitig sollen eine kulturelle Teilhabe sowie eine entsprechende Identität ausgebaut werden. Die *Qualifikationsfunktion* meint die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Verrichtung der Berufe erforderlich sind. Des Weiteren sollen das Wissen und die Fertigkeiten einer Kultur überliefert und eingeübt werden. Eine Änderung zur ersten Theorie der Schule nimmt Fend in diesem Kontext vor, indem er die Qualifikationsfunktion nicht nur ausschließlich aus wirtschaftlicher Notwendigkeit heraus begründet: Sie soll nicht nur ökonomischen Bedürfnissen dienen, sondern auch kulturellen Anliegen Rechnung tragen. Die *Allokationsfunktion* als dritte Funktion ermöglicht, eine Stellung in der schulischen Leistungshierarchie einzunehmen und die gesellschaftliche Arbeitsteilung bzw. Positionsverteilung zu gewährleisten. Mit Hilfe von Leistungsnachweisen können die Schüler*innen unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen zugeordnet werden. Die ursprüngliche Selektionsfunktion weicht demnach von der Allokationsfunktion ab, da nicht allein die Exklusion, sondern die gezielte Zuweisung von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben im Vordergrund steht. Die letzte Funktion, die Fend nennt, ist die *Integrations- bzw. Legitimationsfunktion*. Die Schule muss den Schüler*innen demnach die Ausbildung einer sozialen Identität sowie Handlungswissen zur politischen Teilhabe ermöglichen.

Während in der ersten Fassung der Theorie der Schule von 1980/81 angelehnt an das strukturfunktionalistische Paradigma das Bildungssystem lediglich „idealtypisch“ (Gerstner & Wetz, 2010, S. 102) beschrieben werden kann, sind es in der Weiterentwicklung vor allem auch die individuellen Handlungs- und Entwicklungschancen, die stärker aufgegriffen werden und die „Doppelfunktion des Bildungswesens“ (Fend, 2008a, S. 53) in den Vordergrund rücken.

Fend (2008a) stellt die gesellschaftlichen und individuellen Funktionen zusammenfassend dar, sodass die individuellen Handlungs- und Entwicklungschancen mit den gesellschaftlichen Funktionsleistungen übereinstimmen. Sie gehen in der Gesellschaft auf und sind den gesellschaftlichen Funktionen der Schule untergeordnet (ebd., S. 53). So wird deutlich, dass neben den gesellschaftlichen Funktionen auch die Perspektiven der individuellen Funktionen des Bildungswesens mitbetrachtet werden müssen. Es ermöglicht, die Sichtweise für die Gelegenheitsstrukturen und Regelsysteme, die die Schule für die individuellen Lebensläufe gewährt, in den Blick zu nehmen und die Doppelfunktion des Bildungswesens nachvollziehen zu können (Fend, 2011a).

Es wird ersichtlich, dass die vier Funktionen in einem „spannungsreiche[n] Verhältnis“ (Wiater, 2012) zueinander stehen und dabei insbesondere die Integrationsfunktion der Selektionsfunktion diametral gegenüber steht. Wiater sieht vor

allem mit Blick auf diese beiden Funktionen die entscheidenden Konsequenzen für das schulische Leben:

1. Es findet beispielsweise durch die äußere Differenzierung der Schulstruktur eine verstärkte Segregation und weniger eine Integration statt.
2. Es werden verstärkt Leistungsüberprüfungen durchgeführt.
3. Die Lehrkraft wird nicht nur als Lernhelfer*in und Lernförderer*in gesehen, sondern auch als eine Person, die benotet, prüft und die Schulkarriere maßgeblich mitsteuert.
4. Das Lernen geschieht weniger aufgrund der Vermittlung von Inhalten und im Sinne der Bildung, sondern vor allem der verliehenen Qualifikation wegen (ebd., S. 150).

Dass die Schule als gesellschaftliche Institution – und auch das Bildungssystem im Allgemeinen – keinem Selbstzweck folgt, sondern im Gegenteil unterschiedliche Erwartungen in Form von Funktionen erfüllen muss, ist hinreichend deutlich. Gravierend fallen jedoch die Widersprüche auf, in denen schon die Einzelfunktionen zueinanderstehen: So lassen sich die Integration und der Abbau illegitimer Ungleichheiten oftmals nur schwer mit einer Selektion im Bildungswesen vereinbaren.

Leistungsprinzip als Lösung?

Als übergeordneter Bezugsrahmen zur Realisierung und Legitimierung der Funktionen dient das Leistungsprinzip, wodurch auch die Widersprüche zwischen den Funktionen aufgelöst werden sollen:

Dabei kommt den pädagogischen Instrumenten der Differenzierung, Leistungsbewertung und Selektion im Bildungswesen dahingehend eine wichtige Bedeutung zu, als sie die Öffnung kanalisieren, kontrollieren und darüber hinaus gesellschaftlich signalisieren können, dass Selektion und Integration sich nicht mehr ausschließen müssen, sondern in einem leistungsorientierten System, das sich demokratisch generiert, zusammen gehören. (Höhne, 2013, S. 375)

Piketty (2020) weist darauf hin, dass es für menschliche Gesellschaften unabdingbar ist, Gründe für das Vorhandensein von Ungleichheiten zu finden. Für unsere moderne Gesellschaft hat sich als solche Erzählung das meritokratische Prinzip durchgesetzt, welches im besten Fall ein freies Verfahren mit gleichen Chancen und Aufstiegsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der individuellen Leistungsbeurteilung bedeutet. Unter diesen Annahmen kann Piketty zufolge Ungleichheit als gerecht und angemessen aufgefasst werden. Eine dem Postulat der Leistung

folgende Sichtweise wird als *Meritokratie* verstanden, wobei das sich daraus ableitende meritokratische Prinzip Selektion ermöglicht und die Allokation im gesellschaftlichen System realisiert (Heinrich, 2015). Die Güter und Positionen werden demnach im Bildungssystem im Kontext von Chancengleichheit und nach dem Leistungsprinzip, entsprechend meritokratisch und nicht mehr nach askriptiven Merkmalen wie beispielsweise der Klasse oder dem Stand, verteilt (*Abschnitt 2.1.1*).

Bildungsunterschiede werden in Anlehnung an Solga (2013) als Begabungsunterschiede definiert und mit den Unterschieden in der Begabung der entsprechende soziale Status zugewiesen und gleichzeitig legitimiert: „Diese meritokratische Formel ist jedoch zunächst nichts anderes als eine normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten“ (ebd., S. 23). Solga stellt beispielsweise mit Blick auf die natürliche Fundierung sozialer Ungleichheit ausführlich dar, dass die Bildungskategorien keine natürlichen Kategorien sind, sondern soziale Konstrukte, die eines sozialen Kategorisierungsprozesses bedürfen. So sähe die Realität sozialer Ungleichheit ganz anders aus als es die meritokratische Ideologie eines fairen Leistungswettbewerbs vorsieht, da Chancengleichheit in der gesellschaftlichen Realität nur schwer umgesetzt werden könne (Hadjar, 2008). Auch mittels empirischer Befunde sei nachgewiesen, dass die Selektion im deutschen Bildungssystem bis heute weiterhin massiv gegen das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verstößt (Geißler, 2012).

Becker und Hadjar (2017) tragen empirische Ergebnisse zur Meritokratisierung von Gesellschaften zusammen und stellen fest, dass die Statuszuweisung in einer Verknüpfung von askriptiven, kredentialistischen und meritokratischen Prinzipien erfolgt. Sie beschreiben, dass im meritokratischen Prinzip die Vorstellungen der Leistung und der Gleichheit zusammengesetzt werden, wodurch letztlich als Ziel Chancengleichheit angestrebt wird. Insgesamt stehen sich diesbezüglich zwei unterschiedliche Prinzipien gegenüber: Bei der *formalen Chancengleichheit im Sinne der Meritokratie* wird davon ausgegangen, dass alle Individuen die gleichen Bildungschancen bekommen und Kriterien, die nicht an die Leistung geknüpft sind – beispielsweise das Geschlecht oder die soziale Herkunft – keine Auswirkungen haben sollen und somit ausschließlich allgemein annehmbare Gründe eine ungleiche Verteilung von Chancen rechtfertigen (Ditton, 2016a). Wie bereits dargestellt, ist dies jedoch schwer umsetzbar bzw. sieht in der Realität anders aus als vom Modell vorgeschrieben. Im Gegensatz dazu ist die *Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit* konkreter, indem sich „Unterschiede zwischen den großen sozialen Gruppen [...] nicht

mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken“ (W. Müller & Mayer, 1976, S. 2) dürfen. In diesem Kontext werden die Bildungserfolge nach Becker (2016), nicht – wie im Sinne der formalen Chancengleichheit – nur in Abhängigkeit von der individuellen Fähigkeit, Anstrengung, Leistung und Motivation gesehen, sondern auch in Bezug zur sozioökonomischen Lage des Elternhauses. Wohingegen eine „formale Chancengleichheit einen hohen Grad an Chancenungleichheit zwischen den sozialen Schichten und ihre dauerhafte Festschreibung bedeuten“ (ebd., S. 188) würde, indem die soziale Schichtung der sozialen Herkunft gewissermaßen durch eine soziale Schichtung nach der individuellen Leistung ausgetauscht wird:

Das Bildungssystem ist in diesem Sinne *die* zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft. Es verwandelt nach Maßstäben ‚individueller Leistung‘, individuell zurechenbar und nachvollziehbar, Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten in der Geltung des Gleichheitsprinzips ihre Benachteiligung akzeptieren. (Beck 1988 zit. nach Rolf Becker & Hadjar, 2017, S. 35 Herv. im Original)

In Anlehnung an das schulische Leistungsprinzip verweist Fend (1981) darauf, dass die Selektions- und Allokationsprozesse nicht nur auf diese Weise durchgeführt werden, sondern auch verschleiern, dass sich die privilegierten Positionen entsprechend reproduzieren. So kann laut Radtke (2004) davon ausgegangen werden, dass die Organisation des Schulsystems eine erhebliche Anstrengung darauf verwendet, den Eindruck aufrechtzuerhalten, dass die Selektions- und Allokationsentscheidungen strikt nach dem meritokratischen Prinzip verlaufen, was insbesondere nach der Veröffentlichung der Schulleistungsstudien öffentlich radikal in Frage gestellt worden ist. Ohne konkreter darauf einzugehen, gibt es auch innerhalb der Forschung Hinweise dem entgegenzutreten. Neben einer Sensibilisierung plädiert beispielsweise Dahrendorf (2005) dafür – nachdem er die Meritokratie als eine weitere Ausführung jener Ungleichheit sieht, die alle Gesellschaftsformen charakterisiert und in Bezugnahme auf Young das Prinzip der Meritokratie darstellt, als würde „wieder eine herrschende Gruppe die Tür hinter sich zusperr[en], sobald sie ihren Status erreicht hat“ (ebd.) – nicht nur mit einem Kriterium die Entscheidung zu treffen, wer es nach ganz oben schafft und wer eben nicht, da auch viele andere Eigenschaften eine Rolle spielen müssten.

Angelehnt an die Selektionsprozesse werden, auf das Thema dieser Arbeit bezogen, sozial bedingte Ungleichheiten durch die Schule entsprechend nicht nur ausgeglichen, sondern aufgrund widersprüchlicher Funktionen durchaus sogar verfestigt oder reproduziert. Es geht in Bezugnahme auf das meritokratische Prinzip um leistungsunabhängige, soziale Selektionsprozesse der Schule, bei denen

insbesondere die *institutionellen Effekte* Dravenau und Groh-Samberg (2008) zufolge eine Forschungslücke darstellen. In Anlehnung an Ditton (2008) muss für eine detaillierte Analyse dieser schulisch wirksamen Mechanismen auf vornehmlich ältere Arbeiten zurückgegriffen werden, da gemeinhin neuere Erkenntnisse in diesem Kontext nicht bekannt sind. Neben dem Rational-Choice-Ansatz, der bereits in *Abschnitt 2.1.2* näher beschrieben worden ist, gibt es nach Ditton eine weitere Theorie, die es ermöglicht, die komplexe Konstellation der individuellen sowie institutionellen Zusammenhänge darzulegen und sowohl diese als auch die makrostrukturelle und gesellschaftspolitische Einbettung des Problems aufgreift (Geulen, 2000, S. 54). Anders als die bereits aufgegriffenen Theorien, wird mit dem nachfolgenden Ansatz jedoch nicht die Perspektive des Individuums, sondern die der *Institution* eingenommen.⁵³

Institutionelle Effekte

Die Zirkelthese von Rolff (1969) ermöglicht es auf diese Weise, weitere Mechanismen darstellen zu können:

⁵³ Die nachfolgenden Erklärungen stammen aus der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die als ein früher bedeutender Ansatz zur Erklärung ungleicher Bildungschancen bezeichnet werden kann (Ditton, 2015) und die die Zusammenhänge der Sozialisation in der Familie und Schule systematisch herausarbeitet (Hurrelmann, 2008) sowie insgesamt den Ansatz vertritt, dass die schulischen Institutionen einen aktiven, benachteiligenden Einfluss ausüben (Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Nach Geißler und Weber-Menges (2010) wird diese Forschung „seit langem sträflich vernachlässigt“ (ebd., S. 157) und somit das hoch komplexe Ursachengefüge schichttypischer Bildungsungleichheit bisher nur bruchstückhaft erforscht (Geißler, 2012). So wird darauf verwiesen, dass die Betrachtung der schichtspezifischen ungleichen Bildungschancen seit den 1970er Jahren in Deutschland immer weniger Beachtung gefunden hat (Link, 2012) und die sozialisationstheoretischen Argumentationen in der aktuellen Bildungsforschung eine geringe Rolle spielen (Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Bauer (2011, 2012) fasst die Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in zwei Punkten zusammen: Zum einen greift er auf, dass sich die Forschung (methodisch) auf eindimensionale Ursache-Wirkungs-Mechanismen beschränkt und der Mensch insgesamt übersozialisiert dargestellt wird, indem seine Handlungen durch die Familie oder Institutionen abgeleitet werden. In Anlehnung daran wird zum anderen – so Bauer – kritisiert, dass die Modelle im schichtspezifischen Paradigma lediglich monokausal sind. Er resümiert, dass die schichtspezifische Sozialisationsforschung einen zu geringen Beitrag zur Aufklärung der Differenzierung in der Persönlichkeit erbracht hat und geht davon aus, dass auch die schichtspezifische Sozialisationsforschung seit den 1980er Jahren durch den Gegenstand Sozialisation und Ungleichheit abgelöst worden ist. So gehen Hummrich und Kramer (2017) im Kontext der Schule und sozialen Ungleichheit lediglich auf das Milieu und die schulische Sozialisation ein.

Der Sozialisationsprozeß in der Schule hebt die signifikanten Unterschiede in den Sozialcharakteren der Schüler, die durch den schichtgebundenen Sozialisationsprozeß in der Familie angelegt werden, nicht auf und gleicht sie nicht einander an, sondern verfestigt sie eher. [...] So verbirgt sich hinter dem allgemein anerkannten ‚Menschenrecht auf gleiche Bildungschancen für jedermann‘ auch in der gegenwärtigen Gesellschaft eine Schule, die de facto Statusvorteile prämiert und Statusnachteile konserviert, die die einen bevorzugt, die sowieso schon im Vorteil sind, und die anderen benachteiligt, die schon immer im Nachteil waren. Die soziale Funktion der Schule ist bis dato [...], eine sozialkonservative, die die bestehende soziale Schichtung reproduziert und perpetuiert und damit – gewollt oder ungewollt – der Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse dient. (Ebd., S. 105f.)

Was Rolff (1969, 1997) hier vor einigen Jahrzehnten aufgreift, beschreibt letztlich einen zirkelförmigen Verlauf des Selektionsprozesses: Die Mitglieder der unterschiedlichen Schichten werden durch den Beruf geprägt, anders sozialisiert und geben unterschiedliche typische Charakterzüge an die nachfolgende Generation weiter. Während auch der Kontakt zu Freunden an dieser schichtspezifischen Weitergabe nichts ändert, fokussiert sich Rolff dabei vor allem auf den Prozess innerhalb der Schule:

Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen. (1997, S. 34)

Mit Hilfe von Sekundäranalysen belegt Rolff empirisch seine aufgestellte Hypothese durch eine detaillierte Beschreibung des Sozialisationsprozesses in der Familie, indem er beispielsweise die Erziehung in den frühen Kindheitsjahren, die Analysen des Sprachgebrauchs – angelehnt an Bernstein (1959) – sowie die leistungsbezogenen Erwartungen erläutert. Darüber hinaus nimmt er eine Analyse der Sozialisation sowie Auslese durch die Schule vor und identifiziert auch hier relevante Einflüsse. Im Kontext der Sozialisation der Schule betrachtet Rolff (1997) zum einen das Berufsverständnis, Gesellschaftsbild sowie Ausleseverhalten der Lehrkräfte und kommt zu dem Schluss, dass das „Berufsbewußtsein, das Gesellschaftsbild und das Ausleseverhalten von Lehrern überwiegend den Sozialcharakter der Mittelschicht bevorzugen“ (ebd., S. 144). Zum anderen geht er konkret auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts ein und resümiert, dass „Inhaltsanalysen von Lese- bzw. Arbeitsbüchern aus den Bereichen Arbeitslehre, Deutsch und Politische Bildung [...] erkennen [lassen], daß Wertvorstellungen

und Normen der Ober- und Mittelschicht dominieren“ (ebd., S. 145). Nach Rolff führe diese Sozialisation zu einer Reproduktion der herrschenden Ideologien. In Anlehnung an die Analysen interpretiert er schließlich die Auslese durch die Schule in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit des Sozialisationsprozesses und der Schulstruktur und kommt zu folgendem Schluss:

Die vorhergehende Analyse läßt sich dahingehend zusammenfassen, daß der Sozialisationsprozeß in der Schule die anfänglichen Unterschiede zwischen den Sozialcharakteren der Schüler, die durch den schichtgebundenen Sozialisationsprozeß in der Familie angelegt werden, weder aufhebt noch angleicht, sondern eher vergrößert. (Ebd., S. 229)

Die Schule – so resümiert Rolff – prämiert Statusvorteile und konserviert Statusnachteile. Bezugnehmend auf die bereits dargestellten Funktionen der Schule lässt sich mit Rolff ergänzen, dass die soziale Funktion der Schule auch darin gesehen werden kann, die bestehende soziale Schichtung zu reproduzieren und zu perpetuieren, was auch bereits in Anlehnung an Bourdieu angedeutet werden konnte.

Geulen (2000) zufolge, der die bildungssoziologische Diskussion der 1960er Jahre detailliert in den Blick nimmt, ist der Verdienst neben der Einführung des Sozialisationsbegriffs die Entwicklung der Zirkelthese als ein komplexes Erklärungsmodell, das vor allem das mittelschichtspezifische sozialisatorische Milieu der Schule in den Blick nimmt, welches „dem gewohnten Milieu der Unterschichtkinder in wesentlichen Punkten widerspricht bzw. ihnen fremd ist“ (ebd., S. 54). Nach Ditton (2016a) bietet der Erklärungsansatz Hinweise darauf, die beschriebenen Reproduktionsprozesse zukünftig differenzierter zu untersuchen. Ditton selbst liefert – in Anlehnung an die Zirkelthese und weitere Untersuchungen – zahlreiche Hinweise der Reproduktionsmechanismen der Schule: Er weist in Bezugnahme auf Kob (1963) darauf hin, dass die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn nach der Grundschule aufseiten der Eltern schon im zweiten oder dritten Jahr gefallen ist und begründet eine resignative Zurückhaltung bzw. Unentschiedenheit bei Familien aus unteren Schichten in Bezug auf die Wahl einer höheren Schulform. Darüber hinaus geht er – angelehnt an Rolff (1997) – auf eine fehlende *kulturelle Passung der Lehrkräfte* ein, die aus mittleren bzw. oberen Schichten rekrutiert werden und entsprechend agieren. So kann diesbezüglich das Verhalten der Lehrkräfte beanstandet werden, deren Erwartungen auf sozialen Zuschreibungen oder Stereotypen basieren (D. Becker & Birkelbach, 2017). So formuliert Ditton (2016a) sehr kritisch, dass die „Erwartungen der

Gymnasiallehrkräfte [...] eher darauf ausgerichtet zu sein [scheinen], die geistige Elite zu auszubilden, als eine breite Masse zu fördern“ (ebd., S. 288).

Schuld sei letztlich eine einseitige Fokussierung von Mittelschichtsbedürfnissen bei gleichzeitiger Blindheit gegenüber den Schwierigkeiten der Arbeiterkinder sowie die Auffassung, dass Begabung statisch sei (Rolff, 1997), weshalb zum einen schul- und sozialpädagogische Fachkräfte stärker für Bildungsungerechtigkeiten und deren Reproduktionslogiken im Schulalltag sensibilisiert werden sollten (Heinrich, 2016). In Bezugnahme auf Bernstein (1972) hebt Ditton (2016a) auch die sprachlichen Fähigkeiten hervor, die zum anderen für den Schulerfolg maßgeblich relevant sind. Ein Aspekt, der insbesondere in der Befassung mit dem Migrationshintergrund, aber auch als klassenspezifischer Kode in Bezugnahme auf die soziale Herkunft und damit als Distinktionsmerkmal der mittleren und oberen Klasse von Bedeutung ist. Ditton (2008) greift diese Punkte vor allem in Bezug auf die Bildungsentscheidungen auf und zeigt, dass sich allein in diesem Kontext zahlreiche Mechanismen nennen lassen:

Bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit wirken mit der sozialen Herkunft verbundene individuelle Faktoren, institutionelle Faktoren auf der Ebene des Unterrichts und der einzelnen Schule, des Schulsystems sowie schließlich kontextuelle und regionale Bedingungen zusammen. (Ebd., S. 252)

Auch Jahrzehnte nach der erstmaligen Veröffentlichung der Zirkelthese resümiert Rolff (1997), dass auch weiterhin erläutert werden muss, inwiefern Schichtzugehörigkeit, Schulerfolgchancen und Statuszuweisungen im Zusammenhang stehen. Ob die Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auch heute noch aktuell sind, kann nicht ausreichend beantwortet werden.⁵⁴ Innerhalb der Forschung wird jedoch die Ansicht vertreten, dass die These dieser klassenkulturellen Reproduktion von Bildungsbenachteiligung auch heute noch relevant ist (Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Ditton (2016a) zufolge sind immer noch Forschungslücken in diesem Bereich auszumachen: So müssten Faktoren auf der Ebene des Unterrichts, der einzelnen Schule, des Schulsystems und des gesellschaftlichen Kontexts im Allgemeinen Berücksichtigung finden: „Die häufige Feststellung, dass mehr Forschung und neue kreative Ideen nötig sind, trifft bezogen auf die institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Reproduktion von Bildungsungleichheit ganz besonders stark zu“ (ebd., S. 307).

Auf das anfangs beschriebene Leitungsprinzip zurückkommend, müsste die Schule, die auf Selektion durch Leistung abzielt, auf Kriterien setzen, die neben

⁵⁴ Rolff (1997) selbst greift diesen Punkt im Vorwort bzw. Anhang der Monografie auf und geht ausführlicher auf die Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ein.

der Leistung immer auch auf klassenkulturelle Normen und Normierungen eingehen (Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Schule sei nicht dazu verurteilt – auch wenn sie durch gewisse Prozesse und Mechanismen soziale Ungleichheit perpetuiert –, die „sozial bedingte Bildungsungleichheit zu akzeptieren, zu reproduzieren oder gar zu verstärken“ (Böttcher, 2015, S. 16). Welche Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume ihr dafür zur Verfügung stehen und welche Effekte der Schule in diesem Kontext überhaupt zugesprochen werden, wird in *Kapitel 3* aufgegriffen. An dieser Stelle sollte jedoch zum einen noch einmal betont werden, dass der Schule – trotz widersprüchlicher Aufgaben und Funktionen – in Abhängigkeit der Ausgestaltung der Lerngelegenheiten sowie schulischen Sozialisationskontexte immer wieder Möglichkeiten zugesprochen werden, sozial bedingte Ungleichheit zu verringern (Coleman, 1975; Lamprecht, 1991; Solga & Wagner, 2016). Diese Rolle kann ihr zum anderen auch aufgrund der in Deutschland herrschenden allgemeinen Schulpflicht auferlegt werden; die Schule erreicht also nahezu alle Kinder und Jugendlichen. Sie verfügt in vielen Bereichen aufgrund des eigenständigen Bildungsauftrags und „staatlichen Erziehungsmandats“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 122) über eine weitreichende Verantwortung, die in diesem Maße nur sie im Sinne der Bildungsgleichheit nutzen kann. Inwiefern sich dieser Auftrag – die Reduktion sozial bedingter Disparitäten – überhaupt in den konkreten Rechtsquellen wiederfinden lässt, wird im Folgenden aufgegriffen.

2.3.2 Rechtliches: Verpflichtungen und Handlungsspielräume

Schon im Grundgesetz Artikel 3 steht fest verankert, dass alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von ihrer ethnischen, regionalen und sozialen Herkunft weder benachteiligt noch bevorzugt werden dürfen. In Verbindung mit dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG Art. 2 Abs. 1) ergibt sich Derbolav (1987) zufolge das Recht auf Bildungschancengleichheit, da Menschen, die vor dem Gesetz gleichberechtigt sind, entsprechend auch das gleiche Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit haben.⁵⁵ Wie bereits dargestellt, ist die

⁵⁵ Weiterführend lassen sich im Rahmen dieser Begründung auch andere Herleitungen finden. Jaeger (2017) beispielsweise argumentiert über das in Art. 20 enthaltene Sozialstaatsprinzip, das auf eine verpflichtende Schaffung und Bewahrung einer sozialen Gesellschaftsordnung eingeht (Deutscher Bundestag Art. 20 Abs. 1), aus welchem das Bundesverfassungsgericht eine Notwendigkeit zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten ableitet. Auch Art. 1 Abs. 1 verweise im Rahmen der Unantastbarkeit der Menschenwürde auf eine Verpflichtung, Bürger*innen ein Existenzminimum zu gewähren.

soziale Auslese im Bildungssystem nach leistungsfremden Kriterien ein „Verstoß gegen das soziale Grundrecht aller Bürger auf Bildung“ (Geißler, 2012, S. 194), das laut Schuetze (2015) als die „*magna charta* der Gerechtigkeit der Schule“ (ebd., S. 69 Herv. im Original) bezeichnet werden kann und dafür sorgt, dass Benachteiligungen kompensiert werden müssten.

Dennoch hat sich auch in der bisherigen Darstellung gezeigt, dass soziale Ungleichheit offensichtlich höchst unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird: Es „besteht keine Klarheit und Einigkeit darüber, was denn unter Bildungsungleichheit oder dem *politischen Postulat* der Chancengleichheit und daraus abgeleitet: der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen zu verstehen ist“ (Rolf Becker, 2017b, S. 90 eigene Herv.). Laut Frühbauer et al. (2017) besteht jedoch Einigkeit zum einen darin, dass soziale Ungleichheit als zentrale Herausforderung für den Zusammenhalt der Gesellschaft gesehen wird und dass sich zum anderen aus der Debatte um Ungleichheit „grundlegende Weichenstellungen für Sozial- und Entwicklungspolitik ergeben“ (ebd., S. 7). Einführend konnte jedoch bereits die im Hinblick auf viele Faktoren und recht unbestrittene Rolle der Schule bei der Verringerung – und auch Verstärkung – der sozialen Ungleichheit aufgezeigt werden. In welcher Form dies kann oder auch muss, setzt entsprechend auch eine „rechtliche Klärung“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 110) voraus.

Schulgesetz

In Anlehnung an den bundesstaatlichen Föderalismus steht mit Blick auf das Bildungswesen vor allem den Ländern eine „gesetzgebende und administrative Kompetenz zu“ (Füssel, 2019, S. 103). Bis auf die Schulgesetze in Rheinland-Pfalz und Bayern⁵⁶ – in denen ausschließlich auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingegangen wird (Art. 2 BayEUG; §1(2) SchulG [RP])⁵⁷ – wird die soziale Herkunft der Schüler*innen in allen anderen Schulgesetzen aufgegriffen. In den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer finden sich jedoch unterschiedliche Forderungen und Formulierungen im Kontext der Verringerung sozialer Benachteiligung oder der „Aufgabe der Schulen“ (§3(1) BgbSchulG), Benachteiligung auszugleichen. Beispielsweise wird im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und des Saarlandes – ähnlich wie im Grundgesetz

⁵⁶ Im Schulgesetz von Bayern ist lediglich in Anlehnung an den Zugang zu Privatschulen vermerkt, dass „keine Unterscheidung nach Herkunftsstand, Einkommen und Vermögen der Eltern gemacht werden darf“ (Art. 96 BayEUG).

⁵⁷ Länderkürzel bei uneindeutigen Gesetzeszitationen werden im Text in eckigen Klammern ergänzt.

auch – darauf verwiesen, dass Bildungschancen *unabhängig* oder *ohne Rücksicht* auf die Herkunft verwirklicht werden sollen (§1(2) SächsGVBI; §3(4) SchG [BW]; §1(2) SchoG [SL]; SchulG [NW]; §4(7) SchulG [SH]; §1(1) SchulG LSA). Dabei werden in Anlehnung an die Herkunft auch hier unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. So geht es um die *Unabhängigkeit von* bzw. *ohne Rücksicht auf die* „sozialen Verhältnisse“ (§3(4) SchG [BW]), die „wirtschaftliche [...] Lage und Herkunft“ (§1(1) SchulG [NW]), „wirtschaftliche oder soziale Lage“ (§1(1) SchulG LSA) oder zum Beispiel auch die „wirtschaftliche [...] oder gesellschaftliche [...] Stellung“ (§4(7) SchulG [SH]). Dieser Verweis auf eine rechtlich nicht erlaubte Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bezieht sich darüber hinaus nicht nur auf eine differente Beschreibung der Zielgruppe, sondern auch auf verschiedene Aspekte der Zielformulierungen. So geht es beispielsweise allgemein darum, dass „die Herkunft [...] wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung [nicht] bestimmend sein“ (§1(2) ThürSchulG) darf oder das „Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (§1(1) SchulG [NW]) gewährleistet sein muss. In anderen Ländern wird dies im Vergleich dazu konkreter beschrieben: So wird an dieser Stelle der „*Schulabschluss*“ sowie der „*Zugang zu allen Schulen*“ (§4(7) SchulG [SH] eigene Herv.) aufgegriffen oder verlangt, dass alle Schüler*innen „gleichberechtigt, ungehindert und barrierefrei an den *Angeboten* des Bildungssystems teilhaben können“ (§1(2) SchoG [SL] eigene Herv.).

Ferner gibt es in anderen Schulgesetzen Formulierungen, die sich stärker auf eine *aktive Rolle* der Schule zur Verringerung der Benachteiligung beziehen. Im Schulgesetz von Brandenburg und Niedersachsen wird beispielsweise gefordert, dass sozial Benachteiligte durch „besondere Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen“ (§3(3) BgbSchulG) oder „besondere Förderung“ (§54(1) NSchG) unterstützt werden sollen. Auch im Schulgesetz von Bremen und Berlin soll die Schule Benachteiligungen entgegenwirken, abbauen, ausgleichen und Chancengleichheit herstellen (§4(3) BremSchulG; §4(2) SchulG [BE]). Unklarheiten treten insbesondere dann auf, wenn die Aussagen zur Verringerung der Effekte der sozialen Herkunft an Konditionen, welche nicht näher ausgeführt werden, geknüpft sind, wie es beispielsweise im niedersächsischen Schulgesetz der Fall ist:

Das Land ist verpflichtet, *im Rahmen seiner Möglichkeiten* das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Unterschiede in den Bildungschancen sind *nach Möglichkeit* durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. (§54(1) NSchG eigene Herv.)

So wird das Land laut Schuetze (2015) nur im Kontext seiner finanziellen Möglichkeiten verpflichtet, auf die Realisierung hinzuwirken. Auch allgemein muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Gesetze lediglich einen proklamatorischen Charakter haben. So führt er aus, dass die Länder Grundvoraussetzungen ermöglichen müssen, um den Zugang zu Bildung zu schaffen: „Sie gewähren aber kein individuelles Recht, das gerichtlich geltend gemacht werden könnte“ (ebd., S. 53). Darüber hinaus wird teilweise vom Abbau sozialer Benachteiligung (u. a. §4(3) BremSchulG) oder von *Chancen*, im Sinne von „Bildungschancen“ (u. a. §54(1) NSchG), „Chancengleichheit“ (u. a. §4(6) SchulG [M-V]) oder gar von Verwirklichung oder Verbesserung „*Chancengerechtigkeit*“ (u. a. §3(3) HmbSG eigene Herv.) geschrieben.

Während auf der einen Seite formuliert wird, dass die Schule nicht benachteiligen darf und eher allgemein verlangt wird, dass die Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft der Schüler*innen gewährleistet werden sollen, scheinen einige Bundesländer gezielte „Fördermaßnahmen“ (§3(3) BgbSchulG) von den Schulen zum Abbau zu fordern. Ob nun über einen Verweis der Unabhängigkeit oder der Nennung gezielter Fördermaßnahmen – in fast allen Schulgesetzen lassen sich entsprechende Aussagen finden. Die Formulierungen der Schulgesetze muss zwar in Anlehnung an allgemeine Begrifflichkeiten erfolgen, damit eine Vielzahl an Einzelfällen abgedeckt werden kann (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 7), dennoch scheinen sie in diesem Fall deutlich zwischen den einzelnen Bundesländern in Bezug auf die Benennung der Zielgruppe und -dimensionen zu variieren und unterschiedliche Bezüge zu fokussieren: „Es sind vor allem *finale Rechtsnormen*, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Sie geben ein Ziel vor, überlassen es aber den für die Zielerreichung Verantwortlichen, *wie* sie das Ziel verwirklichen“ (ebd. S. 7). So gibt das Schulrecht zwar einen Rahmen vor, in dem Handlungen stattfinden sollen, hält aber für die pädagogische Arbeit an der Einzelschule wenige Implikationen oder klare Vorgaben bereit, weshalb auf weitere Rechtsquellen zurückgegriffen werden muss:

Dabei lassen sich allerdings weder dem Grundgesetz noch den Landesverfassungen konkrete Handlungsanweisungen entnehmen. Das heißt indes nicht, dass der Staat den Dingen ihren Lauf lassen dürfte. Aus rechtlicher Sicht ist er vielmehr vor allem aufgrund des Sozialstaatsgebots verpflichtet, der schulischen Benachteiligung junger Menschen wegen ihrer sozialen Herkunft entgegenzuwirken. (Ebd., S. 110)

Wenn das Bildungs- bzw. Schulsystem im Hinblick auf den Abbau sozialer Disparitäten dysfunktional ist, ist es letztlich Aufgabe der Schule, „im Rahmen ihrer

sozialstaatlichen Eingebundenheit“ (ebd., S. 32) entsprechend zu handeln. Avenarius benennt explizit auch Fördermöglichkeiten, die durchgeführt werden müssen, um unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen auszugleichen.

Dennoch fehlt es dem Schulrecht an „schulpraktischer Relevanz, [...] verlässliche[r] Auskunftsfähigkeit und [...] länderübergreifende[r] Vergleichbarkeit“ (Rürup, 2007b, S. 197), die auch an dieser Stelle deutlich geworden ist. Bieten Verfassungen und Schulgesetz also nicht genügend konkrete Ansatzpunkte zur Verringerung sozialer Ungleichheit, gilt es im Folgenden, auf andere Rechtsquellen zurückzugreifen. Neben Verwaltungsvorschriften, die beispielsweise Erlasse oder auch Richtlinien beinhalten, die als generell-abstrakte Anordnungen einer Behörde an die nachgeordnete Behörde und entsprechend verwaltungsinterne Regelungen betrachtet werden können (ebd.), wird an dieser Stelle auch auf die Empfehlungen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) zurückgegriffen, die – so hebt Füßel (2019) hervor – „das wichtigste Gremium zur Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik zwischen den einzelnen Bundesländern ist“ (ebd., S. 110). Denn neben Rechtsnormen haben auch Verwaltungsvorschriften (Richtlinien, Erlasse, Runderlasse) als im eigentlichen Sinne verwaltungsinterne Regelungen eine gewisse Relevanz und setzen mit ihren Verwaltungsvorschriften „in erheblichem Umfang die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht“ (Rürup, 2007b, S. 200).

KMK-Beschlüsse

Die Beschlüsse der KMK sind vereinbarte Empfehlungen an die einzelnen Bundesländer, die dazu dienen, dass bestimmte Angelegenheiten in allen Bundesländern gleichartig behandelt und geregelt werden: „Im Verhältnis zum Bürger erhalten die Ländervereinbarungen rechtliche Wirksamkeit erst dann, wenn sie in den Ländern förmlich durch Gesetze (oder durch Rechtsverordnung aufgrund gesetzlicher Ermächtigung) verbindlich gemacht worden sind“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 11). Trotz ihrer geringeren Verbindlichkeit spielen sie in der Gesellschaft eine zentrale Rolle, tragen zur medialen Aufmerksamkeit bei und bilden aktuelle gesellschaftliche und politische Trends ab. Betrachtet man die Beschlüsse und Veröffentlichungen der KMK der letzten Jahre, geht es im Kontext der Benachteiligung verstärkt um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (KMK, 2007, 2013, 2015a). Auch in Anlehnung an die Geschlechtergleichheit werden konkrete Hinweise zu einer geschlechtersensiblen schulischen Bildung und Erziehung formuliert (KMK, 2016b).

Im Vergleich dazu finden sich in den Beschlüssen der KMK in Bezug auf die Zielgruppe, die in dieser Arbeit fokussiert wird, nur vereinzelte Aspekte. So wird

zum Beispiel im Nationalen Integrationsplan *Neue Wege – Neue Chancen*, auf deren Grundlage die KMK einen gemeinsamen Beschluss formulierte (2007), auf die bestehende Kopplung der Bildungschancen mit „Merkmale sozialer, sprachlicher und ethnischer Herkunft“ (Bundesregierung, 2007, S. 64) verwiesen und für ein „auf individuelle Förderung gerichtetes Bildungssystem“ (ebd., S. 64) plädiert. Die Ganztagschule soll mit ihrer gezielten Förderung und den schulischen Angeboten beispielsweise sozial benachteiligten Schüler*innen helfen (ebd., S. 64). Auch im Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schüler*innen wird auf die Situation dieser Schüler*innen aufmerksam gemacht. So sollen die Bildungs- und Zukunftschancen benachteiligter Kinder erhöht werden (KMK, 2017, S. 32), indem zur Realisierung die Ganztagschulen fokussiert werden, die „mehr Bildungschancen für Kinder aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Familien“ (ebd., S. 44 f.) ermöglichen sollen, indem sie „Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit [fördern] und [...] Raum und Zeit [bieten], um auf Kinder individuell einzugehen und deren Begabungen zu fördern“ (ebd., S. 99). Schlussendlich sollen Ganztagschulen dazu beitragen, dass „Bildungsungerechtigkeit abgebaut [wird] und Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer sozialen Herkunft gefördert werden“ (ebd., S. 99). In Bezug auf die Ausführungen Heids (1988) in *Abschnitt 2.3*, der eine verstärkte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf ihre Herkunft anmahnt, um soziale Ungleichheit zu reduzieren, stehen diesem Ziel eher unspezifische und allgemeingültige Ansätze in den Berichten gegenüber. Neben Ganztagschulen soll auch durch eine Kooperation der Bildungspartner*innen die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft verringert werden (KMK, 2017, S. 94). Ohne an dieser Stelle einem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden zu können, erwecken die KMK-Beschlüsse den Eindruck, dass das Thema eher geringe Aufmerksamkeit sowie randständig Beachtung findet. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt beispielsweise auch Miller (2014), die sich ebenfalls auf einen Beschluss der KMK bezieht, dabei den Fokus auf die Standards der Lehrerbildung legt und kritisiert, dass die Benachteiligungslage der sozioökonomischen im Vergleich zu den interkulturellen und geschlechtsspezifischen Einflüssen in Bezug auf mögliche Hilfs- und Präventionsmaßnahmen ausgespart werden.

Der Wunsch nach einer „Steigerung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit“ (KMK, 2017, S. 143) macht in Anlehnung an die bisherigen Erkenntnisse im Kontext der Diskussion um die Begriffe der Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit deutlich, dass diese verwendet werden und an dieser Stelle entsprechend auch Möglichkeiten aufzeigen, es aber zu keinen konkreten Handlungsanweisungen kommt: „Hinzu kommt die durch die unterschiedlichen,

auch politischen Interessenlagen bedingte Form von Verständigung, die oft Formelcharakter haben oder auch die eigentlichen Probleme nicht ansprechen oder Lösungen anbieten“ (Füssel, 2019, S. 115). Letztendlich muss in Bezug auf die Ausgestaltung der KMK und deren Beschlüsse angemerkt werden, dass das zumeist notwendige Einstimmigkeitsprinzip bei Beschlussvorlagen die Formulierung möglichst allgemein gehaltener Aussagen befördert, da eine Koordination der (politischen) Interessen der 16 Bundesländer – insbesondere in Bildungsfragen – sich als eine historisch schwierige Aufgabe herausgestellt hat und die Konsensfähigkeit der meisten Projekte und Ideen eher eingeschränkt ist: Es besteht „die Gefahr der Vertagung von umstrittenen Themen oder [die Gefahr] eines hohen Allgemeinheitsgrads der Vereinbarungen ebenso wie ein Versuch, Nichteinigungen über Formelkompromisse zu verschleiern“ (ebd., S. 112).

Neben den KMK-Beschlüssen gibt es jedoch auch noch andere Rechtsquellen, die gewünschte Inhalte konkreter formulieren und dadurch auch das Thema sozial bedingte Benachteiligung verstärkt in den Blick nehmen könnten, weshalb im Folgenden der Referenz- oder Orientierungsrahmen herangezogen wird. So gewinnen laut Rürup (2007b) Qualitätsinstitute und Schulinspektionen als neue Institutionen der Begutachtung einzelschulischer Arbeit an Bedeutung, die „ihre Begutachungskriterien (Bildungsstandards, Referenzrahmen für Schulqualität) aber in der Regel nicht in den amtlichen Veröffentlichungsblättern des Schulrechts, sondern eigenständig dokumentieren“ (ebd., S. 214) und daher im Folgenden aufgegriffen werden.

Referenzrahmen für Schulqualität am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

Fast alle Bundesländer haben in den letzten Jahren auf der Ebene der Bildungsadministration „Qualitätsmodelle der Schul- und Unterrichtsqualität“ (Elsing & van Ackeren, 2017, S. 35) entwickelt, in denen die zentralen Merkmale sowie Kriterien guter Schule – in Anlehnung an unter anderem die Qualitätsmodelle der Schuleffektivitätsforschung – zu einem allgemein gültigen Verständnis von Qualität gebündelt worden sind. Zwecks Orientierungs- und Arbeitsgrundlage dienen sie der Schulinspektion sowie der Gestaltung der Qualitätsentwicklung der einzelnen Schulen, indem sie als „gemeinsame Verstehens- und Handlungsgrundlage für alle beteiligten Akteure“ (ebd., S. 40) fungieren. Auch für die Praxis der Schulentwicklung ist der Referenzrahmen als Orientierung bedeutsam, indem er vorgibt, „welche Qualitätsbereiche relevant sind und welche Aspekte dieser Bereiche bearbeitet werden können oder müssen“ (N. Berkemeyer, 2019b, S. 421 f.).

Im Referenzrahmen Schulqualität NRW⁵⁸ – der hier als Beispiel herangezogen wird – wird konkret beschrieben, dass er sich an Schulen, Schulaufsicht, Bildungspolitik und beteiligte Akteure der Schule richtet, sodass in ihm „Rahmenaspekte – wie z. B. Vorgaben der KMK und der Gesetzgebung – aufgegriffen [werden], die in unterschiedlicher Form in Vorgaben umgesetzt werden müssen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, S. 67). Dabei beschreibt Gärtner (2017) den Referenzrahmen als ein Mittel zum Zweck der Politik, indem „bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen [...] letztlich als Gegenstand in Referenzrahmen eingespeist, um so landesweit kommuniziert zu werden“ (ebd., S. 115). Dies erfolgt in NRW mittels fünf unterschiedlicher Inhaltsbereiche:

- Erwartete Ergebnisse und Wirkungen,
- Lehren und Lernen,
- Schulkultur,
- Führung und Management und
- Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben

In Bezug auf den letztgenannten Inhaltsbereich wird verstärkt deutlich, dass in diesem Punkt auch die rechtlichen Grundlagen als Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen, aber gleichzeitig auch eine Orientierung angeboten wird, die „entwicklungsoffen [...] auf neue bildungspolitisch-administrative Entscheidung sowie auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse reagieren“ (Groot-Wilken & Koltermann, 2017, S. 77) kann.

Die Qualitätsaussagen der einzelnen Inhaltsbereiche lassen zunächst nicht darauf schließen, inwiefern im Referenzrahmen auf den Aspekt der Verringerung sozial bedingter Ungleichheit eingegangen wird. Im Inhaltsbereich Lehren und Lernen fokussiert eine Qualitätsaussage lediglich die *Bildungssprache und den sprachsensiblen Fachunterricht*, bei der auf den ersten Blick nur vermutet werden kann, dass entsprechende Handlungsanforderungen in diesem Kontext aufgegriffen werden könnten. Betrachtet man die einzelnen Qualitätsaussagen in ihren konkreten Ausführungen, wird im ersten Inhaltsbereich *Erwartete Ergebnisse und Wirkungen*, in dem sich die Kriterien auf die langfristigen Wirkungen der

⁵⁸ Laut Ministerium für Schule und Bildung (2015) gibt der Rahmen beispielsweise Orientierung für die Ausrichtung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten, schulpolitische Maßnahmen und Initiativen der Bildungsverwaltung, Planungs- und Gestaltungsprozesse im Kontext der Entwicklung von Schulkultur und Unterricht, Maßnahmen schulinterner Evaluation, der Qualitätsanalyse NRW oder auch Ausrichtung der Lehrerbildung im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung.

Bildungs- und Erziehungsziele beziehen, das Ziel der Verringerung ungleicher Bildungschancen und Benachteiligung aufgegriffen:

Im Sinne eines leistungsstarken und sozial gerechten Bildungssystems, das Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen gerecht wird, ist im Hinblick auf Schulqualität die Verringerung ungleicher Bildungschancen und Benachteiligungen ein weiteres zentrales Anliegen und eine gesellschaftliche Erwartung sowohl an die Bildungspolitik wie auch an die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, S. 11)

So wird anschließend in diesem Inhaltsbereich im Kriterium 1.3.1 festgehalten, dass die „Schule ihre Möglichkeiten zur Verringerung von ungleichen Bildungschancen und Benachteiligung aus[schöpft]“ (ebd. S. 15). In den darauffolgenden Aussagen wird jedoch lediglich die Kopplung thematisiert: „Die Schule trägt dazu bei, dass die Wahl des weiteren Bildungsweges nicht entscheidend von sozialem Status, Migrationshintergrund oder Behinderung geprägt ist“ (ebd., S. 15). Im Inhaltsbereich *Lehren und Lernen* wird in der Dimension *Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität* Folgendes angeführt:

Der Schule gelingt es, insbesondere sprachlich, ästhetisch-künstlerisch, sportlich, hauswirtschaftlich und naturwissenschaftlich ausgerichtete Kurse und Arbeitsgruppen für Mädchen und Jungen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. mit unterschiedlichem familiärem oder sozialem Hintergrund möglichst gleichermaßen attraktiv auszugestalten. (Ebd., S. 32)

Darüber hinaus wird an die Möglichkeit appelliert, die Kontexte der Schüler*innen zu reflektieren: „Unterschiedliche familiäre, soziale, kulturelle und religiöse Kontexte der Schülerinnen und Schüler werden nach Möglichkeit reflektiert und bei der Planung und Gestaltung der Lehr-Lernprozesse berücksichtigt“ (ebd., S. 32). Weitere Hinweise zu konkreten Handlungsmöglichkeiten oder Beispielen der Durchführung sowie die eigentliche Intention bleiben bei beiden Punkten unklar. Eine fast identische Aussage findet sich auch im *Inhaltsbereich Schulkultur* in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit, bei dem ebenfalls darauf verwiesen wird, dass die unterschiedlichen Kontexte der Schüler*innen reflektiert und nach Möglichkeit berücksichtigt werden sollen (ebd., S. 44).

Weitergehend sind auch in Inhaltsbereichen oder Dimensionen, bei denen man hätte vermuten können, dass entsprechende Handlungsaufforderungen zur kompensatorischen Förderung genannt werden, nicht dahingehend formuliert. Im

Inhaltsbereich *Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht* werden zum Beispiel besondere Unterstützungsmaßnahmen angesprochen, die sich allerdings auf Schüler*innen beziehen, die Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen und sich zu verständigen (ebd., S. 33).

Auch wenn der Referenzrahmen „klare Ziele, die eine Verständigungsbasis für die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse schaffen“ (Groot-Wilken & Koltermann, 2017, S. 76), formuliert haben will, bleiben diese – zumindest mit Blick auf die hier fokussierte Zielgruppe – aus. Neben dem Ziel, vor allem Schulleitungen und Lehrkräfte Unterstützung bei ihren schulinternen Entwicklungsprozessen zu ermöglichen, richtet auch die *Qualitätsanalyse in NRW*⁵⁹ ihre Prüfkriterien in Bezugnahme auf den Referenzrahmen aus (ebd., S. 77). Entsprechend der Vorgaben agieren auch die Schulen: „Durch die Veröffentlichung von Evaluationsdimensionen und -kriterien werden Erwartungen an die Qualität von Schulen [...] formuliert, durch die das Steuerungsinstrument Schulinspektion zusätzlich eine normative Wirkung auf die Einzelschulen entfalten kann“ (Kotthoff, Böttcher & Nikel, 2016, S. 326). Das dafür eigens entwickelte Qualitätstableau deckt die Inhaltsbereiche zwei bis vier des Referenzrahmens ab und greift die relevanten, beobachtbaren Aspekte aus den Inhaltsbereichen eins und fünf mit auf. Aber auch das Qualitätstableau liefert sowohl bei den verpflichtenden als auch weiterführenden Kriterien kaum Hinweise zur Verringerung sozial bedingter Ungleichheit (Bezirksregierung Düsseldorf, 2017). Lediglich im Kontext der Schülerorientierung und dem Umgang mit Heterogenität ist auch hier angemerkt, dass die Ausgangsbedingungen der Schüler*innen reflektiert werden sollen:

Bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts wird das Zusammenwirken der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler (z. B. Lernentwicklungen und Lernstände, kulturelle Hintergründe, familiäre, soziale, religiöse Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen, Geschlecht) reflektiert und individuelle Bildungsverläufe [werden] ermöglicht (z. B. beschleunigte Verläufe). Die Voraussetzungen werden nach Möglichkeit durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge, Lernformen und Lernwege berücksichtigt. Die verwendeten Verfahren und Formen wie etwa differenzierende Aufgabenstellungen werden allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren Voraussetzungen gerecht. (Ebd., S. 11)

⁵⁹ Als ein externes Evaluationsverfahren liefert die *Qualitätsanalyse NRW* mittels standardisierter Verfahren und Instrumenten den Einzelschulen Rückmeldung und unterstützt dabei die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Einzelschulen. Der Qualitätsbericht, der der Schule nach dem Schulbesuch zur Verfügung gestellt wird, ist dabei grundlegend, um die Qualitätsentwicklung der Schule voranzutreiben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

Es lässt sich zusammenfassen, dass im Qualitätstableau aber vor allem auch im Referenzrahmen – anders als in den KMK-Beschlüssen oder auch in den länderspezifischen Gesetzgebungen – Hinweise zur Gestaltung und Orientierung für innerhalb der Schulpraxis Beteiligte geliefert werden sollen, an dem Fortbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Lehrerbildung ausgerichtet werden und für die Wissenschaft – als „Akzentsetzung in der universitären Phase der Lehrerbildung“ (Groot-Wilken & Koltermann, 2017, S. 77) einen Rahmen bieten. Hingegen lassen sich nur vereinzelt und noch dazu eher allgemeine Aussagen zur Förderung von sozial benachteiligten Schüler*innen finden. Auf welche Weise die im Referenzrahmen genannten Aspekte im Schulalltag letztlich tatsächlich realisiert werden, welche Wirkung von dem Modell an sich ausgeht und welchen Einfluss er hinsichtlich seiner Funktion als Steuerungsinstrument einnimmt, ist noch nicht erforscht (Elsing & van Ackeren, 2017). Entscheidend ist jedoch, dass ein Ausbleiben von Aspekten zur Verringerung sozial bedingter Ungleichheit an diesem Punkt nicht darauf hoffen lässt, dass diese später aufgegriffen würden.

So lässt sich abschließend festhalten, dass die verschiedenen Rechtsquellen des Bundes und der Länder keine eindeutigen Handlungsanweisungen beinhalten.⁶⁰ König und Kreckel (2013) verweisen in Anlehnung an die Hochschule auf ähnliche Erkenntnisse. Sie untersuchen, ob in den strategischen Verträgen oder Zielvereinbarungen der Länder konkrete Vereinbarungen getroffen worden sind, soziale Chancengleichheit zu verwirklichen. Sie finden keine expliziten Aussagen zugunsten bildungsferner Schichten:

In keinem der analysierten Kontrakte werden konkrete Maßnahmen zur Förderung von Studierenden aus bildungsfernen Schichten vereinbart. [...] Wenn man sich an die hochschulpolitische Rhetorik der sechziger und siebziger Jahre erinnert, ist das eine auffällige ‚signifikante Absenz‘: Auf der Ebene symbolischer Politik wird zur Zeit offensichtlich weder auf staatlicher noch auf Hochschuleseite ein starker legitimatischer Druck empfunden, etwas zum Thema ‚soziale Chancengleichheit‘ aussagen zu müssen. (Ebd., S. 243)

Auch wenn bei wenigen nicht expliziten Aussagen vermutet werden könnte, dass gewisse Ziele den Studierenden aus bildungsfernen Schichten zugute kämen, scheinen die politischen Vorgaben und Absichtserklärungen in Anlehnung an *die soziale Chancengleichheit* auch im Kontrast zur Geschlechtergleichstellung laut

⁶⁰ Der hier dargestellte Abriss beruht nicht auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich exemplarisch verdeutlichen, welche inhaltlichen Aspekte in den verschiedenen, hier beispielhaft herangezogenen Rechtsnormen aufgegriffen werden.

König und Kreckel weitgehend folgenlos. Sie nehmen an, dass ein Grund darin liegen könnte, dass soziale Ungleichheit institutionell schwerer zu verorten ist.⁶¹

An dieser Stelle können nicht alle Rechtsquellen und Normierungen miteinbezogen werden, die für die Schule von Bedeutung sind. Zusammenfassend lässt sich jedoch schon in diesem knappen Auszug eine starke Diskrepanz zwischen den direkt in den ersten Artikeln des Grundgesetzes und der meisten Schulgesetze verankerten Vermeidung von Benachteiligung und deren Rolle in der bildungspolitischen Realität vermuten: Hier scheint das Thema in Bezugnahme auf konkretere Rechtsnormen – bildlich gesprochen – auf der Prioritätenliste sehr weit hinten zu stehen. Darüber hinaus kann resümiert werden, dass auch die Zielgruppe unterschiedlich benannt und aufgegriffen wird. Brüsemeister (2008) fasst die hier beschriebene Diskrepanz zwischen gesetzlicher Intention und realer Umsetzung wie folgt zusammen:

Moderne Gesellschaften erhalten den Verdacht aufrecht, dass formal (juristische) und moralisch versprochene ‚gleiche Bildungsangebote für alle‘, die ‚Gleichheit‘ der Bildungschancen, unter Umständen durch ungewollte Prozesse zwischen Leistungsanbietern und Abnehmern nur suboptimal realisiert werden und damit die Lebenschancen von Individuen beeinträchtigen oder nicht so befördern, wie sie befördert werden sollten. (Ebd., S. 18f. Herv. im Original)

Auch Hepp (2011) kommt zu dem Schluss, dass – politisch gesehen – lediglich fragmentarische und isolierte Teillösungen vorhanden sind und Konzepte sowie Maßnahmen unter den Ländern deutlich besser abgestimmt oder auch koordiniert werden müssten, um Bildungsbenachteiligung zu reduzieren. Eine Kooperation zwischen Bund und Länder sei für ein solches Unterfangen aufgrund der Finanzierung und angesichts der Komplexität des Problems ebenfalls unabdingbar.

⁶¹ König und Kreckel (2013) spekulieren darüber hinaus, dass die Diskrepanz der Thematisierung der unterschiedlichen Gruppen innerhalb der Kontrakte auch mit der Budgetierung zusammenhängen könnte: „Bundesweit werden kleine Anteile der Haushaltsmittel für die Hochschulen von der Erreichung gleichstellungspolitischer Ziele abhängig gemacht. [...] Die Bekämpfung von Beeinträchtigungen der Chancengleichheit aufgrund sozialer oder ethnisch-nationaler Herkunft wird in den in Deutschland verwendeten Budgetierungsmodellen aber nicht berücksichtigt“ (ebd., S. 249). Sie plädieren weitergehend dafür, das Thema innerhalb der Hochschulen stärker aufzugreifen. So sollten unter anderem Hochschulen dazu angehalten werden, Lehrveranstaltungen und Forschungen zum Thema soziale Ausgrenzung auszurichten und entsprechende Stellen zu schaffen. Auch auf der Ebene der Studienberatung könnte man König und Kreckel zufolge diese Aspekte aufgreifen sowie neben Gleichstellungsbüros auch Chancenbüros entwickeln, die weitere Maßnahmen in die Wege leiten könnten.

Obwohl die Steigerung der Chancengleichheit als zentrales Ziel bildungspolitischen Handelns angesehen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018b, S. 4), zeigen sich in Anlehnung an die Funktionsvielfalt des Bildungssystems durchaus bildungspolitische Kontroversen, bei denen laut Höhne (2013) externe gesellschaftliche Anforderungen unterschiedlich übersetzt werden können. An dieser Stelle lässt sich die „Übersetzungsmacht“ (ebd., S. 377) des Bildungssystems erkennen, die in der Abwandlung gesellschaftlicher und politischer Diskurse in eigene Handlungslogiken besteht. In Bezug auf die Diskussion der Bildungsungleichheit ist in diesem Kapitel dargelegt worden, was die Aufgaben der Schule sind und in welcher Form diese an sie herangetragen werden – offen bleibt jedoch, welche konkreten Möglichkeiten der Einzelschule diesbezüglich überhaupt zugerechnet werden können und wie sie mit den Vorgaben letztlich umgehen kann. Schließlich werden ihr – auch in Anlehnung an fehlende konkrete Handlungsanweisungen in den unterschiedlichen Rechtsquellen – sehr viele Handlungsspielräume überlassen, die sie dann ausfüllen *kann* oder *muss*.

Zwischenfazit

Zusammenfassend betrachtet bietet das Thema soziale Ungleichheit in der Schule auch aufgrund seiner jahrzehntelangen Bearbeitung zahlreiche Anhaltspunkte, die im Rahmen dieser Arbeit nur punktuell herausgegriffen werden können. Die ökonomische Ungleichheit, die in Anlehnung an die Daten für Deutschland zunimmt, ermöglicht den Ursprung der sozial bedingten Ungleichheit besser nachzuvollziehen und mündet somit auch in Bildungsungleichheit, indem sie ihr den Boden bereitet. Zum einen konnte diesbezüglich aufgezeigt werden, dass die sozial bedingte Ungleichheit in den letzten Jahrzehnten durch die unterschiedlichen Modellierungen der Sozialstruktur insbesondere durch die Arbeiten von Bourdieu (u. a. 1982, 1983) zunehmend differenzierter wahrgenommen und dargestellt werden kann. Dabei bietet die Erweiterung der Modelle um die horizontale Ungleichheit für die Forschung sowohl Vorteile als auch Schwierigkeiten, indem Ungleichheiten zwar detaillierter, aber auch individueller betrachtet werden können und müssen. Zum anderen konnte durch zwei unterschiedliche Theoriezweige dargelegt werden, dass die empirische Bildungsforschung zur Erklärung der Entstehung aber auch Persistenz sozial bedingter Ungleichheit von einer Vielzahl an Ursachen und Mechanismen ausgeht, die sich gegenseitig bedingen, aber noch immer Forschungslücken aufweisen. Während in Anlehnung an Boudon (u. a. 1974) das rationale, individuelle (Bildungs-)Entscheidungsverhalten der Eltern im Rahmen einer Rational-Choice-Theorie analysiert wird, ist es in Bezugnahme auf Bourdieu und auch Passeron (u. a. 1971) möglich, soziale Ungleichheit als eine

Folge von Reproduktionsmechanismen zu analysieren und diese entsprechend besser nachvollziehen zu können. Auch wenn die Entstehung sozialer Ungleichheit in den Familien verortet wird, wird sie innerhalb der Bildungsinstitutionen auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar gemacht und manifestiert.

Die historische Entwicklung sozialer Ungleichheit ermöglichte es, im Anschluss daran nachzuweisen, dass eine Auseinandersetzung mit dem hier diskutierten Thema seit vielen Jahren auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet und trotz wiederkehrender Feststellung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg sowie vereinzelter Reformbemühungen und Appellen auch aktuelle Studien vor allem die sozial bedingte Bildungsbenachteiligung bestätigen. Gleichzeitig konnte mit der Entwicklung anderer Determinanten sozialer Ungleichheit (z. B. Geschlecht und Region) aufgezeigt werden, dass sich Bildungsungleichheiten im Allgemeinen auflösen bzw. verändern können. Die zunehmend differenziertere Erfassung sozial bedingter Ungleichheit wirkte sich auch in diesem Kontext auf die Messung derselben aus, indem sie mittlerweile über eine Bündelung oder auch Verkettung mehrerer Merkmale bestimmt wird, die sich neben der sozioökonomischen Stellung auch auf das soziale sowie kulturelle Kapital beziehen. Auch hier geht der Vorteil der präziseren Beschreibung und Darstellung der Zielgruppe mit der Schwierigkeit einher, die nun vielfach situativen und individuellen Merkmale eine Zielgruppe schwieriger zusammenfassen und beschreiben zu können.

Es müssen weiterführend – wie in Anlehnung an Heid (1988) aufgegriffen wurde – gezielte, kompensatorische Maßnahmen erfolgen, um Ungleichheit auf Schulebene überhaupt reduzieren zu können. Betrachtet man allerdings den konkreten Abbau sozialer Ungleichheit als eine Aufgabe der Schule, zeigt sich, dass die Einzelschule viele unterschiedliche Funktionen erfüllen muss, die – wenn sie nicht im meritokratischen Prinzip aufgelöst werden – durchaus im Widerspruch zueinander stehen und dem Anspruch der Reduktion sozialer Ungleichheit nur schwer gerecht werden können. Gleichzeitig wird in Bezugnahme auf die Zirkeltheorie von Rolff (1997) transparent, dass die Schulen und ihre Akteure nicht zwingend Teil der Lösung, sondern auch gegenteilige Effekte erzeugen, indem sie soziale Disparitäten nicht abbauen, sondern manifestieren und verstärken. Festgehalten werden muss an dieser Stelle, dass die Schule zum einen nicht dafür verantwortlich gemacht werden kann, die gesellschaftliche Ungleichheit aufzulösen, zum anderen wird an sie jedoch die Erwartung herangetragen, die negativen Effekte der sozialen Herkunft bestmöglich einzudämmen und sie nicht weiter zu verstärken.

Neben diesem Widerspruch und den verschiedenen Prozessen der Manifestierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit deuten die rechtlichen Normen und weitere exemplarische Rechtsquellen an, dass zwar Aufforderungen und grobe Ideen angesprochen, jedoch inhaltlich keine Vorgaben oder Vorschläge konkreter thematisiert werden. Des Weiteren stehen konkretere Ideen zum Abbau im Widerspruch zu den zahlreichen Ursachen und daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten. Aus der Forschung werden Verengungstendenzen sichtbar, sodass ein Forschungsdefizit vor allem mit Blick auf schulorganisatorische Gestaltungsmöglichkeiten zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit gesehen wird. Es bleibt an diesem Punkt entsprechend noch ungeklärt, welche Möglichkeiten die Einzelschule im Mehrebenensystem überhaupt hat, sozial bedingter Ungleichheit entgegenzuwirken, was jedoch nun im Anschluss fokussiert wird.

Gestaltung und Bedeutung der Einzelschule

3

Es ist bereits dargestellt worden, dass sozial bedingte Ungleichheit insbesondere im Schulsystem zutage tritt, allein dort aber auch vielfältige Ursachen zur Manifestierung und Perpetuierung aufgeführt werden konnten. Die Vielfalt der in *Kapitel 2* lediglich angerissenen Ursachen lässt bereits erahnen, welche zahlreichen Maßnahmen denkbar sein müssten, sozial bedingter Ungleichheit auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems entgegenzuwirken. Mit Blick auf das Bildungssystem lassen sich laut Becker und Lauterbach (2016) die Ursachen, die dafür verantwortlich zu machen sind, unterschiedlichen Ebenen zuordnen.

Dies bringt die Notwendigkeit der Fokussierung auf eine Ebene mit sich, weshalb im Folgenden lediglich die Mesoebene der Einzelschule, also die schulorganisatorische Ebene, betrachtet wird. Denn obwohl sie als eine „Schnittstelle [im] Schulsystem“ (Herrmann, 2012, S. 67) beschrieben wird und mit der Schulleitung als zentralem Akteur eine „Schlüssel- [sowie] [...] Katalysatorfunktion“ (Schmerbauch, 2017, S. 18) einnimmt, wird innerhalb der Forschung angedeutet, dass bislang wenig darüber bekannt ist, welche Möglichkeiten die Akteure innerhalb der Schule haben, negative Effekte sozial bedingter Ungleichheit einzudämmen. Während die Bildungsentscheidungen stärker thematisiert worden sind, bleiben die schulorganisatorischen Möglichkeiten bisher eher vage: Es müssen Faktoren auf der Ebene des Unterrichts aber auch der einzelnen Schule Berücksichtigung finden (Ditton, 2016a).

Nachdem bereits inhaltlich die *Funktionen* der Schule sowie die gesetzlich festgeschriebenen *Verpflichtungen* zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit im Schulsystem beschrieben worden sind, geht es im Folgenden um die Darstellung konkreter *Aufgaben* und *Strukturen* der Einzelschule als Organisation.

Die daraus resultierenden Rahmenbedingungen ermöglichen es, die *Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume* der schulorganisatorischen Ebene einschätzen zu können, setzen allerdings auch voraus, dass Erkenntnisse aus verschiedenen Theorien und Ansätzen herangezogen werden. Da die Schule nicht als eine vollkommen abgrenzbare Ebene im Mehrebenensystem beschrieben werden kann, benötigt es zur Beschreibung ihrer Ausgestaltung neben unterschiedlichen Theorien vielfältige Forschungsperspektiven. Dieser Aspekt ist es vor allem auch, der einer Entwicklung einer Super-Theorie widerspricht und an dieser Stelle eine entsprechend fragmentierte Forschungslandschaft schaffen muss. Neben Aspekten aus dem Steuerungsdiskurs und der Organisationsforschung, mit der die Schule im Mehrebenensystem verortet werden kann, werden vor allem auch Erkenntnisse aus der Schultheorie und Schuleffektivitäts- bzw. Schulentwicklungsforschung genutzt, um die Binnenstruktur und den potenziellen Einfluss der Einzelschule aufgreifen zu können. Diese unterschiedlichen Bezüge ermöglichen zwar den verschiedenen Perspektiven gerecht zu werden, setzen allerdings voraus, dass im Kontext dieser Arbeit lediglich Ausschnitte der vielfältigen Forschungsrichtungen aufgezeigt werden können. Zur systematischen Übersicht sind die unterschiedlichen Betrachtungsebenen in Abbildung 3.1 dargestellt.

Im *Abschnitt 3.1* wird zunächst die außerschulische Gestaltung der Einzelschule thematisiert. Da diese in einer ständigen Auseinandersetzung mit anderen Ebenen im System steht, ist es notwendig, sie eingebettet im Systemzusammenhang und anhand steuerungstheoretischer Grundsätze darzustellen, um sie einerseits im Mehrebenensystem verorten zu können und andererseits auch Grenzen einzelschulischer Möglichkeiten und Aktivitäten darzulegen. Aus diesem Grund werden, nach einer kurzen Einordnung der Schule als Institution bzw. Organisation, die Steuerungsebenen samt Akteurskonstellation aufgegriffen und entsprechend dargestellt, welche Veränderungen – hin zu mehr Gestaltungsfreiheit der Einzelschule im Kontext neuer Steuerungsmodelle – stattgefunden haben. Die daraus resultierende komplexe Einbindung der Schule im Spannungsverhältnis zwischen politisch-administrativen Vorgaben auf der einen und zusätzlichen Freiheiten auf der anderen Seite, ermöglicht abschließend auch ein Resümee im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit im Kontext neuer Steuerungsmodelle. Eine Zusammenschau von Steuerung und Bildungsungleichheit erfolgt entsprechend im letzten Abschnitt des Kapitels.

Neben der außerschulischen Gestaltung wird im Anschluss daran (*Abschnitt 3.2*) die innerschulische Gestaltung bzw. die konkrete Ausgestaltung der schulorganisatorischen Ebene fokussiert und die Schule stärker in sich geschlossen als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275) betrachtet. Das



Abbildung 3.1 Gestaltung und Bedeutung der Einzelschule

Schulleitungshandeln bietet exemplarisch die Möglichkeit, die (neuen) Handlungsmöglichkeiten aber vor allem auch die Schnittstelle zwischen den Vorgaben und Anforderungen sowie individuellen Bedürfnissen im Sinne der kontextuellen Steuerung aufzugreifen. Mit Hilfe der Theorie der Rekontextualisierung sowie Prinzipal-Agent-Theorie ist es nachfolgend möglich, auch den Umgang mit den unterschiedlichen Anforderungen auf der Einzelschulebene zu beschreiben.

Während das Ziel dieser ersten beiden Unterkapitel ist, die schulorganisatorische Ebene mit ihren Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten sowie ihren Grenzen darlegen zu können, dient der *Abschnitt 3.3* dazu, auch die Bedeutung der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems zu erläutern. So werden zum einen Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung aufgegriffen, um mögliche wirksame Faktoren zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit identifizieren zu können. Mit Hilfe der Schulentwicklungsforschung als eine Ergänzung ist es zum anderen möglich, auch Prozesse der Verbesserung innerhalb der Schule

besser nachvollziehen zu können und Herausforderungen der Implementation von Maßnahmen darzulegen. Somit schließt sich die Frage an, inwiefern bereits konkrete Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit thematisiert werden.

3.1 Schule als Organisation im Kontext Neuer Steuerung

Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und vor allem die Schule im Besonderen sind als Lern- aber auch Lebensraum zunehmend mit den verschiedensten Herausforderungen konfrontiert. Nicht nur durch die wirtschaftliche Globalisierung und staatliche Deregulierung entsteht insgesamt ein „wachsender Bedarf des Wissens über Organisationsphänomene“ (Tacke, 2004, S. 19) sowie damit einhergehende neue und auch veränderte Organisationsbedarfe (vgl. ebd.), die allerdings voraussetzen, dass (oder inwiefern) die soziale Einheit Schule überhaupt als eine Organisation betrachtet werden kann (zusammenfassend bei Drepper & Tacke, 2012).

Organisation meint im Allgemeinen eine Gruppe, in der organisiert wird, um ein Ziel zu erreichen oder eine Arbeit zu erledigen (Weinert, 2015) – die zentralen Aspekte sind also der Zusammenschluss von Personen und deren teleologische Arbeit. Etzioni (1967) präzisiert diese erste Einordnung mit einer Definition, die häufig Anwendung findet, indem er Organisationen als soziale Einheiten oder menschliche Gruppenbildungen beschreibt, „die mit dem Zweck errichtet wurden, spezifische Ziele¹ zu erreichen“ (ebd., S. 12). Er nennt darüber hinaus drei Merkmale von Organisationen, die die sozialen Einheiten noch näher charakterisieren: Sie kennzeichnen sich durch ihre Arbeitsteilung, Machtteilung und Verantwortungsdelegation. Sie beinhalten zur Kontrolle und Zielerreichung ein oder mehrere Machtzentren und können dadurch Arbeitskräfte nach Bedarf ersetzen (ebd.). Bezogen auf die Einzelschule unterscheiden Drepper und Tacke (2012) zwischen einer äußeren und einer inneren Organisation – Schule besteht für sie

¹ Während vielen anderen Definitionen von Organisation gemein ist, dass das Organisieren stattfindet, um eine Zielerreichung voranzutreiben und dies nicht mit der Annahme in Verbindung gebracht wird, dass dieses organisatorische Handeln notwendigerweise logisch oder vernünftig ausgestaltet sein muss (Weick, 1979), verweist Simon (2007) darüber hinaus auf den Umstand, dass durch die verschiedenen Motivationen individuellen Handelns auch innerhalb einer Organisation grundsätzlich verschiedene Zwecke verfolgt werden können. Die differierenden Perspektiven auf die Organisation verweisen auch im Folgenden auf unterschiedliche Sichtweisen bezüglich einheitlicher, rationaler Ziele und Zwecke einer Organisation.

aus einer (äußeren) Schale, die Schulsystem, Schulplanung, Schulordnung und Schuladministration beinhalten und als Schulmanagement beschrieben wird sowie einem (inneren) Kern, der das erzieherische Geschehen benennt. Der hier dargestellte Organisationsbegriff trifft für sie nur auf die äußere Organisation² zu, während sich die Innere dieser entsprechenden Einordnung entzieht.

Bildungseinrichtungen im Allgemeinen aber auch Schulen im Speziellen scheinen in mancher Hinsicht eine Art Sonderstellung einzunehmen. Sie haben laut Leemann et al. (2016) die Funktion der Sozialisationsinstanz und setzen sich darüber hinaus folglich durch die Förderung bzw. Hinderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts sowie die Inklusion aller Menschen mit verschiedenen Lebenssituationen und Bedürfnissen von anderen Organisationen ab. Auch die Schule im Speziellen mit Blick auf unterschiedliche Gegebenheiten als eine Organisation mit „besonderem Gepräge“ (Terhart, 2018, S. 54) oder ganz grundsätzlich als eine besondere Organisation (Rolff, 1992, 2012)³ zu begreifen, hat

² Wobei auch in Bezug auf die äußere Organisation innerhalb der Forschung diskutiert wird, ob die Schule auch dort als eine Organisation betrachtet werden kann. Böttcher (2019) beispielsweise stellt infrage, ob Schulen nicht eher soziale Systeme sind, da sie auch die eben genannten Kriterien der Organisation, wie „gemeinsame Ziele und eine arbeitsteilige Koordination vermissen lassen“ (ebd., S. 682).

³ In Anlehnung an die eben angedeutete Funktion besitzt die Schule laut Rolff (1992) sechs besondere Merkmale, die sich auf den *Bildungsauftrag* beziehen, der mehr ist als eine reine Informationsweitergabe, die den *pädagogischen Bezug* hervorheben, indem Heranwachsende die Mitglieder der Organisation sind und entsprechend eine begrenzte Technologisierbarkeit vorausgesetzt werden muss, während gleichzeitig die *Schüler*innen im Mittelpunkt stehen* und der Lernende als Fall verstanden werden muss. Ein weiteres Merkmal ist die Lehrkraft als *unvollendete Professionelle*, die autonom handeln (muss) und diese Autonomie jedoch durch übergeordnete Ziele eingegrenzt ist. Neben der staatlichen Kontrolle und der notwendigen Autonomie, die in einem Widerspruch stehen, haben die Lehrkräfte selbst auch keine eindeutige Erfolgskontrolle und es entsteht eine permanente Erfolgswissens- bzw. -unsicherheit. Auch die *Arbeitsteilung als eine gefügeartige Kooperation* zählt Rolff als ein besonderes Merkmal auf. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrkräfte als Einzelarbeiter*innen alleine vor der Klasse stehen, die Schule aber zugleich auch in eine Organisationsstruktur eingebettet ist und gleichzeitig ein kooperatives System darstellt. Das letzte Merkmal, welches Rolff nennt, bezieht sich auf *Erziehung zur Selbsterziehung und Reflexivität der Ziele*. Damit werden die Ziele oder Zwecke der Organisation Schule in den Blick genommen, die – anders als in anderen Organisationen – pädagogische, umfangreiche Ziele darstellen, die im Widerspruch stehen können und nicht operationalisiert oder auch quantifiziert, sondern lediglich reflektiert werden können. Böttcher (2002) ergänzt dies, indem er beispielsweise auf die häufig fehlende Kompetenz verweist, die Schulen in manchen Staaten nicht besitzen, um ihr Personal auszuwählen oder auch verdeutlicht, dass Schulen normalerweise nicht rechtsfähig sind, aber einem öffentlichen Auftrag unterstehen. Auch Maier

sich laut Muslic (2019) als eine „etablierte Vorgehensweise“ (ebd., S. 70) herausgestellt. Die komplexe Organisationsgestaltung und auch -entwicklung kann an diesem Punkt mit Hilfe verschiedener Organisationstheorien erklärt werden (siehe Brockmann, 2019).

In diesem Kontext wird jedoch eine weitere Besonderheit thematisiert, die neben der Organisation Schule vor allem auch das Gesamtsystem in den Blick nimmt und den Umstand bezeichnet, dass Bildungsorganisationen „Gegenstand epochaler Transformationen [sind], da sie sich an veränderten Logiken und Erwartungen wie Wettbewerb, Management und Menschenrechten auszurichten haben“ (Leemann et al., 2016, S. 15). Das was Leemann et al. hier verkürzt anreißen, wird innerhalb der Forschung vor allem auch im Kontext von *Steuerung*⁴ diskutiert, da die Schule insbesondere in Bezug zu den neueren Reformbemühungen und der damit einhergehenden Dezentralisierung als eine Organisation diskutiert wird (Drepper & Tacke, 2012).

3.1.1 Steuerung der Einzelschule

Aufgrund zunehmender Komplexität ist allerdings eine alleinige Perspektive auf die Schule als Organisation nicht ausreichend; stattdessen werden „systematische Überlegungen zur Koordination und Steuerung des Systems notwendig“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 14), um die Schule auch im komplexen Systemzusammenhang

(2016) stellt detailliert dar, was die Institution Schule zu einem eigenständigen Organisationstypus macht und beschreibt ausführlich die Eigenschaften und Besonderheiten der Schule mit Blick auf die Mitgliedschaft, Strukturen, Hierarchien sowie Zwecke.

⁴ Innerhalb der Erziehungswissenschaft, so formuliert Berkemeyer (2010), ist die Beschäftigung mit dem Thema Steuerung „Neuland“ (ebd., S. 14), sodass bislang keine hinreichende sowie durchdringende Analyse der Steuerungsprozesse im Bildungssystem gegeben sei. Obwohl der Begriff *Steuerung* zwar insgesamt häufig aufgegriffen wird, finde keine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema statt (ebd., S. 22). Wie der Begriff in unterschiedlichen Diskursen Verwendung findet, ist zusammenfassend bei Berkemeyer dargestellt. Er erörtert den Steuerungsbezug im Kontext der Schultheorie, Bildungsökonomie und in Anlehnung an Themen der Modernisierung detaillierter und rekonstruiert auf diese Weise den programmatischen und teilweise auch theoretischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Er resümiert, dass eine systematische Analyse der Steuerungsprozesse im Bildungssystem seitens der Erziehungswissenschaft bislang ausbleibt. Obwohl seit der Diagnose von Berkemeyer zwar einige Steuerungskonzepte umfassender aufgegriffen worden sind (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015; Altrichter & Maag Merki, 2016b; Wacker, Maier & Wissinger, 2012b), bleibt eine systematische, übergreifende Nutzung und Einbettung jedoch noch aus.

beschreiben zu können. Durch Steuerung soll allgemein die „autonome Dynamik [des Systems] *gezielt* verändert werden“ (Mayntz, 1997, S. 191). Während lange Zeit das Konzept der *klassischen Steuerung* im Vordergrund stand, das sich durch Merkmale wie eine „planungsorientierte“ oder „bürokratische Steuerung“ (Dederich, 2012, S. 54) kennzeichnet, indem Instrumente in Form von beispielsweise Regelungen und Vorschriften eine zentrale Bedeutung hatten (ebd.), kommt es in den letzten Jahrzehnten zunehmend zu einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen. Die Steuerung, die zuvor vor allem top-down von der Bildungsadministration zur Schule gedacht worden ist und sich auch mit Blick auf die schulorganisatorische Ebene auf direkte Weisungen sowie die Weitergabe rechtlicher Verordnungen konzentrierte, wird zunehmend infrage gestellt.

Innerhalb der Forschung werden unterschiedliche Begründungen für diese nachlassende Steuerungskraft des Staates aufgeführt: Aufgrund von politisch, normativ, gesellschaftlich sowie ökonomisch sich wandelnden Rahmenbedingungen werden ganz allgemein Neuorientierungs- und Anpassungserfordernisse sichtbar. Gleichzeitig werden aber auch gezielt mangelnde finanzielle Ressourcen sowie politische Legitimationsprobleme als eine Begründung für den Verlust einer wirksamen Steuerungskompetenz des Staates genannt (Recum, 2006) – ein Diskurs, der in den 1980er Jahren einsetzt und grundsätzlich die Effektivität des Staates und sein politisches Steuerungshandeln in allen Gesellschaftsbereichen infrage stellt. Hinzu kommt, dass auch die internationalen Vergleichsstudien nachlassende Ergebnisse der Schüler*innen attestierten und das „Verhältnis von Ressourcenaufwand einerseits und Ertrag andererseits“ (Bellenberg, Böttcher & Klemm, 2001, S. 5) infrage gestellt wurde. Alles in allem ist der Rückzug des Staates als eine „Reaktion auf das Scheitern politischer Planung“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 22) auf unterschiedlichen Ebenen zurückzuführen. Deutschland knüpft – durch die Fokussierung auf die Einzelschule – damit allerdings auch an die Empfehlungen der OECD (1991) an, die „die Schule als Zentrum des Bildungsprozesses“ (ebd., S. 167) einordnet (vgl. auch Heinrich, 2007): Neben einer prinzipiellen „Globalisierungsdynamik“ (Recum, 2006, S. 12), durch die Einbettung nationaler Bildungssysteme in internationale Zusammenhänge oder dem internationalen Wettbewerb der Schulleistungsstudien aus nationaler Sicht, zeichnet sich der Trend zur Veränderungen der Steuerungsstrukturen vor allem auch international ab (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012).⁵ Dem Staat wurde in dieser

⁵ Westliche Industrienationen – und hier insbesondere als Vorreiter die angelsächsischen und skandinavischen Staaten sowie die Niederlande – haben seit den 1980er Jahren im Zuge einer „neoliberalen Restauration“ (Kolbe, 1998, S. 147) eine Entkopplung von Staat und den Märkten angestrebt und diese Logik auch auf die Bildungssysteme übertragen. Diese marktwirtschaftlich geprägten Strukturveränderungen lassen sich in den folgenden Jahren auch in

Phase also die Kompetenz zur effizienten Steuerung seiner Systeme abgesprochen – eine Entwicklung, die sich auch auf die Steuerung des Bildungssystems durchgeschlagen hat.

Schule im Kontext Neuer Steuerung

Die Effektivitäts- und Effizienzmängel, Planungsdefizite sowie nachlassende zentrale Steuerbarkeit der Bildungssysteme führte letztendlich zu einer Suche nach anderen Steuerungsmöglichkeiten (Recum, 2006). Fündig wurden Forschung und Politik in ihrem Bestreben, die Schule effizienter und moderner steuern zu wollen, im Vorbild des Unternehmens, das – insbesondere in einer Phase neoliberaler Überzeugungen – als Positivbeispiel diene. Das Ergebnis wird innerhalb der Forschung unter einem steuerungsstrategischen „Paradigmenwechsel“ (u. a. Bellenberg et al., 2001, S. 7; Döbert, 2009, S. 761; Recum, 2006, S. 13) diskutiert. Während bereits am Anfang der 1980er Jahre die „erweiterte Handlungsverantwortung der Einzelschule“ (Gerick, 2014, S. 20) in Anlehnung an die Überlegungen zur Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275) in den Vordergrund rücken, verzeichnen Altrichter und Heinrich (2007) seit Beginn der 1990er eine Phase der Schulmodernisierung, in der die einzel-schulischen Gestaltungsspielräume zunehmend erhöht und letztlich vor allem unter dem Stichwort der *Dezentralisierung* und *Deregulierung* diskutiert werden. Aufgrund der bereits aufgeführten Kritik an der vorherrschenden zentralen Steuerung und einer zunehmend professionalistischen Reformstrategie zur Fokussierung der Lehrkräfte als zentral bedeutsame Akteure der Gestaltung, sollte der Handlungsspielraum der Einzelschule durch eigene Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen erweitert werden, um vor Ort bedarfsgerecht und potenzialorientiert die Qualität und Effizienz der schulischen Arbeit zu steigern: „Der *Adressat* dieser Rechte ist die *Einzelschule*, die damit als Akteur mit eigenen Rechten, der nicht nur als extern lokalisiertes Anhängsel der Verwaltungshierarchie empfunden wird, gleichsam neu die Bühne der Handlungskoordination im Schulwesen betritt“ (ebd., S. 84 Herv. im Original). Die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen und die dadurch entstehenden Handlungsspielräume

anderen Ländern beobachten und sind mit der Debatte um Schulautonomie und dezentrale Steuerung auch nach Deutschland gekommen. Die in den frühen 2000er Jahren gesehene Notwendigkeit der Konsolidierung der öffentlichen Finanzen hat auch den Blick auf die Verwaltungen gelenkt: Diese sollten im Zuge der postulierten Überlegenheit der Steuerungsmechanismen der Privatwirtschaft mit dem Ziel umstrukturiert werden, die Effizienz der kommunalen Verwaltungen zu steigern (Dahm, 2011).

der Einzelschule werden seither auch unter dem Stichwort *Autonomie*⁶ diskutiert, wobei laut Altrichter und Rürup (2019) insbesondere die Veröffentlichung der PISA-Studie 2001 „den entscheidenden Impuls zu einer bundesweiten und parteiübergreifenden Durchsetzung des Programms der ‚Schulautonomie‘“ (ebd., S. 375) gegeben hat.

Während einzelne Elemente der Idee *Schulautonomie*⁷ bereits schon vor den 1990er Jahren vorhanden waren und der Fokus in dieser Zeit auf den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule lag, stellt es ab 1990 allerdings zunehmend ein „Konzept der Optimierung des Steuerungshandelns“ (Rürup, 2007a, S. 371) dar, bei dem sich die Gestaltungsfreiheit der Einzelschule vorwiegend in den unterrichtsfernen organisatorischen Entscheidungsfeldern der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung zeige. Neben der Personalentwicklung und -führung kommen die erweiterten Gestaltungsspielräume insbesondere auch in der Ausformung des Unterrichts, der pädagogischen Intervention, der Verwaltungs- und Organisationsaufgaben aber auch der Öffnung der Schule zum

⁶ Mit Blick auf die Schulentwicklung verzeichnet Heinrich (2007) acht Dimensionen des Autonomiegedankens und geht umfassend in einer historisch-systematischen Analyse auf die Verwendung ein (ebd., S. 25). Unter Schulautonomie fallen laut Heinrich letztlich unterschiedliche Autonomievorstellungen, wie „die Formen der administrativen Autonomie (bspw. Personalentwicklung), der Verwaltungs- und Finanzautonomie (haushaltsrechtliche Fragen), aber auch der curricularen Autonomie auf Schulebene“ (ebd., S. 34). Und dass, obwohl der Autonomiegedanke mit Blick auf die Einzelschule „irreführend und juristisch gar falsch [ist]“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 42), da Autonomie nur einer juristischen Person zugesprochen werden könne.

⁷ An dieser Stelle muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Konzept Schulautonomie innerhalb der Diskurse mit unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Während die frühere – vor allem pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftliche – Sichtweise die Schule als eine „pädagogische Anstalt“ (Lange, 1999, S. 423) angesprochen hat, geht es im Kontext neuer Steuerung um eine Sichtweise der Schule als „Betrieb“ (ebd., S. 423), welche vor allem aus der Betriebswirtschaftslehre und Organisationswissenschaft stammt. Zlatkin-Troitschanskaja et al. (2012) gehen davon aus, dass es sich bei der Schulautonomie um ein sehr facetten- und variantenreiches, mehrdimensionales Konstrukt handelt.

Tragen (Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015).⁸ Die erweiterten *Verfügungsrechte* beziehen sich konkreter zum Beispiel auf das Verwaltungshandeln der Schulleitung und Lehrkräfte, denen zwar administrative Aufgaben übertragen werden, diese Erweiterung ihres Aufgabenbereichs unter Umständen jedoch auch eine Mehrbelastung bedeuten kann. Darüber hinaus geht es aber auch um eine Erweiterung der finanziellen Autonomie der Schule (Heinrich, 2007).

Die konkreten rechtlichen Handlungsspielräume der Einzelschule werden laut Rürup (2007a) in Anlehnung an Görlitz und Burth (1998) durch vier unterschiedliche *Maßnahmen* als Handlungsanregungen oder auch Begrenzung zur Strukturierung, Unterstützung, Regulierung und Informierung eingerahmt, die es erlauben, die Vielfalt oder auch Schwerpunkte der Schulautonomieaspekte zu systematisieren.

- Bezüglich der *Strukturierung* geht es um eine Form der indirekten Steuerung, die über die Beeinflussung durch „Verfahrensroutinen, Organisationsmuster und Infrastrukturen“ (ebd., S. 162) geleistet werden und Akteure innerhalb der Schule zur Reflexion auffordern soll, sich „diskursiv“ (ebd., S. 163) zu öffnen. Neben schulinternen Aufsichtsstrukturen oder der Konzept- und Programmentwicklung, die sich auf das Schulprogramm und interne Evaluationen bezieht, geht es beispielsweise auch um die regionale Einbindung der Schule,

⁸ Rürup (2007a; vgl. auch Rürup & Heinrich, 2007) geht auf diese Veränderungen sehr detailliert im Kontext der schulrechtlichen Stärkung der Verantwortlichkeiten ein, die im Folgenden aufgegriffen werden, um die neu gewonnen Handlungsspielräume detaillierter darlegen zu können. Rürup weist auf vier Formen schulorganisatorischer Entscheidungen hin, die er zwischen der Lernorganisation, Unterrichtsorganisation, Personalbewirtschaftung hin zur Mittelbewirtschaftung differenziert: (1) Die Dezentralisierung der *Lernorganisation* bezieht sich auf die Lerngegenstände sowie auf die Leistungsfeststellung und -dokumentation. So hat die Einzelschule beispielsweise zum Teil die Möglichkeit, über die Form der Leistungsbewertung zu entscheiden. (2) Die Dezentralisierung der *Unterrichtsorganisation* meint die Gestaltungsmöglichkeiten unter anderem hinsichtlich der Lerngruppe oder auch der zeitlichen Organisation des Unterrichts. Als ein Beispiel kann nach Rürup die variable Stunden-tafel genannt werden, bei der die Einzelschule eigenständig über den Umfang der Fachanteile einer Lerngruppe oder auch das Unterrichtsvolumen zwischen Lerngruppen zum Ausgleich von Lernbedarfen variieren kann. (3) Die Dezentralisierung der *Personalbewirtschaftung* bezieht sich auf die Auswahl, den Einsatz und die Führung des Personals. Demnach können Schulen beispielsweise Honorarkräfte „für spezifische Lehraufgaben oder angesichts akuter personeller Ausstattungseingpässe aufgrund eines besonderen Budgets (Geld statt Stellen) befristet“ (ebd., S. 155) anstellen. (4) Hinsichtlich der Dezentralisierung der *Mittelbewirtschaftung* differenziert Rürup zwischen der Einnahme- und Ausgabeseite. So könne die Einzelschule unter anderem im Rahmen gewisser Auflagen, Einnahmen über Sponsoring erzielen, Einsparungen im laufenden Haushalt vornehmen oder selbst wirtschaftlich tätig werden.

die an dieser Stelle exemplarisch herangezogen wird. Einzelschulen werden dazu angehalten, sich mit anderen Schulen zu vernetzen, Kooperationen einzugehen und auch das regionale Umfeld verstärkt wahrzunehmen und mit dessen Aktivitäten anzureichern.

- Als eine zweite Maßnahme nennt Rürup die *Finanzierung oder Unterstützungsangebote*, die sich auf eine zeitliche, finanzielle oder auch personelle Unterstützung durch die Kultusadministration bezieht und durch Ressourcenangebote, Beratungsangebote oder Strukturreform der Kultusadministration ermöglicht werden.
- Weiterführend geht es auch um die *Regulierung und Rechenschaftslegung*, da trotz Handlungsspielräumen eine bestimmte Standardsetzung der Kultusadministration erfolgen muss. Bei den Maßnahmen, die Rürup an dieser Stelle einordnet und die im weiteren Verlauf noch detaillierter aufgegriffen werden, geht es ganz allgemein um die Standardsetzung, die beispielsweise durch die Bildungsstandards gewährleistet werden sollen, die Berichterstattung, die unter anderem durch einen Bildungsbericht auf der Landesebene durch die Schulinspektion bereitgestellt werden soll und die externe Evaluation, die zum Beispiel mittels Lernstandserhebungen oder zentralen Abschlussprüfungen erfolgt.
- Als letzten Punkt führt Rürup die *Informierung oder Orientierungsvorgaben* an, die im Schulrecht ein bestimmtes Bild der Schule deklarieren und sich auf die Aufforderung beziehen, dass die Schule innovativ und autonom handeln soll.

In Anlehnung an den letzten Aspekt kann mit Rürup zudem verdeutlicht werden, dass die Schulautonomie lediglich als ein „rhetorisches Konzept“ (ebd., S. 371) fungiert, das die Schulen auffordert, Selbstentwicklung zu betreiben, während der Fokus vor allem auch auf der Beeinflussung und Orientierung der schulischen Arbeit liegen. Gleichzeitig sei der Rahmen staatlicher Kontrolle über die Einzelschule jedoch nicht verändert worden. Ein Beispiel benennen Rürup und Heinrich (2007), wenn sie auf die paradoxe Situation hinweisen, dass Schulen beispielsweise mit der Aufgabe konfrontiert sind, ein individuelles Schulprofil zu entwickeln, ohne über weitreichende Möglichkeiten zu verfügen, Studentafeln oder Curricula an ihre Bedürfnisse anzupassen oder eine erweiterte Verfügungsgewalt über den Ressourceneinsatz ausüben zu können. So wird mit diesen Ausführungen bereits angedeutet, dass neben Handlungsspielräumen, die entsprechend autonom von den Einzelschulen gestaltet werden können, auch die Verantwortung sowie der Legitimationsdruck steigt bzw. zunehmend größer wird:

[Eine] Entlassung des deutschen Schulwesens aus der staatlichen Gesamtverantwortung ist aber nicht beabsichtigt. Bei aller Freistellung von Entscheidungskompetenzen der Einzelschule wird sie sogar eher noch betont, indem über neue Instrumente der Rechenschaftslegung [...] die Bewertung des Erfolgs von Schule und Unterrichts in der Hoheit der Kultusadministration liegt. (Rürup, 2007a, S. 187)

Rürup resümiert letztendlich, „dass in keinem Entscheidungsbereich der Organisation von Schule eine vollständige Freistellung schulischer Gestaltungsmöglichkeiten zu beobachten ist“ (ebd., S. 187).⁹

Das, was Rürup in Anlehnung an die rechtlichen Vorgaben an dieser Stelle andeutet, zeichnet sich als ein zweiter Trend in den späten 1990er Jahren ab. Dieser fokussiert jedoch die Systemsteuerung der autonom agierenden Einzelschulen (Altrichter & Heinrich, 2007) und wird unter dem Stichwort „*Re-Dezentralisierung*“ (Böttcher & Keune, 2012, S. 63 eigene Herv.) diskutiert. Die Einrichtungen werden dazu angehalten, mittels zentraler Verfahren „Nachweise über ihre Qualität [zu] erbringen“ (ebd., S. 63). Während zunächst die Autonomie und Dezentralisierung der Einzelschule verstärkt in den Blick genommen wird, gewinnt nun eine schulische Rechenschaftslegung und ein Systemmonitoring an Bedeutung, das anhand einer Ergebnissteuerung erfolgen soll. Statt einer Inputsteuerung in Form von administrativen Weisungen geht es (auch international) entsprechend zunehmend um eine Outputsteuerung (Kahnert, Eickelmann, Lorenz & Bos, 2015), also eine Überprüfung der Ergebnisse und Qualität der Einzelschule. Die Outputsteuerung¹⁰ beschreibt nach Böttcher (2008) einen notwendigen Prozess, um die Vorgaben, die an die Einzelschule herangetragen

⁹ Rürup (2007a) beschreibt nicht nur die Vorschläge zur Debatte der Schulautonomie, sondern geht weiterführend auch detailliert auf ihre Beschränkungen ein.

¹⁰ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff *Output* häufig fälschlicherweise mit dem Begriff *Outcome* synonym verwendet wird, indem außer Acht gelassen wird, dass Outputs kurzfristige und Outcomes langfristige Einflüsse beschreiben. Dabei sind – so führen Feldhoff und Radisch (2017) weiter aus – kurzfristige Outputs in direkter Abhängigkeit des Schulbesuchs messbar, während langfristige Outcomes, beispielsweise in Form von beruflichem Erfolg, gesellschaftlicher Teilhabe oder persönlicher Lebensqualität, schulische Einflüsse beschreiben, die erst nach dem Schulbesuch beobachtet werden können und neben schulischen Einflüssen entsprechend „weitere beeinflussende Faktoren geltend gemacht werden können“ (ebd., S. 150). Eine stärkere Output-Steuerung beinhaltet Grünkorn et al. (2019a) zufolge eine kontinuierliche Beobachtung von sowohl kurzfristigen als auch langfristigen Wirkungen und Ergebnissen der Bildungseinrichtungen, „um durch zielgerichtete Veränderungen von Rahmenbedingungen und Prozessfaktoren bessere Ergebnisse zu erreichen“ (ebd., S. 263).

werden, unter Berücksichtigung von Leitprinzipien zu überprüfen und auszuformulieren.¹¹ Es handelt sich bei diesem Prozess also um ein Verfahren, das Qualität sicherstellen soll und somit auch der Legitimation der Bildungsverwaltung dient. Explizite Anforderungen, die von der staatlichen Administration erfolgen, werden dabei nicht inhaltlich, sondern prozedural gestellt, indem beispielsweise *Steuerungsinstrumente* zur innerschulischen Koordination eingesetzt werden, um Legitimation bzw. Rechenschaft ablegen zu können.

Bei den Instrumenten, die für die diese Steuerung herangezogen werden sollen, kann man zu einem in Anlehnung an Bellenberg et al. (2001) zwischen kontextorientierten und prozessorientierten Steuerungsinstrumenten unterschieden werden. Während in Bezug auf die *kontextorientierten Steuerungsinstrumente* die Regelung der materiellen und personellen Ausstattung der Schule gemeint ist, geht es hinsichtlich *prozessorientierter Steuerungsinstrumente* um Vorgaben, die den konkreten Unterricht betreffen und sich beispielsweise auf die Unterrichtsinhalte oder Schulbücher beziehen. Durch die Leistungsvergleichsstudien ist darüber hinaus die „Steuerung der Wirkungsqualität von Schule stärker in den Mittelpunkt gestellt worden“ (ebd., S. 21), weshalb an dieser Stelle auch die wirkungsorientierte Steuerung genannt werden kann, die die fachliche aber auch überfachliche Wirkung der Schule kontrollieren soll.

Zum anderen kann auch eine Unterscheidung zwischen internen und extern schulübergreifenden Steuerungsinstrumenten getroffen werden. Neben *internen Steuerungsinstrumenten*, wie beispielsweise dem Schulprogramm, sind infolge

¹¹ Böttcher (2008) beschreibt die Ergebnis- oder auch Outputsteuerung, mit der es letztlich erforderlich sei, die Erwartungen, die an die Schule herangetragen werden, auch auszuformulieren. Diese müssen laut Böttcher vier Leitprinzipien folgen, die zudem die „betriebswirtschaftliche Provenienz neuer Steuerung offensichtlich“ (2007, S. 187) machen. Mit Blick auf die *Effektivität* werden die Ziele, die ein Handlungssystem erreicht hat, reflektiert und überprüft, bis zu welchem Grad dies geschehen ist, ohne den Einsatz von Ressourcen miteinzubeziehen. Dieser wird im Kontext der *Effizienz* thematisiert, indem die Handlungsergebnisse mit den Kosten und dem Aufwand in Beziehung gesetzt werden. Mit der Frage nach der *Evidenz* wird weiterführend geschaut, ob der Zweck oder die Zwecke erfüllt werden: „Wenn tatsächlich für ineffektive Maßnahmen Geld ausgegeben wird, dann fehlt dieses Geld solchen Maßnahmen, die erfolgreich sind oder sein könnten. In Konzepten wie der ‚Evidence Based Policy Research‘ oder ‚Evidence Based Reforms in Education‘ feiert die Leitidee der Evidenz zurzeit weltweit eine Hausse“ (ebd., S. 188). Als ein letztes Kriterium nennt Böttcher die *Erfolgsanreize*, die vorhanden sein müssen, um die spezifisch angedachten Handlungsergebnisse auch belohnen zu können: „Sie sollen erstens die Arbeit der Akteure auf das Organisationsziel oder bestimmte Organisationsziele hin ausrichten, sie sollen zweitens dafür sorgen, dass kompetente Personen in den Beruf eintreten und in ihm gehalten werden“ (ebd., S. 188).

der Veröffentlichung der PISA-Daten von 2001 zusätzlich auch *schulübergreifende Steuerungselemente*, wie die Schulinspektionen oder Bildungsstandards eingeführt worden. Diese sollen die Handlungskoordination auf einzelschulischer Ebene verstärkt an die zentralen Vorgaben der staatlichen Administration und konkret an die Ergebnis- und Zielvorgaben mit Blick auf die Schülerleistungen binden (Altrichter & Heinrich, 2007). Sie bilden letztendlich „den Kern des Bildungsmonitoring“ (Grünkorn, Klieme & Stanat, 2019b, S. 260), wobei insgesamt verschiedene Formen der Rechenschaftslegung, die trotz eines hohen Maßes an Autonomie und Gestaltungsspielräumen die Qualität und Effektivität sicherstellen sollen, eingeführt worden sind: Neben Bildungsstandards, nationalen Curricula und Schulinspektionen können auch zentrale Prüfungen sowie interne und externe Evaluationen in Form von Feedbacksystemen genannt werden (Böttcher & Keune, 2012; Heinrich, 2007; Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012; van Ackeren & Klemm, 2019). Durch die unbefriedigenden Ergebnisse bei den internationalen Schulleistungsstudien sei weiterführend eine Zunahme der Beurteilungen und Kontrollen zu beobachten (Ehren & Scheerens, 2015). Auch wenn es bislang an empirisch fundiertem Wissen darüber mangle, ob die neu eingeführten Instrumente in diesem Kontext förderlich sind (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2018), scheinen sie trotz Zunahme die bisherigen Erwartungen nicht zu erfüllen.¹² Eine „seriöse Einschätzung“ (Wacker, Maier & Wissinger, 2012c, S. 303) liege allerdings derzeit zumindest noch nicht vor.

Zusammengefasst können mit der Bezeichnung „neues Steuerungsmodell“ (Rolf, 1995, S. 380) in Anlehnung an Altrichter und Maag Merki (2016c) schlussendlich drei Kernbereiche festgehalten werden, die die hier angerissene Steuerung kennzeichnen, wobei insgesamt – aufgrund der Unterschiede in den jeweiligen bundesländerspezifischen Ausgestaltungen – nicht von *einem*, sondern *verschiedenen Steuerungsmodellen* ausgegangen werden muss: Zunächst geht es um eine *Erhöhung der einzelschulischen Gestaltungsspielräume* (Schulautonomie), die dadurch entsteht, dass der Einzelschule im Zuge einer Dezentralisierung von Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen mehr Entscheidungsrechte zugesprochen werden. Darüber hinaus soll die Manövrier- und Entscheidungsfähigkeit der Einzelschule durch das Motto *Verbetrieblichung der Einzelschule* gefördert werden. Und drittens gehen sie auf verschiedene Aspekte ein, die sich auf eine *evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung* beziehen und

¹² Über die Nutzung der Steuerungselemente bzw. -instrumente sind vereinzelt empirische Studien vorhanden. So gibt es unter anderem Erkenntnisse im Kontext der Schulinspektion (Böhm-Kasper, Brüsemeister & Dietrich, 2016; Böttcher & Keune, 2012; u. a. Kotthoff, Böttcher & Nickel, 2016), zentralen Abschlussprüfungen (u. a. Kühn, 2010; Maag Merki, 2011), Schulautonomie (u. a. Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016) sowie auch Bildungsstandards und Lernstandserhebungen (u. a. Altrichter & Maag Merki, 2016a; Pöhlmann, Pant & Köller, 2010; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2019).

die Prüfung der realisierten Vorgaben beschreibt: „Durch diese ‚outputorientierten‘ Steuerungsweisen sollen die Einzelinstitutionen und akteure [sic!] auf gesellschaftlich wichtige Ziele orientiert, durch rationale Rückmeldung sollen zielgerichtete und raschere Entwicklungen in Richtung dieser Ziele erreicht werden“ (ebd., S. 21).

Nicht erfüllte Erwartungen

Die insgesamt durch „verwaltungsreformerische Tendenzen der Dezentralisierung“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 45) geschaffene Autonomie erschien „als die große Hoffnung für Entwicklungen im pädagogischen Feld“ (Heinrich, 2007, S. 9). Entsprechend wurde dieser Prozess mit zahlreichen Erwartungen verbunden, die sich laut Recum (2006) beispielweise in Effizienz- oder Qualitätssteigerungen sowie Fortschritten bei der Modernisierung und Flexibilisierung äußern sollten, aber nicht unbedingt erfüllt werden konnten, sodass im Folgenden exemplarisch die daraus resultierenden Kritikpunkte angesprochen werden. Einen wesentlichen Grund sieht Recum beispielsweise darin, dass die Neuerungen übereilt eingeführt und auch der Aufwand ihrer Einführung unterschätzt worden ist:

Die Etablierung eines dazu erforderlichen Schulmanagements, das sich auf Elemente [...] wie dezentrale Ressourcenverantwortung, Kontraktmanagement, Budgetierung, Controlling etc. stützen soll, dürfte auf schwierige Probleme stoßen, deren Lösung nicht nur sorgfältige wissenschaftliche Analysen, Kompatibilitätsstudien, Modellversuche und Probeläufe voraussetzt, sondern auch Strukturformen im Schulsektor und Mentalitätsänderungen des Schulpersonals. (Ebd., S. 13 f.)

Vielfach infrage gestellt wird innerhalb der Forschung auch die Ergebnisorientierung, die aufgrund eines Mangels an „präzise definierten [...] Zielvorgaben“ (Böttcher, 2014, S. 45) unterentwickelt sei. So müssten laut Berkemeyer (2010) die Rahmenbedingungen abgesteckt und ein professionalisiertes „Netzwerk von Unterstützungssystemen“ (ebd., S. 53) ausgebaut werden, damit eine Verlagerung und Erweiterung der Kompetenzen überhaupt gelingen kann. Insgesamt gehe es um die „Einbettung von Rückmeldesystemen in ein kohärentes System der Qualitätsentwicklung“ (Grünkorn et al., 2019b, S. 268) bei dem auch konkret die Ergebnisse der Monitorings- bzw. Evaluationsbefunde genutzt werden und von Unterstützungs- und Fortbildungsangeboten begleitet werden sollten. Der Ausbau eines solchen Unterstützungssystems bleibt laut Böttcher (2019) jedoch aus. Auch eine zuverlässige administrative Zielplanung sei notwendig, damit nicht ausschließlich reagiert, sondern auch vorausschauendes Handeln möglich wird: „Zielplanung vermittelt der Bildungsproduktion, die über längerfristige Produktionszeiträume disponieren muß, Perspektiven und Planungssicherheit,

und sie sichert und stabilisiert den Steuerungskurs. Ohne Zielplanung ist der Steuerungsprozeß blind“ (Recum, 2006, S. 48).

Aus einer anderen Perspektive führe der Prozess der Rechenschaftslegung, der die Leistungen oder das Versagen der Einzeleinrichtung dokumentieren und kontrollieren soll, bei gleichzeitig erhöhter Autonomie ganz allgemein zu einem Widerspruch, bzw. „widersprüchlichem Verhalten“ (Heinrich, 2007, S. 20):

Der Wechsel der unterschiedlichen Reformkonzepte ist vielfach, zumindest aus einer gewissen – wenn auch reduktionistisch-simplifizierend – Distanz heraus als unvollständiger dialektischer Prozess beschreibbar: These und Antithese wechseln sich ab, ohne dass eine Synthese möglich erscheint: Bürokratiekritik und dann Gestaltungs-freiheit als Antithese zur Bürokratie, im Anschluss daran wiederum Rufe nach vermehrter Rechenschaftslegung, die wiederum alte Formen der Bürokratisierung restituiert. (Ebd., S. 9)

In dieser Situation bleibt fraglich, inwiefern eine erhöhte Eigenständigkeit der Einzelschule überhaupt gewährt werden kann bzw. inwieweit diese durch die Kontrollen eingeschränkt wird. Obwohl unklar bleibt, ob die Einzelschule tatsächlich autonomer geworden ist, wird ihr dieses Attribut zugeschrieben und letztlich sogar als „Selbstinterpretation“ (Rürup, 2007a, S. 190) nahegelegt, weshalb Rürup nicht von einer Kompetenzzuschreibung, sondern *Kompetenzerweiterung* der Einzelschule ausgeht. So müsse die operative Ebene Regulierungslücken ausfüllen und „selbst aktiv werden, um die Unterstützung für sich zu reklamieren“ (ebd., S. 190 f.).

Gleichzeitig haben sich trotz der neuen Orientierung auf die einzelschulische Ebene kaum Veränderungen an der Arbeit der Administration eingestellt (Böttcher, 2016b). Wie bereits mit Heinrich (2007) angedeutet, darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden, dass die Einzelschule trotz Dezentralisierung immer noch in das System und seine Strukturen eingebettet ist, die nicht unbedingt für ein derartiges Steuerungskonzept angepasst worden sind. Klassische Steuerungsmodelle sind entsprechend *einerseits* nicht überholt: „Die klassische, bürokratische Steuerung wird ergänzt und überlagert von Dezentralisierung und Autonomie [...]. Es geht nicht um Entweder-oder, sondern um das Sowohl-als-auch. Steuerung wird immer voraussetzungsvoller und schwieriger“ (Jann & Seyfried, 2019, S. 119). In Anlehnung an Berkemeyer (2010) kann als ein Beispiel die immer noch gängige Erlasskultur beschrieben werden, die innerhalb der Forschung die top-down Struktur und bürokratischen Elemente wieder in den Vordergrund rückt und somit „zweckrational und im Sinne einer Detailregelung“ (ebd., S. 75) umzusetzen ist. Zlatkin-Troitschanskaja (2009) geht sogar noch weiter und davon aus, dass das politische System statt Entscheidungen abzugeben, seine Steuerungsposition versuche zu stärken und entsprechend von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden könne:

Vielmehr wird die Steuerungsperspektive des ‚alten‘ inputorientierten Modells um Elemente der verstärkten Outputkontrolle erweitert. [...] Insgesamt kann im gegenwärtigen Steuerungsmodell des öffentlichen Schulwesens eher eine – vielfach auch nur vorsichtige – Akzentverschiebung hin zur Outputorientierung konstatiert werden, so dass der Bezeichnung ‚Outputsteuerung‘ eher symbolischer Charakter zukommt. (Ebd., S. 81)

Die Einzelschulen aber verfügen *andererseits* über entsprechende Rechte und Ressourcen und es besteht somit auch die Gefahr einer „Verdopplung der Bürokratie, wenn die Spitze nicht abgibt, das Modul aber zu [...] eigene[m] Handeln gezwungen wird“ (Böttcher, 2007, S. 202). Dederling (2008) vermutet darüber hinaus, dass die Steuerungsstrategie insgesamt auch von den unterschiedlichen Themen bzw. Maßnahmen abhängig ist, die in den Blick genommen werden. Während die Einführung von Lernstandserhebungen einer vorwiegend hierarchisch-zentralistischen Durchsetzung folge, sei bei der Weiterentwicklung des Ganztagsschulangebots neben einer solchen Durchsetzung auch eine kontextuelle Steuerung, die die individuellen Bedürfnisse der Einzelschule berücksichtigt, von Bedeutung. Da beispielsweise Vergleichsarbeiten in erster Linie objektiven Kriterien genügen müssen, mit denen die Vergleichbarkeit der Leistungen im Bildungssystem sichergestellt werden soll und somit als ein Kontrollinstrument angesehen werden können, müssen sie zwingend zentralistisch hierarchisch gesteuert werden. Das Beispiel des Ganztags wiederum verdeutlicht, dass für solche Maßnahmen zwar zentrale Steuerungselemente (Sicherung der Finanzierung, Formulierung von Qualitätskriterien etc.) notwendig sind, die konkrete Implementation und Ausgestaltung aber insbesondere von Kontextfaktoren innerhalb der Einzelschule determiniert wird; entsprechend spielen hier kontextuelle Steuerungselemente eine größere Rolle. Übertragen auf Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheit wird hier bereits deutlich, dass bei der Berücksichtigung einzelschulischer Kontextfaktoren eine rein zentralistisch-hierarchische Steuerung nicht zielführend erscheint.

Auf die Schule bezogen formuliert Böttcher (2016b) insgesamt bezüglich dieser Entwicklung eine entscheidende Schieflage im System: Der Fokus auf die Einzelschule führt dazu, dass „die Schulpolitik gegenüber Misserfolg [immunisiert ist und es dennoch] erlaubt, Erfolge im PISA-Ranking als Erfolg der Schulpolitik auszugeben“ (ebd., S. 185). Er vergleicht das Bildungssystem mit einem Großunternehmen, bei dem eine Standardsicherung ausgehend vom Management notwendig ist, um auch in einem besonders schwierigen Markt agieren zu können und verdeutlicht, dass die Schulpolitik diese Führungsaufgabe nicht übernehme:

Wie kann es sein, dass schulpolitisch – und auch erziehungswissenschaftlich – hieraus geschlossen wird, dass die Einzelschule die Verantwortung für die ‚Selbstverbesserung‘ und die Bewältigung besonders schwieriger pädagogischer Aufgaben hat, statt hier ein Systemproblem zu sehen und entsprechend intensiv zu beforschen? (2017a, S. 285)

Eine ausschließlich alleinige Verschiebung der Zuständigkeiten ohne Strukturveränderungen ist noch kein „Garant“ (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 751) zur verbesserten Steuerung der Schule. In Anlehnung an Böttcher (2014) müssten im Sinne einer strategischen Führung – neben den eben genannten Zielformulierungen und Unterstützungssystemen – Netzwerkstrukturen gesichert werden, um durch „Informationsaustausch zu Erfahrungsakkumulation und Wissensvermehrung beizutragen“ (ebd., S. 46). Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass eine ausschließlich auf die Einzelschule fokussierte Sicht nicht ausreicht. In Bezug auf die strategische Führung wird innerhalb der Forschung auch bemängelt, dass die Politik als „impulsgebender und Steuerungsziele setzender Akteur“ (Wacker et al., 2012c, S. 307) bisher wenig Beachtung gefunden hat, obwohl Entscheidungen und Bedingungen für Rahmenvorgaben von ihr ausgehen. Dies zeigt, dass sich die Kritik, die sich hier vor allem an die Bildungspolitik oder auch -verwaltung richtet, auch auf die erziehungswissenschaftliche Betrachtung übertragen lässt: „Es wird über Instrumente, Modelle, Formen, Kopplungen und mögliche Wirkungen von Steuerung diskutiert, ohne jedoch tiefere Einblicke zu liefern oder verwendete Prämissen und Hintergrundkonzepte zu explizieren“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 64).

Eine neue Forschungsrichtung, die sich in diesem Kontext – oder „als Reaktion auf das Scheitern politischer Planung“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 22) – in den vergangenen Jahren etabliert hat, ist die Forschung zu Governance (Altrichter & Heinrich, 2007). Deren unterschiedliche Bezeichnungen „Governance-Konzept“ (Dederich, 2012, S. 58), „Governance-Ansatz“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 69), „Governance-Perspektive“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 90; Schimank, 2007, S. 232) laut Dietrich (2016) auf eine Leerstelle und einen offenen und noch recht jungen Forschungszusammenhang verweisen, die sowohl empirisch als auch theoretisch erschlossen werden müssen. Während das neue Steuerungsmodell als ein Kontrast zur vorangegangenen bürokratischen Steuerung gesehen werden könne, sei das Konzept Governance lediglich als eine Korrektur oder auch Ergänzung einer institutionalistischen Perspektive zum Neuen Steuerungsmodell zu verstehen (Jann & Seyfried, 2019).

Exkurs: Educational Governance

Der Governance-Begriff ist ein „Import aus den Sozialwissenschaften“ (Fuchs, 2008, S. 20) und findet als eine allgemeine Betrachtungsweise laut Heinrich (2007) einerseits nicht nur im Kontext zahlreicher Disziplinen sondern andererseits auch auf verschiedenen Aggregationsebenen gesellschaftlicher Handlungskoordination Anwendung, weshalb eine kurze Definition des Begriffs unmöglich erscheint. Gleichzeitig sei eine weitere Schwierigkeit zur konkreten Begriffsbestimmung im Hinblick auf den Verwendungsaspekt innerhalb der Forschung zu finden, mit der weder ein Theoriekonzept noch ein spezifischer Forschungsansatz, sondern eine „Sichtweise auf die Realität“ (ebd., S. 41) verbunden wird. Der Begriff hat demnach aufgrund der Breite des Anwendungsbereichs mehrere Verwendungsweisen (Benz & Dose, 2010), folgt aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der Disziplinen zwei verschiedenen Bedeutungen (Möltgen-Sicking & Winter, 2019) und findet laut Mayntz (2004) sowohl als Oberbegriff verschiedener Modi sozialer Handlungskoordinationen als auch als ein Gegenbegriff zur hierarchischen Steuerung Verwendung. Geht es aktuell um Governance finden zumeist Elemente aus beiden Bedeutungen Anwendung. So fasst Mayntz Governance insgesamt wie folgt zusammen:

Auf den einzelnen Nationalstaat angewandt meint Governance [...] das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure. (2005, S. 15)

Mit Hilfe dieser Sichtweise ist es möglich, der Komplexität oder auch Koordinationsproblematik des Mehrebenensystems Schule gerecht zu werden und alle Akteure samt Handlungskoordination in die Analyse miteinzubeziehen (Altrichter & Maag Merki, 2016c; N. Berkemeyer, 2010; Brüsemeister, 2012). Dies bedeutet, dass neben traditionellen Steuerungsformen und einer Top-Down-Strategie auch eine „Bottom-Up-Perspektive [...] [samt] kooperative[r] und horizontale[r] Formen gesellschaftlicher Selbstregulation“ (Altrichter, 2015, S. 24) in den Vordergrund gerückt wird. Innerhalb der Governance-Forschung kann zwischen unterschiedlichen Kategorien unterschieden werden, die die Handlungskoordination auf

verschiedene Weise analysieren und anhand derer die unterschiedlichen Forschungsperspektiven und Diskurse systematisiert werden können.¹³

Diskutiert wird der Governance-Ansatz innerhalb der Forschung des Bildungsbereichs vor allem auch unter dem Begriff *Educational Governance*: „Dreh- und Angelpunkt des Forschungsansatzes der Educational Governance ist die Auffassung, dass Leistungen des Bildungssystems nicht von einem einzigen oder einigen wenigen staatlichen Akteuren hergestellt, sondern multikausal durch viele politisch-administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Beiträge erzeugt werden“ (Dederling, 2012, S. 60).

Regionalisierung und Regional Governance

Mit Blick auf das Thema soziale Ungleichheit gibt es neben dem Governance-Ansatz eine weitere – diesem untergeordnete – Sichtweise, die sich mit den Handlungsspielräumen der Kommunen oder auch Regionen befasst und unter dem Begriff *Regional Governance*¹⁴ diskutiert wird (Kussau & Brüsemeister, 2007). Das Thema Regionalisierung¹⁵ im Allgemeinen gewinnt ab Mitte der

¹³ In Anlehnung an Kussau und Brüsemeister (2007) gibt es neben der Analyse der *Akteure und ihrer Konstellation*, in der die Leistungsbeiträge fokussiert werden und die Beeinflussung der Akteurskonstellation in den Blick genommen wird, einen weiteren Schwerpunkt in der *Interdependenz* und somit der wechselseitigen Abhängigkeit und der Verschaffung von Autonomiegewinnen. Zusammenfassend werden diese beiden Perspektiven – Interdependenz und Akteurskonstellation – im Konzept des *Mehrebenensystems* aufgegriffen. Dieses ermöglicht es laut der Autoren, einen Analyserahmen zu schaffen, mit dem sich „die Interdependenz, die Interdependenzbewältigung und das Interdependenzmanagement der Akteure studieren lassen“ (ebd., S. 32). Darüber hinaus lässt sich die Koordination der Akteure weitergehend auch in unterschiedliche Formen oder Konstellationen unterteilen, die von Kussau und Brüsemeister in *Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung* eingeteilt wird. Mit Hilfe dieser Konstellationen und den Verfügungsrechten lassen sich wiederum weitere komplexere Formen der Konstellation beschreiben, die sie als Modelle *Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerke* aufgreifen. Insgesamt können auf diese Weise konkrete (Misch-)Formen der Koordination auftreten. Betrachtet man diese Mischformen in einem Gesamtzusammenhang wird dies laut der Autoren mit der Bezeichnung *Governance-Regime* festgehalten, das innerhalb dieser Kategorie auch mit Blick auf Wandel und Entwicklung betrachtet wird (u. a. auch Dederling, 2012).

¹⁴ Regional Governance meint laut Fürst (2010) die Formen regionaler Selbststeuerung, die als eine Reaktion auf eine marktwirtschaftliche und staatliche Steuerung erfolgt und diese verbessern bzw. erweitern soll: „Sie tritt dort auf, wo das Zusammenspiel staatlicher, kommunaler und privatwirtschaftlicher Akteure gefordert ist, um Probleme zu bearbeiten“ (ebd., S. 49).

¹⁵ Laut Niedlich (2019) wird das Thema Regionalisierung auf drei unterschiedliche Arten und Weisen innerhalb der Wissenschaft diskutiert. Neben der Regionalisierung als Teil eines

1990er Jahre insbesondere durch die Prozesse der Dezentralisierung aber auch Initiierung zur Gestaltung der *Schul- und Bildungslandschaften* zunehmend an Bedeutung (Niedlich, 2019; Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011). Dabei versteht sich der Begriff der lokalen Bildungslandschaften als ein „förderpolitisch notwendiges kommunales oder regionales Leitbild“ (Täubig, 2011, S. 219), das sich auf die Kommune und einen Landkreis samt Schule und vor allem auch Jugendhilfe bezieht.¹⁶ Mittlerweile sind im Rahmen der Bildungslandschaften einige Initiativen gestartet worden (zusammenfassend bei Niedlich, 2019), die auf vielfältigen Handlungsebenen und -feldern verortet werden können. Trotz unterschiedlicher Ebenen und Felder sind in diesem Kontext vor allem die schulischen und außerschulischen Bildungsanbieter von Bedeutung, die im Rahmen einer Kooperation gemeinsam Problemfelder (Otto, Sendzik, Berkemeyer & Maniti, 2012), wie beispielsweise die Reduzierung sozialräumlicher Bildungsungleichheit in der Stadt (Olk, 2015), bearbeiten:

Benötigt wird ein Gesamtsystem, in dem die Beiträge der lokalen Lernorte und Lernwelten zu Bildung, Betreuung und Erziehung sozialraumbezogen integriert werden. Einerseits muss Jugendhilfe, die tendenziell eine advokatorische Rolle zugunsten benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie eine Ausrichtung auf lebensweltliches Lernen und non-formale bzw. informelle Lernprozesse einbringt, sich auf das System Schule einlassen, andererseits muss Schule die Kooperation mit außerschulischen Trägern und Orten in ihre Tätigkeit einbeziehen und bei sich organisatorisch verankern. (Otten, 2019, S. 170)

Chancen zur Zusammenarbeit bietet nach Otten beispielsweise der Ausbau der Ganztagsangebote der Schulen, bei dem die Jugendhilfe die Angebote (mit-)gestalten kann, beide Institutionen jedoch die Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigen müssen (ebd., S. 170), um so interdisziplinär und über die formelle Bildung hinausgehend Kinder und Jugendliche zu unterstützen. Mit hin soll also nicht Ganztags als Fortsetzung des Unterrichts organisiert sein, sondern regionale Kooperationspartner einbinden. Dabei stehe Regionalisierung in einem Widerspruch: Neben der Arbeit innerhalb dieser Netzwerke ist auch

übergeordneten steuerungspolitischen Trends auch als Folge vergangener Reformen und als eigenständige Reformstrategie. Aus steuerungstheoretischer Sicht geht es darum, dass die Regionalen Akteure auf der operativen Ebene Bereiche bearbeiten, die von den oberen Ebenen aufgrund fehlenden Kontextwissens nicht bearbeitet werden können.

¹⁶ Während die Schule und Jugendhilfe als die zentralen Akteure der Bildungslandschaften bezeichnet werden können, geht es auch um die Verknüpfung mit Institutionen und Initiativen aus den Bereichen Bildung, Jugend, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Gesundheit, Sport, gesellschaftliche Verbände, Gewerkschaften, Kirchen oder auch Vereine (Mack, 2008).

eine Koordination bzw. ein Management unabdingbar (Niedlich, 2019). In diesem Zusammenhang haben sich daher unter anderem Regionale Bildungsbüros etabliert, die diese Aufgabe der „Koordinationsinstanz in Regionalisierungsprozessen“ (Manitius, 2013, S. 29) mit Hilfe von verwaltungsfachlichen und pädagogischen Mitarbeiter*innen übernehmen sollen.

Ein zentraler Problemzusammenhang bzw. das inhaltliche Ziel dieser Regionalisierung ist es – wie bereits angedeutet – vor allem, sozialen Disparitäten entgegenzuwirken, indem das jeweilige *kontextspezifische Wissen* und die *Erfahrungen* der Regionen sowie auch die regionalen Ressourcen für die lösungsbedürftigen Probleme genutzt werden sollen – ohne, dass eine übergeordnete Ebene mitwirkt, die die für sie abstrakte Ungleichheit nicht einordnen kann (Kussau & Brüsemeister, 2007; Niedlich, 2019):

Deutlich wird, dass die vielfältigen institutionellen Probleme bei derart weitreichenden Umgestaltungen des Bildungssystems weder durch einen Bottom-up-Ansatz noch durch eine Top-down-Strategie allein befriedigend zu lösen sind. Insofern gehört die ständige Organisation und Moderation von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen zwischen einer politisch-administrativen ‚Institutionenlogik‘ und einer persönlich-inhaltlichen ‚Vor-Ort-Logik‘ ebenfalls zu den wichtigen Erfolgsbedingungen von lokalen Bildungslandschaften oder -netzwerken. (Baumheier & Warszewa, 2009, S. 32)

So werden problemorientierte Maßnahmen im Kontext von regionalen Kooperations- und Vernetzungsvorhaben entwickelt, bei denen jedoch mit Blick auf den Forschungsstand bislang unklar ist, wie bzw. „unter welchen Bedingungen die vereinbarten Maßnahmen auf Ebene der Einzelakteure umgesetzt werden“ (Otto et al., 2012, S. 208) und ob die geschaffenen Angebote überhaupt den individuellen Bedarfen entsprechen. So können die bereitgestellten Maßnahmen auf der Angebotsseite zwar analysiert werden, ihr Einfluss ist bislang jedoch unklar, sodass man insgesamt von einer „in der Breite faktisch nicht-evidenzbasierten administrativen Reformaktivität“ (Emmerich, 2016, S. 395) ausgehen könne.¹⁷ Alles in allem mangelt es an Untersuchungen wie, aber vor allem auch „mit welchen Folgen in den jeweiligen Regionen [...] Schulqualität und Bildungsbenachteiligung definiert und konkret bearbeitet werden“ (ebd., S. 404). Auch Manitius (2013) fasst mit Blick auf den gerechtigkeitsfördernden

¹⁷ Aber auch allgemein mangelt es laut Emmerich (2015) innerhalb der Forschung aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs und der institutionalisierten fachwissenschaftlichen Hürden interdisziplinärer Kooperation sowohl an einem fachübergreifenden Theorierahmen als auch an empirischen Methoden und somit Erkenntnissen über den Einfluss der Regionalisierung.

Einfluss von Bildungslandschaften zusammen, dass der Diskurs nicht über die Potenzialzuschreibungen hinausgehen. So sei kein empirisches Wissen darüber vorhanden, „ob Regionalisierung zu solchen Zielen beiträgt (oder sogar Gegenteiliges bewirkt)“ (ebd., S. 33), da vielfach die Schaffung von Kooperationen oder Netzwerken betrachtet werden und pädagogische Erträge außen vor blieben.

Täubig (2011) verweist darauf, dass im Kontext der Bildungslandschaften der Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit, als ein „fachpolitisches Leitziel postuliert“ (ebd., S. 225) ist. Sie zeigt anhand der Erkenntnisse einer Interviewstudie jedoch auf, dass zum einen nicht der Abbau, sondern eine bessere Vernetzung der Akteure allgemein im Vordergrund stehen, sodass das Thema entsprechend weniger zentral ist, als mit Blick auf das Leitziel vorab zu erwarten war. Zum anderen lassen die Interviews darauf schließen, dass innerhalb der Projekte weniger direkt der Abbau der herkunftsbedingten Ungleichheit angesprochen wird und stattdessen eher „weniger sozial spaltende[...] Formulierungen“ wie beispielsweise „Bildung für alle“ (ebd., S. 226) Verwendung finden.

Steuerungsprozesse und soziale Ungleichheit

Erweitert man den Fokus und betrachtet das Thema neue Steuerungsmodelle und soziale Ungleichheit nicht nur aus der Perspektive der Regional Governance, werden weitere Kritikpunkte oder auch offene Fragen sichtbar. Mit Blick auf die Integrationsfunktion der Schule bzw. auf die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit bezogen, kann in Anlehnung an Hanschmann (2017) im Allgemeinen vermerkt werden, dass der Staat die Verantwortung, gleiche Bildungschancen bereitzustellen, mit Hilfe rechtlicher Steuerungs- und Interventionsmöglichkeiten wahrnehmen muss:

Denn aus dem Sozialstaatsprinzip wie aus den Grundrechten der Schülerinnen und Schüler und dem allgemeinen Gleichheitssatz ist er verpflichtet, auch unter den Bedingungen einer erweiterten Selbstständigkeit der Schule ein Schulwesen vorzuhalten, das jedem Kind Bildungsmöglichkeiten gemäß seinen Fähigkeiten eröffnet, das seine integrative Funktion ernst nimmt und das sozial gerecht ist, d.h. gleiche Bildungschancen in dem Sinne vermittelt, dass Kinder und Jugendliche nicht Benachteiligungen erfahren, die sie aufgrund ihrer Herkunft im Bildungssystem nicht aufholen können. (Ebd., S. 357)

Dies ist zwar in Entscheidungen des Bundesverfassungs- und Bundesverwaltungsgerichts festgestellt worden, die Art und Weise, wie der Staat dies gewährleistet, obliegt jedoch seinem beträchtlichen eigenen Gestaltungsspielraum. Eine besondere Gefahr sieht Hanschmann weiterführend in den Zentrifugalkräften, die

die zunehmende Dezentralisierung freisetzt; die Ungleichheit zwischen den Einzelschulen nimmt zu und damit die Verantwortung des Staates zu handeln.

Dabei ist innerhalb des Diskurses zunächst vorausgesetzt worden, dass sich die neuen Steuerungsmodelle (auch) positiv auf einen Zuwachs der Gerechtigkeit auswirken würden: „Über den Mechanismus der Leistungssteigerung von Schülern wachsen auch die Leistungschancen benachteiligter Schülergruppen. Die Einführung neuer Steuerungsmodelle mit höherer Schulautonomie wirkt sich insofern mittelbar Gerechtigkeit stiftend aus“ (Aktionsrat Bildung, 2007, S. 142). Dietrich et al. (2011) weisen jedoch darauf hin, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Bildungsgerechtigkeit und den neuen Steuerungsmodellen, wie er in entsprechenden Publikationen gesehen wird, in dieser Form nicht eindeutig ist und in Anlehnung an die verschiedenen bildungstheoretischen Ausrichtungen unterschiedlich diskutiert werden könnte. Dieser „aufklärungsbedürftige Zusammenhang“ (ebd., S. 9) muss entsprechend mit mindestens zwei Diskursen – über Steuerung oder soziale Ungleichheit – diskutiert werden. Insgesamt bleibt laut Lassnigg (2011) entsprechend ungeklärt, ob sich im Kontext der neuen Steuerungsmodelle alte Ungleichheiten reproduzieren, sie ausgeglichen werden können oder sich gar verstärken. Dabei sei die Etablierung dieser Zieldimension – die sich eben nicht als ein Nebenprodukt der Verbesserung der Leistungen ergibt – unwahrscheinlich, da entsprechende Ziele normative Fragen nach Gerechtigkeit stellen und mit ihnen „traditionelle politische Gräben“ (ebd., S. 160) öffnen würden. Im Fokus stünden nicht mehr Fragen Neuer Steuerung, sondern „tiefergehende Fragen der Entwicklung des Erziehungswesens und der damit verbundenen Politik“ (ebd., S. 160), worin ein entscheidender, bisher nicht wahrgenommener Aspekt liegt:

In der Frage der Trennung von Politik und Management und der Zuweisung der Aufgabe der ‚sachgerechten‘ Zielformulierung zur Politik liegt vielleicht der wesentliche ‚blinde Fleck‘ der ‚Neuen Steuerung‘: Sie erfordert ein Management der Politik, damit diese ihren Teil der Voraussetzungen für die Funktionsfähigkeit dieses Modells erfüllen kann – aber wer managt die Politik? (Ebd., S. 161 Herv. im Original)

Insgesamt werden beide Thematiken jedoch nur selten miteinander verknüpft. Auch mit Blick auf den *internationalen Forschungsstand* lässt sich in Anlehnung an Winkler (2011) zusammenfassen, dass auch dieser noch nicht umfassend aufgearbeitet worden ist und bislang keine einheitliche Befundlage mit Blick auf die Reduktion von Bildungsbenachteiligung gegeben sei.

In diesem Kontext weist Recum (2006) darüber hinaus darauf hin, dass die Realisierung einer gezielten Förderung nicht nur vom bildungspolitischen Willen

abhängig ist. Auch die finanziellen und personellen Ressourcen seien entscheidend, die unter anderem der Einzelschule bereitgestellt werden müssen. Es müsste ferner eine abgestimmte, flexible Unterrichtsorganisation – zur Einbettung der Förderung – sowie die Anforderungen eines Förderkonzeptes an die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte mitbedacht werden. Letztlich bedeutet dies, dass es nicht ausreichend ist, Maßnahmen auf schulorganisatorischer Ebene zu etablieren – sie müssen eingebettet sein (ebd., S. 208), gezielt gesteuert werden und entsprechend auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen.

Das Thema Ungleichheit wird innerhalb des Steuerungsdiskurses demzufolge zwar nicht systematisiert aufgegriffen, dennoch gibt es gelegentlich auch Hinweise in Bezug auf die *Steuerungsinstrumente*: Mit Blick auf die datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung – beispielsweise in Form von Leistungsrückmeldungen durch Vergleichsarbeiten – plädieren Maier und Schymala (2011) dafür, dass dieses auch im Kontext der sozialen Disparitäten diskutiert werden müsste. Es wird deutlich, dass auch hier die Disparitäten eher randständig Beachtung finden. Von Bedeutung sei, dass die Rückmeldungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule auch analysiert, reflektiert und „für die zielgerichtete Optimierung der schulischen Bildungsangebote genutzt werden“ (ebd., S. 291) müssten. Abhängig sei die Rezeption und Nutzung der Rückmeldungen bisher allerdings von der Kooperations- und Innovationspraxis einzelner Lehrkräfte.

Als ein Instrument zur Reduktion sozialer Selektivität im Kontext von Steuerungsdiskursen sieht Böttcher (2003) die Implementierung starker Standards, deren Fehlen er bemängelt. So soll „mittels inhaltlicher Richtmaße“ (ebd., S. 5) der Unterricht dahingehend reformiert werden, dass sich Schülerleistungen verbessern und gleichsam die Effekte sozialer Ungleichheit reduziert werden können. Standards sind allerdings nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern notwendigerweise eingebunden in ein breiteres Maßnahmenpaket. Das Adjektiv *stark* wiederum bezieht er auf die notwendigen Qualitätsmerkmale Klarheit, Sparsamkeit und Anspruch, denen bei der Entwicklung der Standards gefolgt werden müsse.

Heinrich et al. (2011) betrachten darüber hinaus den Zusammenhang von schulischem Wettbewerb sowie Profilierung und sozialer Auslese und identifizieren nicht-intendierte Nebeneffekte neuer Steuerungsmodelle. So könnten der Wettbewerb und die Profilierungsprozesse Ungleichheit erzeugende Mechanismen im Bildungssystem verstärken:

Die ‚Differenzierung‘ zwischen schulischen Angeboten, die durch Schulautonomie und -profilierung ermöglicht wurde, ist mehr als eine Eröffnung neuer Bildungs- ‚Nischen‘ und einer Vervielfachung sonst gleichwertiger inhaltlicher Optionen; diese

„Differenzierung“ ist in sehr vielen Fällen als „Hierarchisierung“ schulischer Angebote ausgeformt [...]. Konkurrenz, Selektion und Hierarchisierung zwischen Schulen und Klassen führen dazu, dass bestimmte Schüler/innen von „attraktiven“ Angeboten ausgeschlossen werden. (Ebd., S. 285 Herv. im Original)

Die Angebote unterscheiden sich nicht nur inhaltlich, es kommt demnach auch zu unterschiedlichen Statushierarchien. Radtke (2000) formuliert darüber hinaus zu Beginn der 2000er Jahre und somit mitten in der Debatte um die hier beschriebenen Prozesse die Befürchtung, dass ein verstärkter Rückzug des Staates in Form von verstärkter Schulautonomie gleichsam zu einer Abgabe der Verantwortung, ungleiche Chancen zu bekämpfen, führen wird. So ist in diesem Kontext beispielsweise denkbar, dass eine Schule zur besseren Außendarstellung die Förderung von Hochbegabung der Reduktion sozial bedingter Ungleichheit vorzieht. Heise (2010) geht schlussendlich davon aus, dass das Thema nicht nur randständig betrachtet wird, stattdessen resümiert er, dass das „Konzept der Chancengleichheit“ (ebd., S. 70) in den neuen Steuerungsmodellen überhaupt nicht vorgesehen ist und beschreibt es letztendlich als einen „blinden Fleck“ (ebd., S. 70) im Diskurs. Er begründet sein Urteil mit der theoretisch schwierigen Vereinbarung beider Ansätze und geht weiterführend darauf ein, dass die neuen Steuerungsmodelle aufgrund der Effizienzorientierung nicht ohne Weiteres für die gesellschaftspolitische Wertentscheidung anschlussfähig seien:

Auch eine Schulleitung, die sich sozialen Zielen verpflichtet fühlt, hat vor diesem Hintergrund nur die Möglichkeit, den Spagat zwischen Erfüllung wettbewerbsrelevanter Indikatoren einerseits und einer Förderung von Chancengleichheit andererseits zu meistern. Sofern die Förderung von Chancengleichheit in Schulrankings und Inspektionen nicht umfassend mit Kriterien und Indikatoren verankert ist, findet sie deshalb nicht im Rahmen der Wettbewerbsmechanismen, sondern – wenn überhaupt – trotz und entgegen diesen statt. (Ebd., S. 222)

In Anlehnung an Heise können insgesamt zwei Anforderungen festgehalten werden, die eine Verknüpfung beider Themen möglich machen. So müssten erstens die Nebenwirkungen neuer Steuerungsinstrumente untersucht werden, um Diskriminierungsmechanismen vermeiden zu können. Zweitens ist es mit Blick auf die Kontrollen relevant, diese mit Zielen und Bedingungen der Reduktion sozialer Ungleichheit zu thematisieren bzw. zu berücksichtigen.

Mit Blick auf das in dieser Arbeit verfolgte Ziel wird im Rahmen dieser Ausführungen zur Steuerung der Einzelschule deutlich, dass Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit nicht im luftleeren Raum stehen können. Steuerung und Organisation der Schule gestalten sich mittlerweile so

komplex, dass zur Beantwortung dieser Fragen eine weiterführende Betrachtung der Einzelschule notwendig wird.

3.1.2 Einbettung der Einzelschule im Mehrebenensystem

Ein Modell, das dabei unterstützend zugezogen werden kann, ist das Mehrebenensystem, das die Einbettung der Schule in ein komplexes System aus Akteuren und Zuständigkeiten fokussiert. Ziel ist eine systemische Sichtweise, die den Blick nicht nur auf die Einzelschule, sondern auch auf die übergeordneten Ebenen der Administration und Politik lenkt. In Anlehnung an die Ausführungen von Bronfenbrenner (1981), der zwischen „*Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen*“ (ebd., S. 38 Herv. im Original) unterscheidet, hat sich innerhalb der Schulforschung eine fast vollständig „formale Ebenenunterscheidung“ (Wacker, Maier & Wissinger, 2012a, S. 18) etabliert, die sich im System durch die Unterscheidung zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene (u. a. Bonsen, 2016; Fend, 2008a; Kussau & Brüsemeister, 2007) durchsetzt und auch in der Verortung der Schule im Rahmen dieser Arbeit Anwendung findet. Das Mehrebenensystem gilt laut Brüsemeister (2007) als noch nicht hinreichend konzipiert, obwohl sich durchaus „prominente Beispiele“ (ebd., S. 63) finden lassen, wie das Mehrebenenmodell von Fend (2008a), der die Ebenen zwar systematisch aufeinander bezieht, gleichzeitig aber verdeutlicht, dass diese auf komplexe Art und Weise verknüpft sind. Die Akteure handeln allgemein auf unterschiedlichen Ebenen, die laut Fend dabei in unterschiedlichen Umwelten agieren und als „Entscheidungsräume [...] für die ebenenspezifischen Handlungsformen“ (ebd., S. 181) gesehen werden können. Aus der „Transaktion der verschiedenen Akteure“ (Altrichter & Maag Merki, 2016c, S. 11) folgt die Gestalt der Einzelschule im gesamten Schulsystem. Das bedeutet, dass die Akteure zwar auf unterschiedlichen Ebenen im System handeln, jedoch auf verschiedene Art und Weise Einfluss auf die Einzelschule nehmen können.

Brüsemeister (2007) geht in seinem schulischen Mehrebenenmodell detailliert auf verschiedene Steuerungsakteure zwischen Staat und Lehrkräften ein und unterscheidet die Ebenen der Zentrale (Bildungspolitik, Bildungsmonitoring und Bildungsverwaltung), die intermediären Ebenen (Schulaufsicht und Schulinspektion), die Schulebene (Lehrkräfte) sowie eine zivilgesellschaftliche Ebene (unter anderem Eltern), auf denen die Akteure mit je spezifischen Handlungslogiken, Fähigkeiten und Bereitschaften handeln. Auf die Ausführungen dieses Mehrebenenmodells wird im Folgenden kurz eingegangen: Alle Akteure verfügen über unterschiedliche Handlungsoptionen sowie Interessen und verwenden

unterschiedliche Kommunikationsarten, die bei Brüsemeister im Überblick dargestellt werden. Innerhalb der *Bildungspolitik* erfolgt die Orientierung an politischer Machbarkeit und weniger an den pädagogischen Zielen. Es geht auf dieser Ebene um die Verleihung von Legitimität und Übersetzung für/von bildungspolitische(n) in administrative bzw. pädagogische Programme. Ausgehend von diesem Akteur werden Ressourcen zugewiesen und pädagogische Themen fokussiert, woraus entsprechend Handlungschancen oder auch Restriktionen für die unteren Ebenen erfolgen. Ebenfalls auf der zentralen Ebene ordnet Brüsemeister die Abteilungen des *Bildungs- und Systemmonitorings* ein, die sich insbesondere mit der Verzahnung von Schul- und Beschäftigungssystem befassen. Auf dieser Ebene werden die Daten der anderen Ebenen generiert oder auch bereits vorhandene aggregierte Daten aufbereitet, sodass diese eine Grundlage für die strategischen Entscheidungen der Bildungspolitik für das gesamte System bieten. Die Planung des Systemmonitorings muss sich dabei mittlerweile auf die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung stützen und daten-, ergebnis- und outputbasiert erfolgen: „Ein Monitoring beinhaltet insofern, *Wissenschaft mit den Augen der Politik zu deuten* und *Politik mit den Augen der Wissenschaft zu beraten*“ (ebd., S. 76 Herv. im Original). Um auch Wissen über Kontextbedingungen miteinbeziehen zu können, finden darüber hinaus auch Abstimmungsprozesse zusammen mit Schulämtern bzw. der Schulinspektion statt. Die Entwürfe der Programme können politisch abgelehnt oder müssen gegebenenfalls umgebaut werden, um sie für die Politik „genehm und finanzierbar“ (ebd., S. 77) zu machen. Als letzte zentrale Ebene greift Brüsemeister die *Bildungsverwaltung* auf, die die Ambitionen der politischen Machbarkeit für eine „organisatorische[...] und rechtliche[...]“, auf den eigenen Apparat und die übrigen Schulebenen bezogene Umsetzbarkeit“ (ebd., S. 80) aufbereitet. Knappe Haushaltsmittel führen laut Brüsemeister an dieser Stelle nicht dazu, dass die Bildungsverwaltung eine positive Gestaltung vornimmt – stattdessen zeige sich ein „Abwehrversuch des Mangels“ (ebd., S. 81), mit dem die Umsetzung kostenneutral oder auch kosteneinsparend erfolgen muss. Zu der intermediären Ebene zählt Brüsemeister die *Schulaufsicht* bzw. *Schulinspektion*, deren Aufgabe in erster Linie die Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht sowie Beratung der Lehrkräfte umfasst. Die Schulinspektion, als ein neuer Akteur, übernimmt in Deutschland vorrangig die Aufgabe der Impulsgebung für Schulentwicklung durch Qualitätsdaten. Die Funktion bezieht sich auf die Überprüfung der Schul- bzw. Unterrichtsqualität aller Schulen auf Basis normativer Qualitätsvorstellungen (Orientierungsrahmen) und mit einheitlichen Verfahren der Bewertung. Auf der *Mesoebene* – die in *Abschnitt 3.2.2* detaillierter aufgegriffen wird – verortet Brüsemeister auch die Ebene der Lehrkräfte, auf der die „eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems liegt“ (ebd., S. 85). Er

verweist abschließend auf verschiedene Regulationsarten innerhalb des Mehrebenensystem, die unterschiedliche Funktionen erfüllen und mit Hilfe mindestens zweier funktionsbezogener Hierarchien beschrieben werden können. Wohingegen die zentrale Ebene die Funktion der Legitimation im Vordergrund sieht, geht es aus der Perspektive der Lehrkräfte um die Funktion der Leistungserbringung (ebd., S. 72 ff.).

Während die Akteure im Mehrebenensystem in unterschiedlichen Kontexten verstärkt in der Vertikalen beschrieben werden (u. a. Appius & Nägeli, 2015; Maag Merki, 2008), plädiert Brüsemeister (2007) in Anlehnung an die zwei funktionsbezogenen Hierarchien der Legitimation und Leistungserbringung stattdessen dafür, „das Mehrebenensystem zu einem Bild in der Horizontalen umzuschreiben“ (ebd., S. 92). Brüsemeister fokussiert insbesondere die mehrdimensionalen Prozesse der Verantwortlichkeit und sieht neben der Hierarchie auch die Organisation, professionelle Gemeinschaft oder auch Netzwerke als Form der Abstimmungsarbeit. Neben diesen Mischformen der Koordination und der damit einhergehenden Komplexität schulinterner Prozesse, darf – in Anlehnung an die Diskussion neuerer Steuerungsmodelle – allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass es immer noch „top-down Weisungen“ (N. Berkemeyer, 2010, S. 75) gibt, die von der Einzelschule umgesetzt werden müssen, weshalb im Folgenden eine eigene Darstellung gewählt wird.

Zusammengefasst zeigt sich die Einzelschule (Abbildung 3.2) in einem *komplexen Systemzusammenhang* mit unterschiedlichen Akteuren und verschiedenen Handlungslogiken. Sie ist noch immer verpflichtet, top-down Weisungen zu folgen, muss jedoch auch Verantwortung übernehmen, Rechenschaft ablegen und selbst gestalten. Darüber hinaus wird deutlich, dass neue Akteure auf den Plan treten und die Organisation Schule bzw. den Unterricht formen wollen. Gleichzeitig ist die Schule auch auf entsprechende Kooperationen angewiesen, möchte sie in einem dezentralisierten und stärker auf Wettbewerb ausgerichteten System weiterhin bestehen. Mit Hilfe der neuen Steuerungsmodelle sowie der Governance-Perspektive oder auch am Beispiel der Bildungslandschaften konnte zudem aufgezeigt werden, dass auch Nichtregierungsorganisationen an Bedeutung gewinnen. So sollte der Blick neben den staatlichen auch auf die nichtstaatlichen Akteure – wie beispielsweise Stiftungen¹⁸ oder zivilgesellschaftliche Initiativen – gelenkt werden (Zymek, Wendt, Hegemann & Ragutt, 2011).

¹⁸ Die Befunde zu den schulbezogenen Aktivitäten von Stiftungen bzw. die Unterstützung von Stiftungen und Unternehmensberatungen im Kontext der Schulentwicklung greift beispielsweise Bank (2009) detaillierter auf.

Neben diesen Akteuren, die häufig explizit als Player im Bildungssystem wahrgenommen werden, nehmen auch andere Akteure Einfluss auf die Einzelschule. Genannt werden können an dieser Stelle unter anderem Kirchen, Gewerkschaften, Wissenschaft, politische Parteien und Wirtschaftsverbände, von denen einige die Schule auch als neues Betätigungs- und Interessensfeld wahrnehmen. Unterschiede mit Blick auf die Gestaltungsmöglichkeiten sind darüber hinaus abhängig von der jeweiligen Trägerschaft der Schule, die in erster Linie staatlich über die Kommunen sowie privat – in kirchlicher oder freier Trägerschaft – organisiert sein kann (Altrichter & Rürup, 2019; Pechar, 2009) (Abbildung 3.2).

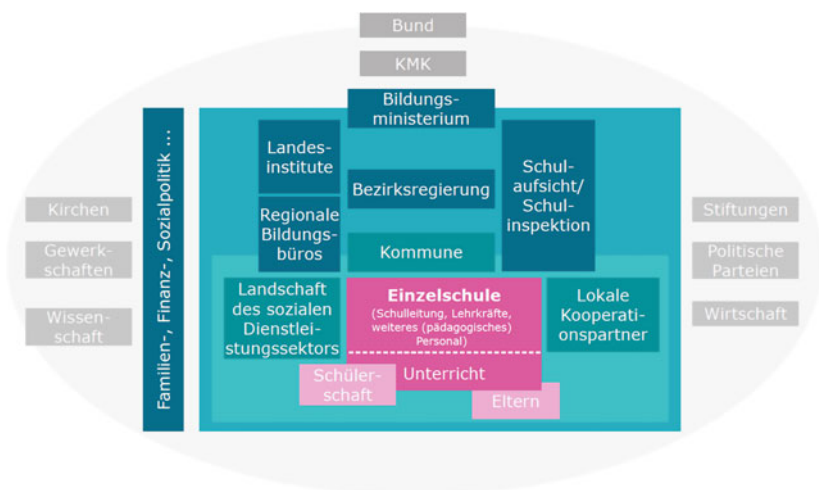


Abbildung 3.2 Die Einzelschule eingebettet im Mehrebenensystem

Um auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft angemessen eingehen, breite Förderangebote bereitstellen und die gestiegenen Aufgaben angemessen bearbeiten zu können, gewinnen auch regionale bzw. kommunale Institutionen an Bedeutung. Insbesondere im Kontext des Ausbaus der Ganztagschulen wird die Landschaft des sozialen Dienstleistungssektors für die Einzelschule als Gestaltungs- und Kooperationspartner zunehmend relevant. Laut Deinet und Icking (2009) sind in NRW beispielsweise konkrete Vereinbarungen unterzeichnet worden, „die Themenfelder, Schwerpunkte, Formen und Umfang der Kooperation [...] und Finanzierung“ (ebd. S. 534) festlegen und auf diese Weise

Kooperationen der Schule mit dem Jugendamt vereinbaren. Darüber hinaus führen die Autor*innen in diesem Bereich beispielsweise auch das Gesundheitsamt mit einer Belehrungs- und Kontroll- sowie auch Beratungs- und Dienstleistungsfunktion an, das als Aufgabenbereich – neben der Durchführung der Schuleingangsuntersuchung – „das Prinzip der Förderung kranker, behinderter und benachteiligter Kinder in einer möglichst kinderfreundlichen Schule“ (ebd., S. 537) verfolgt. Neben weiteren Akteuren, wie den Agenturen für Arbeit (Icking, 2009), gibt es auch zahlreiche öffentliche oder auch private, lokale Kooperationspartner, zu denen unter anderem Vereine und Musikschulen gezählt werden können. Schlussendlich gehören zu den außerschulischen Kooperationspartnern auch die Elternarbeit bzw. Partnerschaft zwischen der Schule und Familie, die sich auf Informationsaustausch, Kooperation, Partizipation der Eltern an schulischen Entscheidungen aber auch Elternbildung beziehen kann (zusammenfassend bei Sacher, 2009). Einen detaillierteren Überblick über die schulpolitischen Akteure von Landes- bis Bundesebene und ihre Handlungsspielräume ermöglicht weiterführend beispielsweise Rürup (2019).

Nachdem die Schule im Zuge dieses Kapitels vor allem aus einer externen Perspektive betrachtet und sie – zwar ausgestattet mit Aufgaben und Verantwortung sowie Möglichkeiten und Verpflichtungen zur Selbstorganisation – vor allem als in das Mehrebenensystem eingebetteter Akteur beschrieben wurde, muss im Folgenden der Blick in die Schule gelenkt werden, um näher zu erläutern, wie die schulinternen Akteure auf diese und in Zeiten sich stärker wechselnder Ansprüche, zunehmend unklarer Anforderungen von außen und gleichzeitig hoher Eigenverantwortlichkeit, reagieren. Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der Einzelschule, die sowohl die Meso- also auch Mikroebene (Unterricht) umfasst, die wiederum unterschiedlichen Handlungslogiken folgen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es daher notwendig, sich auf eine der beiden Ebenen zu konzentrieren. Wie bereits angedeutet worden ist, geht es in dieser Arbeit vorrangig um die Einzelschule im Sinne der Meso- bzw. schulorganisatorischen Ebene, die sich vor allem auf das Schulleitungshandeln sowie die außerunterrichtliche Gestaltung bezieht. Die schulorganisatorische Ausgestaltung umfasst sowohl (infrastrukturelle) Bereiche, konzeptionelle Bausteine sowie weitere kontextuelle Rahmenbedingungen. Gemeint sein können damit beispielsweise Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Kooperationen, fächerübergreifende Curricula oder die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheit auf eben dieser schulorganisatorischen Ebene können nicht nur mit Blick auf die Schulpraxis vielfältig ausgestaltet sein, sondern zudem auch an diesen unterschiedlichen Positionen auf verschiedene Art und Weise ansetzen

(z. B. Erstellung eines fächerübergreifenden Sprachlerncurriculums, finanzielle Unterstützung, spezielle Beratungsangebote).

3.2 Ausgestaltung der schulorganisatorischen Ebene

Unter Schule im Allgemeinen wird eine organisierte, auf eine Mindestdauer angelegte Einrichtung verstanden, in der durch zielgerichtetes, planmäßiges, gemeinsames, gegenstandsbezogenes Lernen in Fächern festgelegte Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt werden. (Döbert, 2009, S. 758)

Es ist bereits angedeutet worden, dass die Schule aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet werden kann, die sich weiterführend auch unterschiedlichen Theorien der Schule zuordnen lassen und entsprechend differenziert systematisiert werden können. Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Perspektiven – wie in dem Zitat von Döbert angedeutet – dass sich die Zugangsweisen jedoch alle auf die Funktionen und Aufgaben der Schule beziehen. So liefern auch Schultheorien konkrete Hinweise zur Schule als Organisation, die laut Wiater (2012) eine Erklärung sowie Empfehlung für eine bessere Organisationsgestaltung von Schule zum Ziel haben und nach Rahm (2005) den Versuch darstellen, „die Gesamtwirklichkeit von Schule durch widerspruchsfreie Deskription, Analyse, Kritik und Prognose verstehbar zu machen“ (ebd., S. 145). Wiater (2012) systematisiert diese zahlreichen Theorien¹⁹ und unterscheidet dabei zwischen *subjektiven Theorien zur Schule*, die aus den Alltagserfahrungen der Beteiligten und von ihr Betroffenen gewonnen werden, *Leitbildern von Schule*, die sich auf die Leitvorstellungen der Schule beziehen und von Beobachtungen zur derzeitigen Schulwirklichkeit und Schulpraxis ausgehen und der *Gesamtdarstellung von Schule*, die sich wissenschaftsfundiert sowie -theoretisch auf das

¹⁹ Während im vorherigen Kapitel die Organisationstheorien angesprochen worden sind, muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass in Bezug zur Schulorganisation auch andere komplexe Theorieranbindungen betrachtet werden können, die innerhalb der Forschung als *Schultheorien* diskutiert werden. Laut Rahm (2005) sind speziell organisationstheoretische Modelle von Bedeutung, um die komplexen und sich ständig wandelnden Ansprüche an die Institution beschreiben zu können. Während die Schule in der Schultheorie als „Ganzes“ (Wiater, 2012, S. 15) betrachtet wird, ermöglichen es Organisationstheorien, den Fokus auf einen Aspekt innerhalb der Einrichtung zu lenken. Dennoch sind es auch die Theorien der Schule (u. a. Diederich & Tenorth, 1997; Fend, 2006), die Hinweise zur organisationalen Ausgestaltung geben können und zum Teil auch im Rahmen der Schultheorie aufgegriffen werden, ohne jedoch einen konkreten Bezug zur Organisationstheorie herzustellen.

Gesamtverständnis von Schule beziehen und aus unterschiedlichen Perspektiven den Inbegriff der Schule fassen möchten. Um die schulorganisatorische Ebene im Gesamtzusammenhang begreifen zu können, ist es für diese Arbeit vor allem relevant, auf die Theorien zur Gesamtdarstellung von Schule zurückzugreifen. Insbesondere die *Theorie der Schule* von Fend (2008a) wird in diesem Zuge häufig herangezogen. In ihr wird die Schule sowohl aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive betrachtet, als auch die „alltäglich ablaufenden Handlungsstrategien, Verstehensleistungen und Interaktionsprozesse der Akteure, die mit Schule zutun haben“ (ebd., S. 121 Herv. im Original), behandelt. Diese Perspektive, die die Schule im Gesamtsystem betrachtet, ermöglicht es im Folgenden, auch besser nachvollziehen zu können, welche Gestaltungsspielräume die Schule im Mehrebenensystem überhaupt hat und in welchem Rahmen die Akteure entsprechend handeln können.

In Anlehnung an den Steuerungsdiskurs ist bereits deutlich geworden, dass zurzeit nur vereinzelte Kenntnisse vorhanden sind, inwieweit die schulische Gestaltungsautonomie verbreitet ist oder wie die Handlungsspielräume verwendet werden (N. Berkemeyer, Bonsen & Harazd, 2009). Allerdings ist unter dem Rückgriff auf die Schule als Organisation bereits in Anlehnung an Drepper und Tacke (2012) vermerkt worden, dass die äußere bzw. innere Organisation an dieser Stelle differenziert betrachtet werden muss. Während die äußere Organisation bereits aufgegriffen worden ist, ist bisher ungeklärt geblieben, dass die Schule gleichzeitig auch als eine Erziehungsorganisation von einer „externen Nicht-Steuerbarkeit, Eigensinnigkeit und Eigenlogik im besonderen Maße“ (ebd., S. 201) geprägt ist. Der hier eingeworfene Begriff der Erziehungsorganisation, den Drepper und Tacke verwenden, bezieht sich auf die Schule als eine „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275).²⁰ Fend meint in diesem Kontext die Mesoebene mit der Schulleitung als zentralem Akteur und dem Kollegium als Kollektiv aus Einzelakteuren. Aufgabe der Schule nach diesem Verständnis ist die auf der Makroebene vorgegebene Umsetzung eines „Masterplan[s] der Makroebene“ (Fend, 2008b, S. 146) auf die lokalen Verhältnisse vor Ort. Die besondere Herausforderung, der sich die Einzelschule dabei stellen muss,

²⁰ Laut Messner (2016) wurde die These der Schule als eine pädagogische Handlungseinheit von Rutter vorbereitet. Rutter et al. (1980) fanden heraus, dass sich situative Faktoren innerhalb der Schule für unterschiedliche Langzeit-Effekte signifikant auswirkten und die Schule mit Blick auf einen kumulativen Gesamteffekt der untersuchten Faktoren durch ihr soziales Klima und die Lehrkräfte unterschiedliche Wirkung haben kann. Messner (2016) resümiert, dass dadurch der „Gedanke der Schule als *pädagogische Handlungseinheit* wesentlich vorbereitet“ (ebd., S. 98) war und vermehrt der schulisch nutzbare Entwicklungsspielraum in den Blick genommen worden ist und nicht alles über die Struktur erklärt werden könne.

besteht im Handeln „angesichts von Umwelten, die ihre Arbeitsbedingungen vorgeben“ (ebd., S. 146). Die schulische Gestaltungstheorie, die Fend hier entwickelt hat, zielt entsprechend nicht (mehr nur) darauf ab, die einzelnen Ebenen zu beschreiben, sondern ihr Zusammenwirken zu verdeutlichen und das „Verhältnis von Normvorgaben und [ihre] Ausführung“ (ebd., S. 18) zu fokussieren. Dieses Verhältnis und das Zusammenhandeln, das als Grundlage für die Beschreibung der Gestaltungsmöglichkeiten gesehen werden kann, werden im Folgenden näher dargelegt.

In Anlehnung an die bereits dargestellten Reformprozesse müssen die Neuerungen auch auf der Mesebene der Schule in „Handlungen und Arbeitsstrukturen ‚übersetzt‘ werden“ (Altrichter & Maag Merki, 2016c, S. 5 Herv. im Original). Aufgrund der Reformen haben sich dabei insbesondere vier Gestaltungsbereiche herauskristallisiert, die sich insgesamt auf die Personalentwicklung und -führung, den Unterricht und die pädagogische Innovation, die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben sowie die Öffnung der Schule nach außen beziehen (Thillmann et al., 2015).

Thillmann (2011) fasst diesbezüglich allerdings zusammen, dass bisher wenig systematisch untersucht worden ist, wie die Schulen mit den erweiterten Gestaltungsspielräumen überhaupt umgehen und sich im Kontext Neuer Steuerung tatsächlich reorganisieren. Die neuen Anforderungen in den vier Bereichen beziehen sich nämlich auf zahlreiche neue Aufgaben, bei denen übergreifend jedoch folgende Anforderungen genannt werden können:

- Operationalisierung konkreter und terminierter Arbeitsziele (im Rahmen des Schulprogramms und der Kopplung von Curricula und terminierte Standards);
- Schaffung neuer Funktionsrollen (z. B. Evaluationsbeauftragte);
- Differenzierung von Entscheidungen und Entscheidungsvorbereitung (Letzteres beispielsweise durch eine Steuergruppe);
- Ausbau der hierarchischen Steuerung durch die Stärkung der Schulleitungskompetenzen (Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrkräften);
- systematische Personalauswahl und -entwicklung (z. B. Fortbildungsplanung);
- Einführung von Anreizsystemen (z. B. Entlastungsstunden) (ebd., S. 66; Thiel, 2008).

Obwohl sich die neuen Steuerungsbemühungen vor allem auch auf die einzel-schulische Ebene beziehen, resümiert Thillmann in Anlehnung an eine Schulleitungsbefragung, dass die Hälfte aller Schulen „wenig organisiert und insgesamt wenig aktiv in der Schulentwicklung ist“ (2011, S. 74). Im „Zentrum der Entwicklung“ (Jäger, 2004, S. 40) werden dabei *Schulleitungen* als „Schlüsselrolle“

(Wissinger, 2019, S. 352) oder „Schlüsselfaktor für Qualität und Wirksamkeit von Schule“ (Huber, 2008, S. 99) gesehen, deren Rolle auch aus Sicht einer „Gesamtsteuerungsperspektive“ (Brauckmann, 2018, S. 238) zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und Schulleitungen zu „Treiber der Schulentwicklung“ (Bonsen, 2016, S. 319) erklärt. In Anlehnung an die bereits aufgeführten steuerungstheoretischen Veränderungen gibt es auch einen „Wendepunkt in der Betrachtung von Schulleitungen“ (Bonsen, 2019, S. 383), indem sie weniger als eine Lehrkraft samt Verwaltungsaufgaben, sondern verstärkt als Manager bzw. pädagogische Führungskraft betrachtet werden.

3.2.1 Schulleitungshandeln

Während sich die zentralen Aufgaben der Schulleitung grob zusammengefasst auf die Verantwortung für die Zielrichtung der Schule, die pädagogische Leitung, das Personalwesen, das Management der Schule sowie die Kommunikation nach außen beziehen (Dubs, 2019), vermerkt Huber (2009), dass „nicht von einer klar umrissenen spezifischen Rolle von Schulleitung“ (ebd., S. 505) ausgegangen werden kann. Stattdessen werden Schulleitungen auch innerhalb der grob gefassten Anforderungen mit einem *vielfältigen Aufgabenspektrum*²¹ konfrontiert. Während innerhalb der Forschung zu Beginn insbesondere das inhaltlich-pädagogische Handeln der Schulleitungen thematisiert worden ist, hat sich sowohl das theoretische Konzept der Schulleitung als auch das Handeln vor Ort gewandelt (Wissinger, 2019).

Betrachtet man die Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule im Kontext der neuen Steuerungsmodelle, wird ersichtlich, dass die Schulleitungen aufgrund erweiterter (rechtlicher) Eigenverantwortung *höhere Ansprüche* erfüllen müssen: Durch die De- bzw. Rezentralisierungsprozesse hat sich sowohl die Rolle als auch die Funktion der Schulleitung gewandelt, sodass Schulleitungen insgesamt „einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenüberstehen“ (Huber, 2009, S. 504) und innerhalb der Forschung auch insgesamt

²¹ Die Aufgaben der Schulleitung sind bei Dubs (2019) konkreter dargestellt. Um auch an dieser Stelle das breite Aufgabenspektrum deutlich zu machen, können exemplarisch folgende Anforderungen genannt werden: Schulleitungen haben die Aufgabe, die strategische Entwicklung samt Leitbild und Schulprogramm auch im Kontext gesellschaftlicher sowie pädagogischer Veränderungen zu veranlassen und zu überwachen. Sie werden zwecks Bezug zum Unterrichtsalltag dazu angehalten, weiterhin selbst zu unterrichten, ein Konzept für ein Globalbudget aufzustellen, ein Personalführungskonzept zu entwerfen und umzusetzen sowie auf das Profil der Schule in der Öffentlichkeit aufmerksam zu machen.

von einem „reformierten Verständnis der Rolle und Funktion“ (Bonsen, 2016, S. 302) ausgegangen wird: Während für das Schulleitungshandeln im Kontext der bürokratisch-administrativen Steuerung die Umsetzung der administrativen und politischen Vorgaben im Vordergrund stand, geht es – unter anderem zur Anpassung an die jeweiligen örtlichen Besonderheiten – zunehmend um das Treffen dezentraler Entscheidungen. Schulen erhalten damit zum Teil nicht nur ein „Angebot erweiterter Selbstständigkeit, sondern sie werden sogar zur aktiven Gestaltung verpflichtet“ (ebd., S. 304). Der Entscheidungsspielraum bezieht sich dabei insbesondere auf Managementaufgaben wie eine autonomere Personalrekrutierung, Budgetierung, die Öffnung zeitlicher und inhaltlicher Vorgaben für die pädagogische Arbeit sowie die Betonung von Qualitäts- und auch Schulprogrammen (Bonsen, 2016; Klemm, 2005). Diese Managementaufgaben erzeugen dabei „neue Rollen für alte MitspielerInnen“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 94), indem sie an Personen delegiert werden, die zwar über eine formale Ausbildung zur Schulleitung²² verfügen, jedoch im Kern weiterhin Lehrkräfte und keine Manager*innen sind. Innerhalb der Forschung werden daher auch die bisherigen Schulleiterqualifizierungsmaßnahmen infrage gestellt, da sie gegebenenfalls noch nicht den erweiterten Aufgaben der Schulleitungen entsprechen (Brauckmann, 2018). Infolgedessen wird kritisiert, dass auch allgemein bislang zu wenig darüber bekannt ist, inwiefern mit Hilfe der Auswahlverfahren überhaupt geeignete Personen für die Führungsaufgaben ausgewählt werden (Huber, 2009). Somit werden für die Schulleitungsaufgaben neue Aufgaben und Verantwortungsbereiche definiert, ohne den Akteuren das notwendige Rüstzeug und die entsprechenden Befugnisse mitzugeben, diese erfüllen zu können.

Neben der nicht den aktuellen Anforderungen entsprechenden Ausbildung, sind Schulleitungen auch im Alltagshandeln mit Schwierigkeiten konfrontiert, die nicht einer professionellen Managementkultur entsprechen. Deutlich werden diese Anforderungen laut Dubs (2019), wenn sie mit Arbeitsprozessen von Führungskräften aus der freien Wirtschaft verglichen werden: So ist die Arbeit erstens stärker fragmentiert – Ablenkungen und Störungen im Arbeitsprozess sind alltäglicher Bestandteil – und zweitens sind Schulleitungen gezwungen, mehrere Aufgaben parallel zu bearbeiten. Diese Erschwernisse speisen sich insbesondere aus der Erwartung, dass Schulleitungen ständig erreichbar und verfügbar sind, was als Ausdruck einer notwendigen Sozialkompetenz angesehen wird. Eine ständige Verfügbarkeit wird dabei nicht nur von internen Akteuren der Einzelschule

²² Angehende Schulleitungen müssen laut Wissinger (2019) neben einem absolvierten Lehramtsstudium über eine mehrjährige Berufserfahrung und eine meist begleitende Aus- bzw. Weiterbildung zur Schulleitung verfügen.

eingefordert, sondern auch von der Schulverwaltung (ebd., S. 328), welche sich in einer zentralen Handlungsanforderung an die Schulleitung niederschlägt, die als *Übersetzer* zwischen Pädagogik und Administration tätig sein muss:

Schulleitung ist einerseits Teil der linearen Verwaltungshierarchie, andererseits ist sie auch Teil der reversiblen Hierarchie innerhalb der einzelnen Schule. SchulleiterInnen müssen somit zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten beachten: die personennunabhängige Regeln folgende Rationalität des bürokratischen Agierens und die auf den Einzelfall bezogene kommunikative Rationalität des pädagogischen Handelns. Schulleitung steht damit zwischen bürokratisch-administrativen und pädagogisch-innovativem Handeln. (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 747)

Aus diesem Grund erfüllt die Schulleitung eine „zentrale Funktion im Modell der bürokratischen Steuerung“ und gilt als eine nicht immer spannungsfreie „Schnittstelle“ (Bonsen, 2016, S. 301) zwischen den Akteuren, die sowohl kontrollieren als auch vermitteln soll.

Des Weiteren wird innerhalb der Forschung kritisiert, dass neben einer nicht ausreichenden Vorbereitung der Schulleitungen auf ihre neuen Rollen auch bei der Implementation neuer Aufgaben die Rahmenbedingungen für die Umsetzung innerhalb der Schule nicht angepasst werden:

So erhalten die Schulleitungen neue Aufgaben. Aber weder die Behördenorganisation noch die Schulaufsicht werden auf das neue Paradigma ausgerichtet, so dass es zu Doppelspurigkeiten und Kompetenzkonflikten zwischen den Schulbehörden, der Schulverwaltung und den Schulleitungen kommt. Auch werden oft Rechtsvorschriften nicht angepasst. Dadurch lassen sich viele Massnahmen [sic!] in der einzelnen Schule nicht richtig umsetzen (z.B. verhindert das bestehende Beamten- oder Personalrecht den Ausbau der Personalautonomie der einzelnen Schulen, oder das geltende Haushaltsrecht verunmöglicht eine wirksame Umsetzung des Globalbudgets). (Dubs, 2019, S. 68)

Schulleitungen stehen entsprechend „in vorgeordneter Position mit beschränktem Weisungsrecht“ (Bonsen, 2016, S. 301). So beschreibt Brauckmann (2018) in Anlehnung an die Entscheidungen der Schulleitungen in den unterschiedlichen Bundesländern, dass diese in den meisten Fällen nicht ausreichen, da das Letztentscheidungsrecht in vielen Fällen noch immer bei den Schulaufsichtsbehörden liege und die Schulleitung entsprechend nicht die Aufgabe des Dienstvorgesetzten einnehmen kann. Laut Dubs (2019) handelt es sich letztendlich um die Einführung zahlreicher Einzelmaßnahmen und weniger um ein ganzheitlich

durchdachtes Konzept.²³ „Schulleitungen werden zu Topmanagern erklärt, gar zu Treiber der Schulentwicklung – nach Kurzschulungen und ohne sie mit den Verfügungsrechten auszustatten, die ein Manager haben muss, will er eine Organisation ‚bewegen‘“ (Böttcher, 2019, S. 684). Entsprechend kann zusammengefasst werden, dass einerseits ein zugesprochener Gestaltungsspielraum auf Seiten der Schulleitungen ausbleibt, sie jedoch andererseits weiterführende Unterstützungsmöglichkeiten benötigen werden, um der ihnen zugeschriebenen Rolle überhaupt gerecht werden zu können:

Schulleiter sind keine Manager einer strukturierten und planbaren Organisation, sie sind eher vergleichbar Hausmeistern in einem Mehrfamilienhaus. Aber trotz der mangelhaften Gestaltungsmöglichkeit trifft sie und ihre Schule die mit der Dezentralisierung verbundene *Rechenschaftslegung*, die gegenüber der Vergangenheit deutlich erhöht ist. (Böttcher, 2014, S. 46; eigene Herv.)

Brauckmann (2018) zufolge ist zudem noch nicht abzuschätzen, inwieweit diese von Böttcher angesprochenen qualitätsbezogenen Rechenschaftspflichten in Balance zur Stärkung der schulischen Eigenständigkeit stehen. Er sieht als notwendige Aufgabe für die zukünftige Forschung unter anderem die Klärung der Verhältnismäßigkeit von Rechten und Pflichten der Schulleitungen. Festgehalten werden kann jedoch, dass die Schulleitung nicht nur eine Gestaltungs-, sondern auch eine Ergebnisverantwortung trägt. An dieser Stelle tritt somit wieder ein Zielkonflikt zwischen Rechenschaftslegung auf der einen und Stärkung der Autonomie auf der anderen Seite zutage. Darüber hinaus wird ebenfalls kritisiert, dass es noch kein zusätzliches Personal gibt, dass die Schulleitungen bei den neuen Aufgaben unterstützen könnte (ebd.).

Im Zuge Neuer Steuerung und dem bereits dargestellten ohnehin schon breitem Aufgabenspektrum bleibt letztendlich fraglich, ob bzw. inwiefern die

²³ Dubs (2019) fasst – neben einem fehlenden längerfristigen Gesamtkonzept – weitere Ursachen, die bei der Einführung zusätzlicher Autonomie hinderlich sind, grob unter den Stichworten Missverständnisse, Mängel bei der Einführung und erste Misserfolge zusammen. Ein *Missverständnis* sieht er beispielsweise darin, dass die politischen Akteure Kosteneinsparungen erwartet haben, obwohl davon ausgegangen werden könne, dass es insbesondere zu Anfang zu höheren Ausgaben kommen muss und Einsparungen gegebenenfalls erst im späteren Verlauf durch die Reduktion von Stabsstellen innerhalb der Bildungsverwaltung ermöglicht werden könnten. Darüber hinaus fehle es an einer systematischen *Einführung*, bei der die unterschiedlichen Akteure an neue Aufgabenbereiche herangeführt werden, um allen Ansprüchen überhaupt gerecht werden zu können. Aufgrund eines fehlenden ganzheitlichen Konzepts sowie mangelnder Ausrichtung der Rechtsvorschriften und den daraus resultierenden Kompetenzkonflikten, Zuständigkeitsproblemen und Unsicherheiten besteht schließlich die Gefahr eines *Misserfolgs*.

Schulleitungen den Anforderungen eines „Allround-Manager[s]“ (Schmerbauch, 2017, S. 18) überhaupt gerecht werden können. So stehen Schulleitungen in einem *Spannungsfeld* zwischen der Umsetzung administrativer sowie politischer Vorgaben unter Einbeziehung der Lehrkräfte und gleichzeitiger Anpassung der Anforderungen an die schulischen Gegebenheiten und individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen. Schulleitungen tragen die Verantwortung für die erfolgreiche Implementation der Vorgaben, nehmen sowohl eine „Schlüssel- [als auch][...] Katalysatorfunktion“ (ebd., S. 18) ein und werden dabei gleichzeitig zur Gestaltung der Handlungsspielräume verpflichtet. Rolff (2017) beschreibt die Schulleitung abschließend als einen „unmöglichen Beruf mit unendlichen Möglichkeiten“ (ebd., S. 52) – ob die Schulleitung tatsächlich zahlreiche Möglichkeiten erhält, kann an diesem Punkt nicht ausreichend beantwortet werden. Fest steht jedoch, dass ihr auch vor dem Hintergrund einiger hier aufgeführter Einschränkungen seitens der Forschung zunehmend (indirekte) Einflussmöglichkeiten zugesprochen werden (ebd., S. 7 ff.). Es handelt sich im Grunde genommen um eine(n) Manager*in, der in seiner eigenen Firma nur eingeschränkte Verfügungsrechte besitzt, während er bei seiner Arbeit ständig unterbrochen wird und gleichzeitig auch noch Arbeit am Fließband erledigt, die Arbeit, für die er eigentlich und gegebenenfalls ausschließlich ausgebildet wurde.

Neben der Schulleitung gibt es einige weitere schulinterne Akteure und Instrumente, die die Einzelschule beeinflussen und gestalten, an diesem Punkt jedoch nicht differenzierter herausgegriffen werden können (zusammenfassend bei N. Berkemeyer, 2019a). Neben beispielsweise den Lehrkräften (u. a. Bonsen & Berkemeyer, 2014; Oser, 2014), dem Schulprogramm (u. a. K.-O. Bauer, 2010) oder Steuergruppen (u. a. N. Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008; Huber, 2010; Rolff, 2007, 2010) können auch die Fach- und Schulkonferenzen (u. a. Wacker, 2009) genannt werden.

3.2.2 Zusammenhandeln der Akteure

Um weiterführend die Gestaltungsmöglichkeiten darstellen zu können, ist es nach Fend (2008b) grundlegend notwendig, auch das Zusammenhandeln der Akteure im Bildungssystem zu thematisieren. Ferner müssten auch die akteurstheoretischen Verbindungen der Handlungsebenen verdeutlicht werden. Da es laut Fend keine kausale Abhängigkeit zwischen den Ebenen im Mehrebenensystem gibt, kann kein Kausalzusammenhang postuliert werden, wie sich die Beziehungen zwischen diesen gestalten bzw. wie die Akteure und institutionellen Vorhaben

zusammengedacht werden können, sodass es einer Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen bedarf, die er als *Rekontextualisierung* bezeichnet:

Mit dem Konzept der *Rekontextualisierung* im Bildungswesen soll der *aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene* betont werden. Dabei werden gleichzeitig die Rahmenvorgaben einer übergeordneten Ebene und die spezifischen Handlungsbedingungen auf einer untergeordneten berücksichtigt. (Ebd., S. 26 Herv. im Original)

Dass das Bildungswesen – oder hier konkreter die Schule – soziale Reproduktionsaufgaben und individuelle Entwicklungsaufgaben koppelt, ist in *Abschnitt 2.3.1* bereits dargelegt worden. Fend beschreibt nun den Weg dieser gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zur Handlung der Akteure innerhalb der Schule und somit das Zusammenhandeln im Bildungssystem differenzierter. Während das interne Handeln im Bildungssystem lange als reines Auftragshandeln im Sinne des bürokratischen Ansatzes interpretiert worden ist, wird mit Blick auf neuere Ansätze verstärkt auch die *subjektive Beteiligung* der Akteure bei der Aufgabenerfüllung beleuchtet. Fend geht von insgesamt fünf Definitionsmerkmalen von Rekontextualisierung aus, bei denen die subjektive Beteiligung zu „entscheidenden empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (ebd., S. 27) führe:

- 1) Rekontextualisierung bedeutet, dass die Wirksamkeit des offiziellen Programms – der Auftrag – von den Handelnden präsent gehalten wird.
- 2) Die Rahmenvorgaben aber – aufgrund verschiedener Handlungsbedingungen – individuell ausgestaltet bzw. adaptiert
- 3) und darüber hinaus durch die Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und durch situative Konstellationen beeinflusst werden.
- 4) Es entstehen so insgesamt eigene Handlungsaufgaben, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern.
- 5) Gleichzeitig können institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren oder problematische Ergebnisse provozieren, weshalb sie auf der operativen Ebene verändert werden können und laut Fend nicht von einer Einbahnstraße institutioneller Vorgaben gesprochen werden kann (ebd., S. 26 f.).

Die Veränderungen auf der operativen Ebene resultieren laut Fend daraus, dass die Vorgaben mit der Schulrealität kollidieren. Dies kann damit im Zusammenhang stehen, dass die institutionellen Vorgaben „veraltet“ (ebd., S. 27) sind

oder an die Antinomie – zwischen der Orientierung an Leistungsnormen und den Ansprüchen des Individuums – angepasst werden müssen, die bei der Verwirklichung des Schulauftrags vorhanden sind. Die Vorgaben müssten entsprechend an die jeweilig neuen, *ebenenspezifischen Besonderheiten* angepasst werden. Jede Ebene – gleich ob weisungsgebend oder -folgend – verfügt dabei über eigene Umwelten, die eigene Handlungslogiken bestimmen. Die nachgeordnete Ebene muss entsprechend die Umwelt der anderen berücksichtigen und an die eigene anpassen. Im übertragenen Sinne kann hier Fend zufolge also von einem Übersetzungsprozess von einem Kontext in den nächsten gesprochen werden. Die ebenenspezifischen Besonderheiten ergeben sich unter anderem aus den „Merkmale der lokalen und schulspezifischen Schülerschaft bzw. aus Merkmalen des Kollegiums“ (ebd., S. 34) und führen dazu, dass die übergeordneten Ebenen Aufträge gegebenenfalls nicht präziser ausformulieren können. Durch das Konzept der Rekontextualisierung kann entsprechend auch der Mehrebenenansatz präzisiert werden: „Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordnete als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch formiert wird“ (Fend, 2008a, S. 181). Diese Adaption oder Anpassung lässt sich laut Fend dabei auf unterschiedliche Akteursgruppen – wie Schulleitungen, Lehrkräfte aber auch Schüler*innen – beziehen.

Während auf der unteren Ebene die Vorgaben adaptiert und ausgestaltet werden (müssen), stellt sich für die obere Ebene weiterführend die Frage nach „der optimalen Steuerung“ (Fend, 2008b, S. 28), die sicherstellen soll, dass die Vorgaben auch im Sinne der Auftraggeber gestaltet werden. Fend greift hier das Prinzipal-Agenten-Problem auf, welches als ein Steuerungsproblem in allen hierarchisch organisierten Institutionen auftaucht (ebd., S. 28) und im Kontext dieser Arbeit weitere Hinweise zur Gestaltung liefern kann.

Die *Prinzipal-Agent-Theorie*²⁴ analysiert die ökonomischen Beziehungen zwischen Auftraggebenden (Prinzipal) und Auftragnehmenden (Agent) und untersucht in diesem Rahmen das Zusammenwirken von Arbeitsteilung und Kooperation der Akteure im System. Dadurch sichtbar gemacht werden können laut Killich und Luczak (2003) die Abhängigkeitsverhältnisse aber auch die Handlungsspielräume der beteiligten Akteure, deren Wissen und Können aufgrund der spezifischen Positionierung in der Organisation zwingend ungleich verteilt ist.

²⁴ Jensen und Meckling (1976) entwickelten die Prinzipal-Agent-Theorie, die im Folgenden von Pratt und Zeckhauser (1985) weiterentwickelt worden ist und aktuell in vielen Kontexten Anwendung findet. Eine ausführliche Darstellung der Theorie findet sich beispielsweise bei Ebers und Gotsch (2014).

Während der Prinzipal derjenige ist, der die Aufgabe überträgt, wird der Agent als ein Entscheidungsträger beschrieben, dem die Aufgabe übertragen wird und bezüglich der er eine Entscheidung treffen muss, „die den Nutzen seiner eigenen Handlungen und der anderen Partner beeinflussen“ (ebd., S. 63). So kann von einer „asymmetrischen Verteilung“ (ebd., S. 63) der Informationen gesprochen werden, bei der der Agent einen Informationsvorteil besitzt und für den Prinzipal dadurch die Gefahr besteht, dass der Agent die Handlungsspielräume zu seinem eigenen Vorteil ausnutzt.

In Bezugnahme auf das Bildungswesen beschreibt Fend (2008b) die Beziehung zwischen Prinzipal und Agent als ein Auftragnehmer-Auftraggeber-Verhältnis, in dem die Schulleitungen und Lehrkräfte in ihrem Beamtenverhältnis grundsätzlich gesetzeskonform handeln müssen, bei Handlungsspielräumen jedoch „komplizierte Regulierungsaufgaben [entstehen] bei denen, ‚Incentives‘ wichtig werden“ (ebd., S. 28 Herv. im Original).²⁵ Die Agenten handeln laut Fend auch hier nicht ausschließlich intentionskonform im Sinne des Organisationsziels, sondern auf Basis rationaler Kosten-Nutzen Abschätzungen und unter Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen. Mit Blick auf die Steuerung der Schule sollte die „rationale und selbstverantwortliche Rekontextualisierung“ (ebd., S. 29) entsprechend einbezogen werden, um das gewünschte Handeln der Akteure zu erhalten:

Sich den Gesamtzusammenhang der Gestaltung von Bildungsprozessen in seinen inneren Differenzierungen zu vergegenwärtigen, ist hier deshalb von entscheidender Bedeutung, weil damit die Verkürzung pädagogischer Gestaltung auf das Handeln der Akteure auf eine Ebene, etwa auf Ebene der Schule [...] vermieden werden kann. Gerade die ‚operativen Akteure‘ im Bildungswesen, die Lehrerinnen und Lehrer, sind auf ein Verständnis des Gesamtzusammenhangs angewiesen, um ihre eigenen Chancen und Verantwortungen, aber auch um die Grenzen der eigenen Möglichkeiten realistisch zu sehen. (Ebd., S. 29 Herv. im Original)

Neben der Förderung eines Verständnisses für den Gesamtzusammenhang stehen dem Prinzipal entsprechend zwei weitere Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung: Er kann entweder durch Kontrollen (oder auch Dienstanweisungen) oder Anreize (beispielsweise fiskalischer Art) dafür sorgen, dass in seinem Sinne gehandelt wird. Während der Ansatz, von den Zielen der Organisation zu überzeugen, auf die intrinsische Motivation der Agenten abzielt, fokussieren die in

²⁵ Einschränkung zu Fends Betonung der Möglichkeit, mittels Incentives zu steuern, vermerkt Wurster (2020), dass diese beispielsweise in der in der Interaktion von Schulaufsicht und Schulleitung keine Rolle spielen, da Erstere über geringe Möglichkeit verfüge, die Schulleitungen mittels Incentives zur Umsetzung ihrer Ziele zu motivieren.

Aussicht gestellten Incentives die extrinsische Motivation. Auf diese Weise kann von den übergeordneten Ebenen entsprechend besser sichergestellt werden, dass die Akteure der operativen Ebene wie intendiert handeln.

Diese Beziehung wird innerhalb der Schulforschung auf unterschiedlichste Akteurskonstellationen übertragen. Während unter anderem auf diese Weise sowohl die Beziehung zwischen Schulaufsicht bzw. staatlicher Schulbehörde und der Schule bzw. Schulleitung analysiert wird (Kuper, 2020; Wurster, Rettinger & Feldhoff, 2020), dient die Theorie auch zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Politik und Schule (Kussau, 2007), indem die Politik als Prinzipal und die Lehrerschaft als Agent gesehen wird. Auch eine Analyse des Verhältnisses zwischen der Schulleitung und der Lehrerschaft ist denkbar, wobei an dieser Stelle zudem verdeutlicht werden kann, dass die Schulleitung – ob als Prinzipal oder Agent – die unterschiedlichen Rollen in verschiedenen Beziehungen einnehmen muss.

Innerhalb der Forschung wird mit Blick auf die Rekontextualisierung darüber hinaus kritisiert, dass Fend mit dieser Sichtweise zu sehr einer Formalstruktur von oben nach unten folgen würde, obwohl die „Prozesse auch umgekehrt verlaufen“ (Brüsemeister, 2007, S. 67). So müsse auch die Mesoebene unter anderem die Makroebene beeinflussen. Brüsemeister vermutet weiterführend, dass es sich im Mehrebenensystem letztendlich um „*dynamische Verhältnisse*“ (ebd., S. 68 eigene Herv.) handelt und entsprechend auch Mischformen von Handlungsregeln vorhanden sind. Obwohl auch Fend (2008b) davon ausgeht, dass es sich um eine dynamische Sicht handelt, bei der ein von oben nach unten und von unten nach oben durchlässiges System beschrieben wird, in dem die Akteure interessengetrieben und ressourcengestützt ihre Aufgaben interpretieren und ausüben, müsste gegebenenfalls noch stärker eine dynamische Sicht verfolgt werden bzw. muss an dieser Stelle offenbleiben, inwiefern eine dynamische Sichtweise verstärkt werden muss und kann.

Berkemeyer (2010) schlägt weiterführend vor, „Rekontextualisierungspfade und -muster“ (ebd., S. 97) zu ermitteln, mit denen letztendlich konkretere Aussagen über die Möglichkeiten der Gestaltung getroffen werden könnten. An dieser Stelle wird auf der einen Seite deutlich, dass es unterschiedliche Wege der Gestaltung im System, aber auch konkret auf die Schule bezogen, gibt. Auf der anderen Seite kann an diesem Punkt auch an die Erkenntnisse von [Abschnitt 3.1.1](#) angeknüpft werden: Auch die Steuerung als ein eigenes, umfassendes Thema spielt eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung der Einzelschulebene, die insgesamt nicht ohne Gesamtzusammenhang gedacht werden kann.

So kann in Anlehnung an Fend (2008a) resümiert werden, dass es letztlich vier unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung gibt:

- 1) Die erste Möglichkeit bezieht sich auf die Arbeit der Reorganisation von Wissen, indem Regelungsarbeit geleistet wird und veränderte Ordnungsvorgaben angestrebt werden.
- 2) Zweitens können aber auch Verbesserungen bezüglich der Selbst- und Fremdreferenz der Akteure angestrebt werden.
- 3) Darüber hinaus kann drittens auch eine Veränderung der situativen Handlungsbedingungen angestrebt werden oder
- 4) viertens ist es möglich, auch die Handlungsressourcen zu adressieren, indem beispielsweise die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen in den Blick genommen wird (ebd., S. 183 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es innerhalb des komplexen Systems zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten gibt, es aber unklar bleibt, inwiefern diese Ansätze erfolgversprechend sind. Gleichzeitig adressieren diese die Einzelschule, haben jedoch ihren Ursprung in den unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems. Um ein entsprechendes Vorhaben gewinnbringend gestalten zu können, ist es darüber hinaus von Bedeutung, nicht nur die Formal- sondern auch die Aktivitätenstruktur miteinzubeziehen und somit die „faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (ebd., S. 176) zu bedenken. Fend macht auch darauf aufmerksam, dass die Aktivitätenstruktur von einem weiteren Aspekt abhängig ist: Die Angebote des Bildungssystems müssen letztendlich auch genutzt werden. Verlässt man an diesem Punkt die verstärkt systemische Sichtweise, kann mit Hilfe des *Angebots-Nutzungs-Modells* von Fend (2004) angeführt werden, dass sich das strukturierte schulische Angebot auch von der Nutzung durch die Adressaten unterscheidet. So könne das beste Angebot zu suboptimalen Effekten führen, wenn die Bedingungen der Nutzung nicht richtig sind oder keine Beachtung finden: „Da das Angebot nicht aufgezwungen oder mechanisch vermittelt werden kann, bestimmen Nutzungsfaktoren wie kognitive Lernvoraussetzungen und Motivation mit, welcher ‚Ertrag‘ letztlich im Bildungswesen erzielt wird“ (ebd., S. 17 Herv. im Original). Die qualitative und quantitative Nutzung des Angebots innerhalb der Schule steht laut Fend (2008b) weiterführend in Anlehnung an die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen mit den Kapitalen der Familie des/der Schüler*in in Verbindung. So rekontextualisieren auch die Schüler*innen bzw. Eltern der Schüler*innen und gleichen die schulischen Nutzungsangebote mit ihren eigenen Bedürfnissen, Wünschen, Motivationen und Ressourcen ab. Mit diesem Modell ist es möglich, die Komplexität des Gesamtzusammenhangs noch besser nachvollziehen zu können, „indem [auch] auf die Wechselwirkungen zwischen Akteuren, Regelungen und Ressourcen hingewiesen“ (N. Berkemeyer,

2010, S. 56) und Qualität als ein Merkmal des Gesamtsystems und nicht der Einzelschule aufgefasst wird.

3.3 Bedeutung der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems

Die Steuerung bzw. vor allem auch die Gestaltung zielt im Allgemeinen darauf ab, eine möglichst hohe Qualität der Einzelschule zu erreichen und zu sichern sowie die Lernergebnisse der Schüler*innen zu steigern (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007; Fend, 2011b). Im letzten Schritt dieses Kapitels geht es um die Bedeutung bzw. Wirksamkeit der Einzelschule und somit die Frage „ob sich der mühsame Weg über Reformen im schulischen Bereich [...] denn überhaupt lohnt bzw. wie wirksam der Beitrag von Schule [...] überhaupt sein kann“ (Ditton, 2016a, S. 306). Innerhalb der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, auf die in diesem Zuge zurückgegriffen wird, wird laut Bonsen (2009) konkreter nicht nur untersucht *ob* die Schule eine Bedeutung hat, sondern auch *wie* bzw. welche Merkmale oder Faktoren der Einzelschule eine besondere Bedeutung für die Förderung der Schüler*innen haben: Es geht entsprechend darum, „mit statistischen Methoden ‚Quellen‘ für das Zustandekommen unterschiedlicher Schulleistungen zu identifizieren – eine Frage mit besonderer Bedeutung für alle Akteure, die sich mit Steuerungs- und Gestaltungsfragen auf der Einzelschulebene befassen“ (ebd., S. 565 Herv. im Original). Beide Forschungsrichtungen betrachten laut Wissinger (2007) die Bedingungen und Wirkungen der Schule sowie die Möglichkeiten wirksamen Handelns der Akteure, wobei vor allem die Mesoebene fokussiert wird. Während dabei in der Schuleffektivitätsforschung die Verbesserung von Schüler*innenergebnissen im Vordergrund steht, fokussiert die Schulentwicklungsforschung stärker die Verbesserung der Steuerungsfähigkeit der Schule und ihrer Entwicklungsprozesse (Bischof, Feldhoff, Hochweber & Klieme, 2017). Sie bildet somit in Anlehnung an Steffens et al. (2017) das zweite Standbein in den aktuellen Debatten – denn wenn wir wissen, welche Merkmale entscheidend sind, ist zu fragen: „Wie können wir eine hohe Schulqualität erreichen? Welche Maßnahmen sind effektiv? Welche Rollen spielen dabei die verschiedenen Akteure, die Bildungspolitik, die Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler oder Eltern?“ (ebd., S. 17). So versucht die Schulentwicklungsforschung laut Gomolla (2013) – als „operativer Arm“ (ebd., S. 246) der Schuleffektivitätsforschung – Fragen zu beantworten, wie die Schule verbessert werden kann und welche Prozesse zur Verbesserung führen.

Scholarly work on system and school improvement appears to go beyond application to the knowledge base on educational effectiveness. It is broader in the sense of taking a more holistic outlook, incorporating normative frameworks and persuasive presentation, and application of ‚high inference‘ conjectures on the basis of qualitative research and case-study descriptions. In spite of this broader outlook it can still be questioned on the empirical support for key mechanisms, concerning effective teaching, creating opportunities to learn, effective application of evaluation and feedback methods and efficient cooperation. (Scheerens, 2017, S. 326)

Innerhalb der letzten Jahre wird vermehrt dafür plädiert, die beiden Forschungsrichtungen zu verbinden. Während auf der einen Seite versucht werden soll, aus den Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung Schulentwicklungsmaßnahmen abzuleiten (Burow, Plümpe & Bornemann, 2020), sollen Schulentwicklungsansätze auf der anderen Seite auch dahingehend geprüft werden, ob diese aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung wirksam sind (Holtappels, 2014). Konkreter lässt sich laut Bischof et al. (2017) das Design der Schuleffektivitätsforschungen ausbauen, um zu weitreichenden Aussagen bezüglich der Schulentwicklung zu kommen und gleichzeitig Modelle der Schuleffektivität mit den Prozessen der Schulentwicklung zu erweitern.

Obwohl für eine Verknüpfung beider Forschungsrichtungen plädiert wird und sie im Allgemeinen beide das Ziel verfolgen, Schule zu verbessern, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sie von unterschiedlichen Forschungsgemeinschaften untersucht werden, verschiedene Perspektiven einnehmen und die Indikatoren für die Verbesserung der Schule auf abweichenden Ebenen verorten (ebd., S. 287). Trotz Herausforderungen bei einer Verknüpfung ist es – insbesondere auch aufgrund unterschiedlicher Logiken und Methoden (Feldhoff & Radisch, 2017) – möglich, der Komplexität des Gegenstands besser gerecht zu werden und insgesamt zu einem „umfassenderen Bild von Schule“ (Bischof et al., 2017, S. 288) zu gelangen.²⁶ In diesem Unterkapitel werden sowohl die Schuleffektivitäts- als auch die Schulentwicklungsforschung dargestellt und aufgegriffen, um die Erkenntnisse über Wirksamkeit und Bedeutung

²⁶ Um ein konkretes Beispiel für eine Verknüpfung zu nennen, kann das Forschungsprogramm *School Improvement Capacity* (SIC) von Maag Merki (2017) aufgegriffen werden, in dem sich sowohl Bezüge zur Schuleffektivitäts- wie auch zur Schulentwicklungsforschung finden lassen. SIC kann als die Kapazität einer Schule definiert werden, „schulinterne Prozesse und Strukturen zielgerichtet und systematisch aufzubauen, so dass die schulischen Prozesse und die Qualität des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessert werden und in der Folge alle erfolgreich die Lernziele erreichen können“ (ebd., S. 269). So werden nicht nur die Wirkungen auf die Schüler*innen, sondern auch Bedingungsfaktoren und Prozesse der Veränderung der SIC sowie der einzelnen Subdimensionen auf organisationaler, unterrichtlicher oder individueller Ebene längsschnittlich und

der Einzelschule herauszugreifen und in einem zweiten Schritt in Erfahrung zu bringen, welcher Einfluss der Schule auch mit Blick auf die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit zugerechnet werden kann und inwieweit die Forschung diesbezüglich konkrete Vorschläge bereithält.

Allein in diesem kurzen Absatz wird deutlich, dass innerhalb der jeweiligen Forschungsdiskurse divergierende Begrifflichkeiten Anwendung finden, die jedoch häufig synonym bzw. ohne weitere Erklärungen verwendet werden. Bevor die Erkenntnisse der beiden Forschungsrichtungen nachfolgend dargestellt werden, müssen die Begriffe daher zunächst voneinander abgegrenzt werden. Im Kontext von *Schuleffektivität* wird auch von *Schulwirksamkeit* sowie *Schulqualität*²⁷ gesprochen. Während *Schulwirksamkeit*²⁸ oftmals synonym zur Schuleffektivität verwendet wird (Thillmann, 2012), findet der Begriff *Schulqualität* vor allem im deutschsprachigen Diskurs Anwendung, da die ursprüngliche Forschung zur Schulqualität erst später systematisch auf die Schuleffektivitätsforschung Bezug genommen hat (Steffens, 2017). Die Diskussion um Schulqualität entspringt vor allem dem Diskurs um die Schulklimaforschung (Fend, 1977) und fokussierte laut Klieme (2016) mit Fend als Protagonisten eine verstärkt sozialwissenschaftliche Sichtweise zur Erfassung von Lebensqualität, die nicht leistungsbezogene, sondern psychosoziale Wirkungen ins Zentrum rückte:

mit Blick auf verschiedene Dimensionen – wie beispielsweise Motivation und Handlungsstrategien – und Analysebereiche untersucht, um eine „integrierte Nutzung“ (ebd., S. 281) zu ermöglichen.

²⁷ Innerhalb der Forschung wird Schulqualität als ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (Ditton & Müller, 2011, S. 104) beschrieben, bei dessen genauer Betrachtung häufig unklar bleibt, wie diese beschrieben und bestimmt werden soll, während auf der einen Seite keine Einigkeit darüber besteht, welche Faktoren in den Blick genommen werden sollen. Auf der anderen Seite wird in der Forschungsliteratur Schulqualitätsforschung auch mit Schuleffektivitätsforschung gleichgesetzt (Ditton, 2016b). Bischof (2014) versucht beide Begriffe stärker voneinander abzugrenzen: Während Schuleffektivität daran gemessen wird, welche Ergebnisse die Schüler*innen einer Schule erzielen, gehe Schulqualität auf diese Merkmale als Prozessmerkmale ein. Da die Begriffe jedoch häufig synonym verwendet werden, ist eine differenzierte Betrachtung auch in dieser Arbeit nicht immer möglich.

²⁸ Obwohl Schulwirksamkeit und Schuleffektivität in der Literatur häufig synonym verwendet werden, soll an dieser Stelle nicht vorenthalten werden, dass in der Forschung durchaus auch zwischen ihnen unterschieden wird. Klieme (2016) beispielsweise differenziert Schulwirksamkeits- und Schuleffektivitätsforschung, indem er bezogen auf die Schulwirksamkeitsforschung betont, dass es um die Wirkungen der Schule geht, die tatsächlich entfaltet werden. Während es dieser Forschung um das Zustandekommen der Wirkung durch System- und Schulmerkmale gehe, schlägt er vor, den Begriff *Schuleffektivität* nur zu gebrauchen, wenn das Studiendesign eine längsschnittliche Erfassung von Leistungen und/oder anderen Schülermerkmalen zu mindestens zwei Testpunkten vorsieht.

„Kernthema war also nicht die Effektivität von Schule, sondern die Frage nach den ‚sozial-ökologischen‘ Bedingungen für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 45). Bevor sich die Diskurse international angeglichen haben, ist in Deutschland entsprechend lange Zeit die *Qualität* der Schule anhand von zusätzlich erhobenen Prozessmerkmalen untersucht worden. Neben den kognitiven Leistungen haben auch motivationale Dimensionen sowie soziale Indikatoren eine Rolle gespielt, während in den USA und Großbritannien lange Zeit die *Effektivität* mit Blick auf die Förderung der kognitiven Leistungen im Vordergrund stand (Maag Merki, 2017).

3.3.1 Einfluss und Wirksamkeit der Einzelschule

Die Schuleffektivitätsforschung betrachtet Kontext-, Eingangs- und Prozessvariablen als erklärende Faktoren in ihrer Wirkung auf kurz- aber auch längerfristige Bildungsergebnisse und differenziert zwischen schulischen, unterrichtlichen sowie individuellen Merkmalen (Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). In Bezugnahme auf Ehren und Scheerens (2015) lässt sich Schuleffektivitätsforschung ganz grundsätzlich mit dem Versuch definieren, „sich mithilfe wissenschaftlicher Methoden mit den kausalen Aspekten zu beschäftigen, die dem Konzept der Effektivität innewohnen“ (ebd., S. 241). Methodisch wird innerhalb des Forschungsbereichs daher vor allem auf quantitative Methoden gesetzt, um mittels Value-added-Ansätzen unter anderem die Frage beantworten zu können, welche Bedingungen bei Schüler*innen für einen Leistungszuwachs sorgen. *Value-added-Ansätze* beschreiben Bischof et al. (2017) als Ansätze, bei denen der Effekt eines Faktors unter Kontrolle weiterer Merkmale, die die Ergebnisse der Schüler*innen (potenziell) beeinflussen, untersucht wird, um einen möglichst „‘fairen‘ Vergleich der Effektivität verschiedener Schulen“ (Bonsen, Bos & Rolff, 2008, S. 15 Herv. im Original) ermöglichen zu können. Die Grundannahme der Schuleffektivitätsforschung besteht laut Ditton (2017a) darin, dass der Schule selbst eine erhebliche Bedeutung für den Lernerfolg zukommt, die mit Hilfe der Forschung näher bestimmt werden kann: „Stellt man [...] fest, dass Schule A ihre Schülerinnen und Schüler effektiver fördert als Schule B und lassen sich diese Unterschiede nicht durch Unterschiede in den Schülerpopulationen erklären, schließt sich die eigentlich interessante Frage an, nämlich wie Schule A es schafft, ihre Schülerinnen und Schüler besser zu fördern als Schule B“ (Bonsen et al., 2008, S. 15). Aus der Schuleffektivitätsforschung liegt mittlerweile eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen über fest umrissene Schuleffekte vor.

Von Ungleichheit zum Leistungszuwachs – Fokusverschiebung innerhalb der Forschung

Obschon bereits in den 1950er sowie frühen 1960er Jahren im anglo-amerikanischen Raum und dort insbesondere in den USA Fragen zur Leistungsfähigkeit der Einzelschule diskutiert worden sind (Steffens, 2017), bildet den Ausgangspunkt der Schuleffektivitätsstudien ein Abschlussbericht der Forschergruppe um Coleman (1966), die zum einen untersucht hat, inwieweit die schulischen Leistungen in Abhängigkeit zum sozialen und ethnischen Hintergrund stehen und zum anderen versucht haben, herauszuarbeiten, welchen Einfluss die Schule haben kann, auf die Lernergebnisse der Schüler*innen einzuwirken. Zur Beantwortung der Forschungsfragen fokussierten Coleman et al. unterschiedliche Ursachenebenen: die Schulumgebung, die Schule sowie die individuelle Ebene der Schüler*innen mit Blick auf den Sozialstatus der Eltern. Zusammengefasst lauten die Schlussfolgerungen im Bericht, dass der Hintergrund der Schüler*innen eine entscheidende Bedeutung für ihre Leistungserbringung *hat* – und auch über die Schuljahre *bleibt*, von Schuleffekten allerdings (Ausstattung, Curriculum und Personal) nur ein geringer Einfluss ausgeht. Stattdessen ordnen die Autor*innen die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft als ausschlaggebenderen Faktor für den Schulerfolg ein als die individuelle soziale Herkunft:

Taking all these results together, one implication stands out above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is independent of the child's immediate social environment, and that strong independent effect is not present in American schools. (Ebd., S. 325)

Weiterführend weisen sie jedoch auch darauf hin, dass die Qualität einer Schule für Schüler*innen mit geringen Leistungen eine größere Rolle spielt (ebd., S. 297), ein Aspekt auf den auch in den Folgejahren immer wieder hingewiesen worden ist. Die Erkenntnisse des Coleman-Reports, die durchaus kritisiert worden sind, konnten in weiterführenden Analysen überprüft und bestätigt werden (u. a. Mosteller & Moynihan, 1972) und haben über Jahre die wissenschaftlichen Diskussionen geprägt. Zu ähnlich enttäuschenden Ergebnissen kommen wenige Jahre später weitere Autor*innen (zusammenfassend dargestellt bei Scheerens, 2004), wie beispielsweise Jencks et al. (1973). Sie heben in einer ähnlich umfassenden Studie und Reanalyse hervor, dass der Hintergrund der Familie „die Hälfte der

Varianz erreichter Bildungsziele erklärt“ (ebd., S. 180) und möchten weiterführend den Mythos, die Schule könne einen Beitrag zum Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit liefern, aus dem Weg räumen: „Keine der von uns geprüften Indizien weisen darauf hin, daß Schulreformen nennenswerte soziale Veränderungen außerhalb der Schule bewirken können“ (ebd., S. 274).

Folgt man Scheerens und Bosker (1997) bzw. auch aktueller Scheerens (2004, 2016) ist dies die erste Forschungsrichtung von insgesamt *fünf Forschungsfeldern* oder zeitlich betrachteten Phasen,²⁹ in denen der internationale Forschungsstand systematisiert eingeordnet werden kann (Abbildung 3.3).

Während Scheerens (2004) darauf aufmerksam macht, dass die eben aufgeführten Studien von unter anderem Coleman et al. auch häufig dem zweiten Forschungsfeld der wirtschaftlichen Ansätze zur Effektivität, die insbesondere auch mit dem Begriff Input-Output-Studien in Verbindung gebracht werden, zugeordnet werden, betont er weiterführend, dass sich Studien aus dem zweiten Forschungsfeld, schwerpunktmäßig vor allem auf die Lehrkräfte (Lehrer*innenausbildung, Lehrer*innengehälter etc.) beziehen. Aufgrund insgesamt uneinheitlicher Erkenntnisse sind die Ergebnisse dieser Forschungsphase laut Scheerens häufig als enttäuschend angesehen worden.

Bezüglich des dritten Punktes (*evaluation of compensatory programs*) führt Scheerens Forschung der 1970er und 1980er Jahren an, die wiederum die Bildungschancen der Schüler*innen in den Blick nimmt, den Fokus aber auf die Effekte kompensatorischer Programme legt. Diese, so Scheerens, verändern die schulischen Bedingungen, um das Leistungsniveau benachteiligter Schüler*innen zu erhöhen. Exemplarisch können an dieser Stelle die Programme *Head Start* oder *Success for All*³⁰ aus den USA und Großbritannien genannt werden. Diese

²⁹ Die Phasen, die in Anlehnung an Scheerens (2004, 2016) hier aufgeführt werden, erfahren in anderen Beiträgen durchaus auch eine andere Systematisierung und Darstellung (weitere Systematisierungen u. a. bei Creemers, 2014; Mortimore, 1997; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Scheerens (2014) fasst in einem weiteren Übersichtsartikel aktuelle Strömungen – differenziert nach den unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem – der Schuleffektivitätsforschung zusammen und nimmt darüber hinaus auch eine detaillierte zeitliche Einordnung verschiedener Beiträge vor.

³⁰ Das *Head Start Programm* ist seit 1965 ein kompensatorisches Programm zur Steigerung der Bildungschancen sozioökonomisch schwacher Familien und zur Förderung von Resilienz, das ursprünglich Kinder benachteiligter Familien in wenigen Wochen auf die Grundschule vorbereiten sollte und schließlich weiter ausgebaut worden ist, um Familien den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule leichter zu machen, indem die Familien in unterschiedlichen Bereichen (wie beispielsweise Gesundheit und Ernährung) unterstützt werden. Über die Jahrzehnte hinweg werden immer wieder Begleitforschungen – auch mit Blick auf die Programmeffektivität – durchgeführt (ChildCare, 2020; Office of Head Start,

Forschungsbeiträge evaluieren laut Scheerens und Bosker (1997) innovative Programme, die sich auf die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung beziehen, dabei allerdings einige Vor- sowie Nachteile mit sich bringen. So wird es beispielsweise möglich, kumulative, ganzheitliche oder synergetische Effekte zu messen, wobei – und das sei der Nachteil – in den meisten Fällen nicht bestimmt werden kann, welche Merkmale genau den (Miss-)Erfolg des Programms ausgemacht haben. Mit Blick auf die Forschung hat es in Anlehnung an Scheerens (2004) zusammenfassend jedoch meist geringe Fortschritte und keine feststellbaren Langzeiteffekte gegeben bzw. konnten diese nicht gemessen werden (Abbildung 3.3).

	<i>independent variable type</i>	<i>Dependent variable type</i>	<i>Discipline</i>	<i>main study type</i>
(un)equal opportunities	socio-economic status and IQ of pupil, material school characteristics	Attainment	Sociology	Survey
Production functions	material school characteristics	achievement level	Economics	Survey
evaluation compensatory programs	specific curricula	achievement level	interdisciplinary pedagogy	quasi-experiment
Effective schools	“process” characteristics of schools	achievement level	interdisciplinary pedagogy	case-study
Effective instruction	characteristics of teachers, instruction, class organization	achievement level	educational psychology	Experiment observation

Abbildung 3.3 General characteristics of types of educational effectiveness research (Scheerens, 2004, S. 13)

Es folgten Studien, die laut Scheerens zwar am ehesten den heutigen Kern der Forschung zur Schuleffektivität ausmachen, in denen der Fokus auf die

2019). Bekannt ist darüber hinaus auch das Programm *Success for All*, bei dem nicht nur das Ziel der Leistungssteigerung verfolgt wird, sondern auch, dass alle Schüler*innen durch eine frühe Förderung vor allem auf der Ebene des Unterrichts erfolgreich lesen können (Slavin & Madden, 2009). Scheerens und Bosker (1997) beschreiben den Erfolg des Programms und resümieren, dass dieses Beispiel durchaus als ein Beweis angesehen werden kann, dass die Unterrichtsebene ausschlaggebend für den Unterschied zwischen effektiven und uneffektiven Schulen ist.

Ungleichheit der Bildungschancen als ein zentrales Problem allerdings ausbleibt. Stattdessen geht es in den Forschungsbeiträgen, die häufig als „identifying unusually effective schools“ oder „effective schools movement“ (ebd., S. 7) bezeichnet werden, um Input-Output-Studien, die die Schule als eine „black box“ (ebd., S. 7) in den Blick nehmen und als eine Reaktion auf die ernüchternden Ergebnisse von Studien wie Coleman und Jencks eingeordnet werden können: So folgten Studien, die andere Erkenntnisse erzielten und Bisheriges widerlegen wollten, indem sie davon ausgehen, dass Schulen sehr wohl wirksam sind (Brookover, 1979; Mortimore, 1988; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1980).³¹

Die Gegenuntersuchungen, die insgesamt sehr „emphatisch“ (Heinrich & Lambrecht, 2016, S. 184) rezipiert worden sind, setzten folgende Forschungsschwerpunkte und Methoden, während sie anderen Fragestellungen folgten: Sie „widersprachen dabei nicht den alt bekannten [sic!] Befunden über die zentrale Bedeutung schulischer Background-Faktoren (wie sozioökonomischer Status). Sie kamen aber zu anderen [...] Schlussfolgerungen, da sie schulische Prozesse in den Mittelpunkt ihrer Analysen rückten“ (Steffens, 2017, S. 33). Ditton (2017b) hebt hervor, dass vor allem auch eine Bandbreite an Prozessvariablen auf der Schul- und Unterrichtsebene einbezogen worden ist, deren Fehlen vorab bemängelt wurde. Während mit Hilfe der frühen Forschungsergebnisse immer wieder auf fünf entscheidende Faktoren (starke pädagogische Leitung, Fokus auf dem Erwerb grundlegender Fähigkeiten, eine geordnete und sichere Umgebung, hohe Erwartungen an die Schüler*innen und häufige Beurteilung des Fortschritts der Schüler*innen) hingewiesen wird, werden in neueren Beiträgen auch weitere schulische Bedingungen sowie Aspekte des Unterrichts integriert sowie Mehrebenenmodelle und Fallstudien einbezogen. Scheerens (2004) listet diesbezüglich zahlreiche Reviews auf, die seit den 1970er Jahren veröffentlicht worden sind und sich vor allem mit der Frage ‚what works‘ auseinandersetzen (u. a. Creemers, 1994; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Er resümiert, dass diese Beiträge mit den Bedingungen zur Verbesserung der Wirksamkeit von Schule insgesamt sehr einheitlich sind: „Consensus is largest with respect of the factors: achievement orientation (which is closely related to ‚high expectations‘); co-operation; educational leadership; frequent monitoring time, opportunity to learn and ‚structure‘ as the main instructional conditions“ (ebd., S. 10). In Folge dieser Ergebnisse zeichnet sich dann erneut eine andere

³¹ Während in der englischen Schulforschung die Studie von Rutter et al. (1979) stark diskutiert worden ist, werden in Anlehnung an Steffens (2017) in Deutschland vor allem die Arbeiten von Fend und Mitarbeiter*innen (1977) über innerschulische Verhältnisse und das Schulklima als erste Befunde angegeben.

Perspektive in der Forschung ab. Beiträge, die Scheerens diesem letzten Punkt zuordnet, befassen sich insbesondere mit der Wirksamkeit von Lehrkräften bzw. des Unterrichts, wobei sich neuere Forschungen dieser Kategorie zum Teil auch wieder auf außerunterrichtliche und außerschulische Variablen beziehen.

Aktuellere Beiträge der Schuleffektivitätsforschung

In Anlehnung an Scheerens (2014) kann abschließend zusammengefasst werden, dass die neueren Beiträge der Schuleffektivitätsforschung über reine Input-Output-Studien hinausgehen, indem sie in den letzten Jahren auch binnenschulische Prozessvariablen in den Blick nehmen. Die Forschung zur Effektivität bzw. zur Verbesserung der Schule befasst sich aktuell hauptsächlich mit den Wechselwirkungen zwischen den Lernergebnissen der Schüler*innen, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie dem Unterrichts- und Schulumfeld, obwohl weiterführend auch versucht wird, die einzelnen hier vorgestellten Forschungsbereiche modellhaft zu integrieren (zusammenfassend beispielsweise bei Creemers & Kyriakides, 2007; Scheerens, 2016). Da eine klare Trennung zwischen den Ebenen in vielen Fällen nicht möglich ist, müssen die Faktoren weniger isoliert, sondern stärker im „multiplen Bedingungsgefüge“ (Bonsen, 2009, S. 566; vgl. Creemers & Kyriakides, 2008, S. 33) betrachtet werden. Häufig rezipiert wird das integrierte Modell der Schuleffektivität von Scheerens (1990, 2016), das neben den Input- und Outputfaktoren auch die Prozesse der einzelnen Ebenen (Kontext-, Schul- und Unterrichtsebene) für ein umfassendes Bild von wirksamen Faktoren beschreibt (Creemers, Scheerens & Reynolds, 2006).

Darüber hinaus sind in den letzten Jahren weitere Modelle entwickelt worden, die eine stärker *dynamische Dimension* des Bildungssystems betonen. Diese stellen „in horizontaler Richtung die Transformation von Eingangsbedingungen (z. B. materielle Ressourcen, Lehrpläne) in erzielte Ergebnisse mittels schulinterner Bildungsprozesse“ (Ditton & Müller, 2011, S. 102) dar. Ein solches Modell, das auch Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung³² miteinbezieht und versucht, die dynamischen Beziehungen zwischen den verschiedenen (wirksamen) Faktoren zu definieren, haben Creemers und Kyriakides (2010) entwickelt: „thereby effective schools are those which are able to identify their weaknesses and develop further their school policy on teaching and on the school learning environment (SLE) in order to influence teaching practice“ (ebd., S. 8). An dieser Stelle sollen beispielhaft zwei Besonderheiten des Modells herausgegriffen werden: Zum einen wird in Anlehnung an das Modell deutlich, dass auch hier die

³² Creemers und Kyriakides (2010) machen deutlich, dass eine Verknüpfung zur Schulentwicklungsforschung erst mit der Entwicklung des dynamischen Modells möglich ist.

Unterrichtsqualität im Mittelpunkt verortet wird. Obwohl innerhalb der Schuleffektivität in den aktuellen Debatten – wie bereits angedeutet – insbesondere die Unterrichtsebene hervorgehoben wird, muss allerdings verdeutlicht werden, dass auch dort der Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen von verschiedenen Ebenen ausgeht: „It is expected that school-level factors influence the teaching-learning situation by developing and evaluating the school policy on teaching and the policy on creating a positive learning environment at the school“ (ebd., S. 8). Es wird aufgefordert die Abhängigkeit der einzelnen Faktoren zueinander – auch auf einer Ebene – näher zu berücksichtigen und darauf aufmerksam gemacht, dass es keine lineare Abhängigkeit einzelner Faktoren geben kann. Es wird außerdem hervorgehoben, dass kein einheitliches Muster für eine erfolgreiche Gestaltung von Schule vorhanden ist. Zum anderen wird Schuleffektivität an dieser Stelle nicht mehr ausschließlich mit kognitiven Outcomes gemessen: Creemers und Kyrakides listen unter anderem auch affektive und psychomotorische Outcomes auf.³³ Alles in allem wird in dem weiterentwickelten Modell die Verknüpfung zu Aspekten der Schulentwicklungsforschung und die Frage nach der Implementation und Evaluierung möglicher Strategien sichtbar:

In the presentation, it is emphasised that the model can help schools to establish consensus about the ultimate and intermediate aims of their school improvement efforts and to address factors that are able to influence learning and teaching both at the classroom and school level resulting in improvement plans and actions. The role of evaluation is also emphasised. It is suggested that the dynamic model can help schools to collect evaluation data and identify priorities for improvement. The role of evaluation is not restricted to identifying priorities but a developmental evaluation strategy using the dynamic model is expected to help schools to improve their plans and actions during the development and implementation of the improvement efforts. In this way, the evaluation mechanisms play a significant role in the process of improvement. (Ebd., S. 18 f.)

Die Existenz von Schuleffekten mit Blick auch auf den hier skizzierten Forschungshintergrund gilt zwar mittlerweile als gesichert, jedoch zeigen sich hinsichtlich der Jahrgangsstufen, der betrachteten Merkmale des Outputs, der Ausgangslagen der Schulen sowie des methodischen Vorgehens einige Unterschiede in den Befunden (Racherbäumer et al., 2013, S. 240). So kommt es – auch

³³ Obwohl im Zentrum der Analysen vor allem der Fokus auf den kognitiven Lernergebnissen liegt (Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013), sind in den letzten Jahren auch Studien veröffentlicht worden, die andere Outcomes, wie beispielsweise die Motivation, das Selbstkonzept oder Schulangst (D. Becker & Birkelbach, 2017) in den Blick nehmen.

durch die Vielzahl älterer und neuerer Studien – insgesamt zu einem „Facettenreichtum schulwirksamkeitsfördernder Variablen“ (Ehren & Scheerens, 2015, S. 245), die wiederum in Meta-Analysen, Reviews bzw. detaillierten Zusammenstellungen bisheriger Ergebnissen sowie Voraussetzungen zusammengefasst sind (u. a. zusammengefasst dargestellt bei Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014; Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014). Sowohl ältere als auch neuere Befunde stimmen dabei mit Blick auf folgende fünf recht allgemeine Faktoren überein: Leistungsorientierung (die eng mit hohen Erwartungen verbunden ist), Kooperation, Schulleitungshandeln, häufige Evaluation, Zeit, Lerngelegenheiten und Struktur (Ehren & Scheerens, 2015). Dabei sei es sowohl möglich, die Faktoren klassen- als auch schulbezogen zu messen.

Differential-Effektivitäts-Forschung: Equity Ansatz

Ein Aspekt, der in der Darstellung der aktuellen Befunde bislang noch nicht vertiefend betrachtet worden ist, in der Forschungsrichtung jedoch zumindest „traditionell eine wichtige Rolle“ (Gomolla, 2013, S. 246 eigene Herv.) spielt, ist die Differenz zwischen zwei zentralen Ansätzen: Während mit Blick auf den hier bereits beschriebenen *quality*-Ansatz der Fokus auf dem Zuwachs der Ergebnisse der Schüler*innen liegt, wird in Anlehnung an den *equity*-Ansatz die Schule dann als effektiv eingestuft, wenn die Schüler*innen die Ergebnisse unabhängig von ihrem Hintergrund sowie Lernvoraussetzungen erzielen (Bischof et al., 2017; Creemers & Kyriakides, 2008). Mortimore (1997) plädiert beispielsweise für eine Definition von Schuleffektivität, die die Frage nach dem Hintergrund der Schüler*innen in den Studien stärker abbildet: „Eine effektive Schule erzielt höchste Schülerleistungen im kognitiven wie in anderen Bereichen für eine maximale Anzahl ihrer Schüler – unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund ihrer Familien“ (ebd., S. 175). Mit dem *equity*-Ansatz, der vor allem in den ersten Studien in den USA zur Schuleffektivität fokussiert worden ist und als zentrales Kriterium herangezogen wurde, möchte man laut Creemers et al. (2008) zu sozialer Gerechtigkeit und Demokratie beitragen, indem versucht wird, die Lücke zu den (benachteiligten) Schüler*innen zu schließen: „equity is measured by looking at the extent to which schools and teachers manage to reduce unjustifiable differences in outcomes of schooling“ (ebd., S. 27).³⁴ In Anlehnung an Scheerens (2016) bedeutet dies, dass Inputs und Outcomes gleichmäßiger

³⁴ Die Mehrzahl der Beiträge, die sich auf die Dimension *equity* beziehen, beschäftigen sich laut Kyriakides (2004) auf die Auswirkungen der Determinanten Geschlecht und sozioökonomischer Status.

auf die Zielgruppe verteilt werden oder dass sie speziell verbessert werden, um benachteiligten Schüler*innen mittels Kompensation zu helfen.

Obwohl Coleman et al. (1966) bereits darauf aufmerksam gemacht haben, dass die schulischen Effekte für benachteiligte Schüler*innen erheblicher sind, ist ebenfalls resümiert worden, dass die früheren Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung die Wirksamkeit der Schule eher skeptisch einordnen und die Schule sich als ein „nur bedingt geeignetes Vehikel für globale gesellschaftliche Veränderungen“ (Ditton, 2000, S. 78) eignet. Durch eine Verlagerung der Aufmerksamkeit auf schulische Performanz und Rechenschaftsablegung bzw. ganz allgemein zum Leistungszuwachs aller Schüler*innen hat sich der inhaltliche Schwerpunkt der Forschung jedoch verschoben, weshalb die Themen Armut und Ungleichheit in den Hintergrund gerückt sind (Gomolla, 2013; Sammons et al., 1995).

Creemers et al. (2008) fassen mit Blick auf den Ansatz der *Differential-Effektivitäts-Forschung*, der sich grundsätzlich mit dem Einfluss der Schulen auf verschiedene Gruppen von Schüler*innen befasst, zusammen, dass die Schule zwar durchaus in der Lage ist, das Lernen ihrer Schüler*innen zu fördern, dies jedoch möglicherweise keine besonderen Auswirkungen auf benachteiligte Schüler*innen hat: „The research [...] results in the conclusion that those which achieve good results in terms of attaining educational objectives in general do so for specific groups, but they cannot significantly decrease the within-classroom variance of student achievement“ (ebd., S. 24). Gleichzeitig wird jedoch auch darauf verwiesen, dass diese Forschungsrichtung in vielen Studien zur Schuleffektivität bislang zu wenig Beachtung gefunden hat, weshalb die Auswirkungen noch unklar sind (Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2006; Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2019). Reynolds et al. (2006) machen darauf aufmerksam, dass Schwierigkeiten darin bestehen, dass entsprechende Maßnahmen langfristig angedacht und an den Kontext und die Bedingungen der Einzelschule angepasst werden müssen.

Auch Harris et al. (2006) sehen einen Grund in der mangelnden Aufmerksamkeit des Themas hinsichtlich der Komplexität und Schwierigkeit: „The reason for this lack of attention, it is suggested, resides predominantly in the inherent complexity and volatility of the terrain along with the difficulty of disaggregating the causal effects upon school performance and improvement“ (ebd., S. 410). Sie identifizieren neben einer Veränderung der Schüler*innenzusammensetzung und zusätzlicher Ressourcen jedoch letztendlich vier *Strategien*, die Schulen in benachteiligten oder herausfordernden Umgebungen nachhaltig helfen sollten, die Leistung der Schüler*innen zu steigern: „improving literacy and numeracy; focusing on teaching and learning; using data, tracking and target setting; and extending professional development“ (ebd., S. 415). Als wichtigsten Faktor heben

sie die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens hervor, wobei Harris et al. auch deutlich machen, dass Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen größere Anstrengungen unternehmen müssen, um die gleichen Ziele zu erreichen wie anderen Schulen. Neben Studien, die vereinzelte Hinweise liefern, sind auch Zusammenfassungen und Übersichten veröffentlicht worden.

Sammons (2006) fasst bisherige Erkenntnisse etwas detaillierter zusammen und verweist insgesamt auf mehr als vier Faktoren, auf die sich Schulen aus benachteiligten Umgebungen fokussieren sollten: Lehren und Lernen, Verbesserung der Schulleitungsfähigkeit,³⁵ ein informatives Umfeld sowie eine positive Schulkultur schaffen, Aufbau einer Lerngemeinschaft, Förderung einer kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung, Einbeziehung der Eltern sowie externer Unterstützung (ebd., S. 17). Darüber hinaus sollten die Schulen Erwartungen klar formulieren, auf unterstützende Strukturen und Dienstleistungen aufmerksam machen sowie eine positive und verlässliche Schulkultur entwickeln. Mit Blick auf Grundschulen resümiert sie, dass neben den bereits genannten Faktoren insbesondere die Schlüsselrolle bei den Schulleitungen gesehen wird, die unter anderem durch Teamarbeit und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen positive Auswirkungen erzielen. Zudem sollte unter anderem auch die elterliche Unterstützung fokussiert werden und die Denkweise der Schule durch einen proaktiven Optimismus gestärkt werden. Weiterführend sollten Sammons zufolge Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen zusätzliche Unterstützung erhalten. Da insbesondere für diese Schulen die Erkenntnisse der Schuleffektivität von großer Bedeutung sind und diese Schüler*innen gezielt und früh gefördert werden können: „For the most vulnerable groups of pupils intensive, high quality, structured and targetted interventions are needed at an early age“ (ebd., S. 31). Innerhalb der Forschung ist zwar mehrfach darauf aufmerksam gemacht worden, dass Lehrkräfte und Schulen für benachteiligte Schüler*innen von größerer Bedeutung sind (ebd. 2008; Kyriakides, 2004; Sammons, 2006, S. 31; Scheerens & Bosker, 1997), in großen Forschungssynthesen findet das Thema allerdings häufig nur randständig Beachtung: Obwohl dort zum Teil Merkmale und Praktiken beschrieben werden, die zur Verbesserung mit Blick auf die Dimension *equity* verweisen, zeigt sich, dass das Thema in vielen Studien lediglich punktuell herausgegriffen wird (Cotton, 1995) oder Faktoren und Maßnahmen genannt werden, die sehr vage und allgemein bleiben (Reynolds et al., 2006).

³⁵ Sammons (2006) macht darauf aufmerksam, dass die Rolle der Schulleitung in Schulen aus einem Umfeld mit geringem Einkommen ausschlaggebender ist.

Auch Scherer und Nilsen (2019) verweisen diesbezüglich auf neuere Forschungsergebnisse und beziehen sich auf insgesamt vier aktuelle Studien, die jedoch unterschiedliche Aspekte der Benachteiligung beleuchten. An diesem Punkt wird deutlich, dass die ohnehin begrenzten Forschungserkenntnisse des *equity*-Ansatzes eigentlich noch weiter unterschieden werden müssen, je nachdem von welchen Benachteiligungen aufseiten der Schüler*innen die jeweiligen Studien ausgehen. Neben Studien, die sich auf geschlechtsspezifische Unterschiede oder Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen, gehen die Autor*innen auch auf Erkenntnisse bezogen auf den sozioökonomischen Status ein. Sie plädieren dafür, dass innerhalb zukünftiger Forschung stärker differenziert werden müsste, worauf sich die Effektivität genau bezieht und fassen zusammen, dass eine differenzierte Betrachtung unter anderem folgenden, bisher fehlenden Aspekt mitberücksichtigen müsse: Die zu untersuchenden Schüler*innen müssten vorab detailliert definiert werden, sodass die zu erfassenden Indikatoren, die Anwendung finden, transparent dargestellt sind. Gomolla (2013) sieht einen weiteren wichtigen Punkt in der Sensibilisierung für die institutionellen Ursachen der Bildungsungleichheit. Die Schuleffektivitätsforschung habe dazu beigetragen, dass die anspruchsvolleren Kriterien der Gerechtigkeit, Partizipation und Behandlung sowie der Gerechtigkeit in den Bildungsergebnissen in Forschung, Politik und Praxis berücksichtigt worden sind. Was laut Sammons (2006) auch weiterführend nicht außer Acht gelassen werden darf: „Monitor equity in outcomes and focus on reducing the achievement gap“ (ebd., S. 35). Gomolla (2013) plädiert darüber hinaus dafür, sowohl Schuleffektivitäts- als auch Schulentwicklungsforschung gerechtigkeits-theoretisch disziplinenübergreifend zu fundieren:

Um das innovative Potential des SE/SI Paradigmas unter demokratischen Zielen der Gleichheit, Gerechtigkeit und Partizipation weiterentwickeln zu können, besteht auf der Ebene der Forschung ein entscheidender Schritt darin – so eine These, die weiter auszuarbeiten wäre – die in der Ursprungsphase vollzogene künstliche Abkopplung von breiteren Strängen der kritischen bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu überwinden. (Ebd., S. 261)

Abschließend kann auch noch ein Blick auf das Verhältnis beider Dimensionen – *quality* und *equity* – geworfen werden. Pfeffer (2015) macht darauf aufmerksam, dass Länder mit besseren Ergebnissen in der Dimension *quality* tendenziell auch in der Dimension *equity* besser abschneiden und vice versa: „Educational policy makers therefore do not have to choose between two valued outcomes when attempting to reform education systems“ (ebd., S. 362). Stattdessen kann vermutet werden, dass eine Steigerung der Schulqualität auch mit positiven Effekten für

benachteiligte Schüler*innen einhergeht und umgekehrt. Auch Kyriakides et al. (2019) resümieren unter anderem, dass der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen in effektiveren Klassen einen geringeren Einfluss hat und zukünftig auch der Zusammenhang zwischen den Dimensionen untersucht werden müsste. Sie plädieren im Anschluss für die Durchführung von Effektivitätsstudien, die Aufschlüsse über umfassende Strategien zur Entwicklung von Chancengleichheit bereitstellen, eine Gestaltung von Interventionen, die beide Dimensionen fördern und auch innerhalb der Forschung die Dimension *equity* als ein Merkmal der Dimension *quality* anzusehen und mitzudenken: „This implies that positive discrimination of different groups is not only legitimated to obtain equity in education but is also seen as a characteristic of effective education“ (ebd., S. 288). Auch im dynamischen Modell zur Schuleffektivität sei die Dimension *equity* wieder miteinbezogen worden. Obwohl bisherige Erkenntnisse über fest umrissene Schuleffekte in dieser Dimension bislang ausbleiben, hoffen die Autor*innen, dass eine Langzeitstudie Aufschluss über entscheidende Faktoren auf der Schul- und Unterrichtsebene geben kann. So wird es laut Creemers und Kyriakides (2008) zukünftig relevant sein, sowohl die Dimension *quality* als auch *equity* stärker in die Berechnungen mit einzubeziehen, sodass die wichtigsten Erkenntnisse wiederum in Wirksamkeitsmodelle integriert werden können.

Weitere Erkenntnisse im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung bieten auch die internationalen Panelstudien wie beispielsweise PISA. In Anlehnung an die PISA Ergebnisse von 2003 wird herausgestellt, dass zwischen der Leistung der Schüler*innen und den schulischen Faktoren häufig zwar nur ein geringer Zusammenhang festzustellen ist, dieser geringe Einzeleffekt der schulspezifischen Faktoren aber von einem sozioökonomischen Vorteil ausgehenden Effekt verstärkt werden kann: „Das bedeutet, dass ein Teil der Effekte des familiären Hintergrunds auf die Schulleistungen durch die Merkmale der Schule *vermittelt* wird“ (OECD, 2004, S. 296 Herv. im Original). Ein Großteil der Unterschiede zwischen Einzelschulen in Deutschland lässt sich laut OECD (2005) auf den Kontext der Schule (Schulform, Sozialraum und durchschnittliche Schüler*innenzusammensetzung mit Blick auf den sozioökonomischen Status) sowie den individuellen sozioökonomischen Status der Schüler*innen zurückführen. Die Merkmale, die mit dem Schulklima in Verbindung gebracht werden, lassen sich jedoch schwer durch die Ausgestaltung sowie Ressourcen der Einzelschule beeinflussen, sondern sind in erster Linie von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängig (ebd., S. 33 f.). Baumert et al. (2003) fassen dies als differenzielle Entwicklungsmilieus auf: „Schüler und Schülerinnen mit gleicher Begabung, gleichen Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen“

(ebd., S. 288). Sie resümieren abschließend, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Einzelschulen einer Schulform zum einen darauf zurückzuführen sind, dass Ungleichheit innerhalb der Schulen durch eine unterschiedlich erfolgreiche pädagogische Arbeit erzeugt wird. Zum anderen sei der größte Anteil der Leistungsvarianz allerdings in der Regel auf das soziale und schulische Umfeld einer Schule zurückzuführen.

Auch wenn bislang keine konkreten Schulmerkmale und stattdessen eher allgemeine Hinweise identifiziert werden konnten, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Schule – insbesondere für benachteiligte Schüler*innen – eine Bedeutung trägt bzw. grundlegend wirksam ist. Dies zeigen auch Studien, die die Kompetenzen der Schüler*innen vor und nach den Sommerferien messen und anhand dessen Unterschiede aufzeigen können. Downey et al. (2004) weisen beispielsweise darauf hin, dass sich die Kompetenzen im Lesen und der Mathematik im Schuljahr parallel und in den Sommerferien je nach sozialer Herkunft in den USA auseinanderentwickeln. Durch die Sommerferien verstärkt sich die Lücke der Kompetenzen. Hier kann die Schule wiederum gegensteuern, was im Umkehrschluss die Bedeutung und Wirksamkeit der Schule hervorhebt.³⁶

Um das System bzw. die Schule erfolgreich zu verändern, müssen auch die Prozesse innerhalb der Schule detaillierter betrachtet werden, weshalb es notwendig ist, auch die Schulentwicklungsforschung hinzuzuziehen (Townsend, 2014). Diese sucht gezielter nach Faktoren, „die positiv mit [...] der Veränderungsfähigkeit von Schulen zusammenhängen“ (Bischof et al., 2017, S. 290). Die Veränderungen beziehen sich einerseits auf die Geschichte und den Kontext bestimmter Institutionen und hängen andererseits von den Handlungen bzw. der aktiven Unterstützung und dem Engagement der Akteure vor Ort ab, um die Entwicklung von Strategien und Initiativen zur Verbesserung der Schule anzuregen (Sammons, 2006). Zugespitzt formuliert, wird die Schulentwicklungsforschung auch benötigt, um die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung überhaupt etablieren zu können: „School effectiveness research and its implementation branch of school improvement has retained this dual basis, on the one hand inquiry

³⁶ Holtmann (2014) hat ebenfalls mit Daten aus den USA weiterführend herausgefunden, dass die Schüler*innen sozioökonomisch benachteiligter Familien an dieser Stelle allerdings differenzierter betrachtet werden müssen. Während die Schule leistungsschwache Kinder aus benachteiligten Verhältnissen unterstützt, sodass sie den Rückstand, der durch die Sommerferien entstanden ist, in der Schulzeit weitgehend aufholen können, fallen leistungsstarke Schüler*innen, obwohl sie aus benachteiligten Verhältnissen kommen, in den Sommerferien nicht hinter ihre Mitschüler*innen mit gleicher Leistung in der Vorschule zurück. Ein Zurückfallen lässt sich bei diesen Schüler*innen innerhalb der Schulzeit beobachten, weshalb Holtmann resümiert, dass leistungsstarke Kinder aus benachteiligten Familien schlechtere (Vor-)Schulen besuchen als Schüler*innen aus bessergestellten Familien.

oriented and using scientific methods, on the other hand a movement on furthering quality and equity in education“ (Scheerens, 2016, S. 260). Bevor Aspekte der Schulentwicklungsforschung als zweites Standbein der Schuleffektivitätsforschung aufgegriffen werden und eine Verknüpfung mit dem Thema Bildungsungleichheit erfolgen kann, werden im Folgenden zunächst knapp die Grundsätze dieser dargestellt.

3.3.2 Prozesse der Verbesserung und Implementation

Ab Mitte der 1960er Jahre bildete sich die Schulentwicklungsforschung zunächst als eine wissenschaftliche Begleitung von Curriculum-Reformen heraus (Bonsen et al., 2008). Wie eingangs bereits angedeutet, zielt sie auf die „nachhaltige Verbesserung der pädagogischen Interaktionspraxis durch Veränderungen von Handlungsstrukturen auf der Organisationsebene der Schule“ (Feldhoff, Bischof, Emmerich & Radisch, 2015, S. 68). Dabei definieren Burow et al. (2020) Schulentwicklung als einen Oberbegriff für Verfahren, die es möglich machen, „die Qualität und die Qualitätssicherung von Schulen systematisch zu verbessern und zu gewährleisten“ (ebd., S. 1161). Als Ansatzpunkte bezieht er sich diesbezüglich auf drei Bereiche, die innerhalb der Schulentwicklungsforschung häufig in Anlehnung an das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2016) beschrieben werden. Im Zentrum bzw. als Ziel der Trias steht die Verbesserung der Lerngelegenheiten der Schüler*innen, die mit Hilfe der Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) angetrieben werden kann. Als den Ausgangspunkt sieht Rolff die OE an, bei der der Organisation von innen heraus – vor allem von der Leitung und den Mitgliedern selbst – eine zentrale Bedeutung zukommt. Zentral ist, dass sie keine Teilaspekte, sondern die Schule im Gesamten in den Blick nehmen. Rolff unterscheidet weiterführend drei aufeinander folgende Phasen, die im Allgemeinen den Organisationswandel beschreiben können: Anhand dieser – der Initiation, Implementierung und Inkorporation der OE – verdeutlicht er, dass sie nicht strikt linear ablaufen, sondern als zyklische oder spiralförmige Prozesse zu verstehen sind, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess auftauchen können. Neben der OE, die insbesondere im Chance-Management³⁷ weiterentwickelt worden ist,

³⁷ Chance-Management meint laut Holtappels und Feldhoff (2011) ein Konzept zum Wandel von Organisationen, das Schule darlegen kann, wie sie Prozesse der Veränderung initiieren, steuern und implementieren können. Den entscheidenden Unterschied sieht Rolff (2010) bezogen auf das neuere Konzept darin, dass es die Rolle der Führung, sowie die Evaluation und das Qualitätsmanagement stärker fokussiert.

steht in anderen Theorien häufig die UE im Vordergrund, was Rolff an dieser Stelle jedoch entschieden zurückweist. Die Aspekte der UE umfassen – so argumentiert er – beispielsweise die Schüler*innenorientierung, das Methodentraining oder das Fachlernen, bei denen es sich ebenfalls „um ein Konzept der Schulentwicklung [handelt], sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird“ (ebd., S. 122). Als dritten Hauptweg nennt Rolff die PE mit der Begründung der Schule als im besonderen Maße personentragende Einrichtung und beschreibt sie als ein Gesamtkonzept, das die Personalfortbildung, -führung und -förderung umfasst. Als Beispiele für die PE nennt Rolff unter anderem Supervision oder Hospitation und Jahresgespräche. Schulentwicklung findet in Anlehnung an Rolff entsprechend durch eine „*Synthese* von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (ebd., S. 139 Herv. im Original) statt, wobei er auch hier betont, dass bei der Schulentwicklung nicht unbedingt der Unterricht als Kernaktivität im Vordergrund stehen muss. Erfolgreiche Schulentwicklung lasse sich stattdessen auch ausgehend von der OE – beispielsweise durch die Entwicklung eines Schulprogramms oder der Erweiterung der Schulleitung zum Leitungsteam – antreiben. Entscheidend ist demnach, dass jeder Weg der Schulentwicklung notwendigerweise auch zu den anderen führe. Welches Ziel Schulentwicklung dabei hat, hänge vor allem von den Anforderungen (unter anderem durch Erlasse und Gesetze), die außerhalb der Schule gestellt werden und innerhalb der Schule zu einer Zielklärung führen können, ab. Festzuhalten bleibt, dass in Anlehnung an diese Ausführungen die Organisationsentwicklung der Schule unverzichtbar bleibt, da nur im Zusammenhang mit ihr die Schule als Gesamtes betrachtet werden kann.

Um insgesamt Schulentwicklungskapazitäten aufbauen zu können, gibt es laut Haenisch und Steffens (2017) in Anlehnung an Rolff drei *Bedingungsfelder*, die erfüllt sein müssen: die Etablierung von Selbststeuerungsmechanismen, die Schaffung einer Infrastruktur für Professionalisierung sowie die Umsetzung eines internen Audits, indem unter anderem interne oder externe Daten Verwendung finden. In Anlehnung an diese Erkenntnisse fassen sie zusammen, dass sich entwicklungsorientierte Schulen durch zahlreiche Merkmale oder auch Voraussetzungen kennzeichnen: Eigenaktivität, Tatendrang, Anreicherungsreichtum, Vertrauenskultur, Fehlertoleranz, Hilfekultur, Wertschätzung, Lernfreude bei Schüler*innen und Lehrkräften und auch Visionen, die realisiert werden wollen. Da es jedoch insgesamt an „ganz konkrete[n] praktische[n] Hinweisen für solche Prozesse“ (ebd., S. 160) mangle, fassen die Autor*innen in Anlehnung an drei qualitative Studien weitere sieben Schlüsselfaktoren zusammen, die den

Entwicklungsstand der Einzelschule verbessern können. Dazu gehören beispielsweise Rahmenbedingungen, die Rückhalt und Unterstützung bieten sowie eine konsequente Orientierung an den Wünschen und Förderbedürfnissen der Schüler*innen. Obwohl diese Hinweise, die auch untereinander vielfältig verknüpft sind, gegebenenfalls eine etwas konkretere Vorstellung entscheidender Faktoren zur Schulentwicklung bieten, sind sie doch teilweise sehr allgemein und entsprechend vage formuliert, sodass einige Aspekte unklar bleiben. Obwohl sich zwar insgesamt ein „relativ deutliches Bild gelingender Schulentwicklung“ (Steffens et al., 2017, S. 18) abzeichnet, bleiben doch viele Fragen offen: „So muss auch in der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen, analog zum Schulqualitätsdiskurs, konstatiert werden, dass ein substanzielles Manko hinsichtlich der längsschnittlichen Untersuchung von Schulentwicklung besteht“ (ebd., S. 18). Methodisch und theoretisch bleibt beispielsweise offen, wie Entwicklungsprozesse erklärt werden oder auf welche Ursachen diese zurückgeführt werden können (Emmerich & Maag Merki, 2014).

In Anlehnung an Maag Merki und Werner (2013) soll weiterführend verdeutlicht werden, dass sich die Forschungsbeiträge zur Schulentwicklungsforschung systematisieren lassen. Ein Blick auf den Forschungsgegenstand zeige, dass dieser sich hinsichtlich einiger Aspekte im Laufe der Zeit verändert hat und das Verständnis von Schulentwicklung bis heute einer „anhaltenden Transformation“ (Emmerich & Maag Merki, 2014, S. 1) unterliegt: Themen, Ziele, die Einbindung weiterer Akteure aber auch methodische Verfahren haben sich weiterentwickelt. Durch die Implementation neuer Steuerungsinstrumente habe sich das Verhältnis zwischen OE, PE und UE verschoben, sodass aktuell vor allem der Fokus auf der UE und PE liegt. Darüber hinaus erhielten auch die Effekte, die sich aus der Entwicklung ergeben, eine größere Bedeutung und die forschungsmethodische Ausrichtung habe sich ausgeweitet, sodass sie insgesamt von einigen „gewinnbringende[n] Veränderungen“ (Maag Merki & Werner, 2013, S. 302) ausgehen. Alles in allem fassen die Autorinnen drei *Typen oder Zugänge von Schulentwicklungsforschung* zusammen, die sich – auch in Anlehnung an diese Veränderungen – identifizieren lassen und es möglich machen, die vielfältigen und komplexen Fragestellungen der Forschungsrichtung differenziert zu untersuchen:

1. Der erste Zugang beschreibt Schulentwicklungsforschung als *Fallorientierte Schulentwicklung* und fokussiert die Entwicklungsprozesse einzelner Schulen. So sollen Fragestellungen beantwortet werden, die sich auf das Verstehen des Entwicklungsprozesses beziehen, wie beispielsweise: Welche schulinternen Faktoren beeinflussen den Entwicklungsprozess?

2. Der zweite Typ bezieht sich auf die *Modell- und Interventionsprojekte in der Schulentwicklung* und meint die theoretisch und/oder empirisch hergeleiteten Innovationsprogramme, die – mit Blick auf die Bedingungen, Prozesse, Wirkungen und Ursachen – aus wissenschaftlichen Erkenntnissen angelegt, erprobt werden. Die spezifischen Innovationen werden entweder in großen Modellvorhaben, die oftmals mit Hilfe quantitativer Verfahren realisiert werden, oder im Rahmen kleinerer Interventionsprojekte, bei denen häufig ein methodenpluralistisches Vorgehen Verwendung findet, überprüft.
3. Als ein eher jüngerer Zugang wird zudem die Schulentwicklungsforschung als *Implementations- und Wirksamkeitsanalyse* genannt, die sich im Zuge neuer Steuerungsbemühungen von Seiten der Bildungspolitik etabliert hat. Mit diesem Typus sollen beispielsweise Fragen beantwortet werden, die sich auf die Einführung von Schulinspektionen beziehen und die Qualitätsveränderung in den Blick nehmen (ebd., S. 297 ff.).

Obwohl das Ziel der Schulentwicklungsforschung im Allgemeinen „die Konzeption von Schulentwicklungsprogrammen und einzelnen Entwicklungsmaßnahmen bzw. die methodisch valide Evaluierung von Programmen und Maßnahmen sowie hieran beteiligten Prozessen“ (Feldhoff et al., 2015, S. 68) ist, wird anhand der Zugänge deutlich, dass die Implementation mit unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Forschung beleuchtet wird. Die Aktivitäten, die mit der Schulentwicklung angesprochen werden, basieren dabei laut Mortimore (1997) auf der Anwendung von Befunden der Wirkungsforschung. Er bezeichnet Schulentwicklung entsprechend als „die wichtigste Anwendungsform unseres Wissens über Wirksamkeit von Schulen“ (ebd., S. 184), indem sie auf der gleichen Datengrundlage basieren, gleichzeitig aber deutlich geworden ist, dass beide verschiedene Konzeptionen und Methoden sowie Ziele fokussieren. Dabei stütze sich eine wissenschaftsbasierte Schulentwicklung auf die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung, um ableiten zu können, was eine gute bzw. in diesem Kontext effektive Schule ausmacht. Obwohl die Schulentwicklungsforschung laut Wisinger (2007) mit Blick auf den Einfluss der Schule in Bezug auf den Lern- und Leistungserfolg der Schüler*innen, insgesamt „sehr optimistisch“ (ebd., S. 111) ist, ist es in Anlehnung an Burow et al. (2020) problematisch, die teilweise uneinheitlichen oder gar widersprüchlichen Interpretationsmöglichkeiten der Erkenntnisse aus Schuleffektivitätsstudien als ausgewählte Ergebnisse oder „alleinige Grundlage“ (ebd., S. 1161) für Schulentwicklungsmaßnahmen heranzuziehen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Schulentwicklungsforschung von der Schuleffektivitätsforschung klare Hinweise benötigt, um entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen erarbeiten, implementieren und auch evaluieren

zu können. Um abschließend ein etwas konkreteres Beispiel geben zu können, lassen sich diese Hinweise, die eine wissenschaftsbasierte Schulentwicklung aus den Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung zu Rate zieht – darauf verweisen Burow et al. in Anlehnung an einen Vortrag von Rolff – im Qualitätstableau, dem Bewertungsrahmen der nordrhein-westfälischen Schulinspektion, finden:

Allgemein geht es um den Output, zunächst verstanden als die Zahl der qualifizierten Abschlüsse, aber auch um die Überprüfung des erworbenen Kompetenzniveaus der Absolvent(inn)en sowie die *Analyse einer Reihe von Schlüsselfaktoren*, die Aussagen über die messbare Qualität der jeweiligen Schule erlauben. (Ebd., S. 1161 eigene Herv.)

Der Referenzrahmen, bzw. konkreter auch das Qualitätstableau, ist bereits in *Abschnitt 2.3.2* vorgestellt und mit Blick auf die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit näher analysiert worden. Es ließen sich nur vereinzelt und noch dazu eher allgemeine Aussagen zur Förderung von benachteiligten Schüler*innen finden.³⁸ Dabei könnten laut Ditton und Müller (2011) aus gesellschaftspolitischer Perspektive auch Aspekte der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit als Qualitätsmerkmale betrachtet werden, die sich sowohl auf die Benotungs- und Selektionsprozesse sowie auf die Bereitstellung von Unterstützungs- und Förderangeboten beziehen können. Als Beispiele führen sie freie Schulmahlzeiten und Nachhilfe an. Mit Blick auf das in dieser Arbeit behandelte Thema lassen sich weiterführend kaum Bezüge finden. Emmerich und Maag Merki (2014) machen darauf aufmerksam, dass Ungleichheitsfragen innerhalb der Schulentwicklungsforschung kaum Beachtung finden, obwohl eine Integration von Schulentwicklungsforschung und Bildungssoziologie dazu beitragen könnte, jeweilige Blindstellen zu kompensieren:

So bedeutet für die Schulentwicklungsforschung die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft einen Zugewinn an Reflexionsvermögen: Wenn die einzelne Schule an der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Sozialstrukturen beteiligt ist, hätte die Schulentwicklungsforschung nicht lediglich nach den gesellschaftlichen ‚Bedingungen‘ für Schulentwicklung, sondern in gleichem Mass [sic!] nach deren gesellschaftlichen Folgen und Nebenfolgen zu fragen. (Ebd., S. 30)

³⁸ Sehr grundsätzlich ist beispielsweise formuliert worden, dass die Schule dazu beiträgt, dass „die Wahl des weiteren Bildungsweges nicht entscheidend von sozialem Status, Migrationshintergrund oder Behinderung geprägt ist“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, S. 15). Hinweise zu konkreten Handlungsmöglichkeiten oder Beispielen der Durchführung bleiben dabei unklar.

Während mit Blick auf die Frage, was Schulentwicklung in einer modernen Migrationsgesellschaft bedeutet, zumindest ein Aspekt in normativ-konzeptioneller Hinsicht diskutiert worden sei, bleibt auch hier der Fokus auf sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen aus. Emmerich und Maag Merki verdeutlichen, dass die Schulentwicklungsforschung die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft „weitgehend aus den Augen verloren hat“ (ebd., S. 31). So müsste in Anlehnung an die Befunde, dass die Einzelschule einen ‚Unterschied ausmacht‘, gefragt werden, wie sie an der *Erzeugung* von Ungleichheitsphänomenen aktiv beteiligt ist.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass mit Hilfe der Verknüpfung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung ein umfassenderes Bild schulischer Wirksamkeit ermöglicht werden kann, jedoch auch einige Grenzen der Forschungsrichtungen sichtbar werden und viele Fragen unbeantwortet bleiben. Während bereits dargestellt worden ist, dass die beiden Forschungsbereiche mit unterschiedlichen Theoriebezügen in Verbindung gebracht werden und sich auch in den letzten Jahren „relativ eigenständig entwickelt“ (Steffens et al., 2017, S. 23) haben, hat sich auch gezeigt, dass sie sich unterschiedlicher Methoden bedienen. Während innerhalb der Schuleffektivitätsforschung laut Thillmann (2012) vor allem quantitative Methoden Anwendung finden, bedient sich die Schulentwicklungsforschung – um insbesondere auch der Komplexität der Einzelschule gerecht werden zu können – qualitativen Methoden. Dies führt einerseits dazu, dass mit Blick auf die Schuleffektivitätsforschung kritisiert wird, sie bemühe sich nicht, Forschungsergebnisse auch umzusetzen. Andererseits wird der Vorwurf an die Schulentwicklungsforschung formuliert, „sich kaum mit der wissenschaftlich-empirischen Basis ihres Interventionshandelns auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 33). Eine „zufriedenstellende Verknüpfung“ (Bischof et al., 2017, S. 302) bleibt bislang jedoch sowohl theoretisch als auch methodisch aus. Darüber hinaus lassen sich aus den häufig fehlenden, nicht ganz einheitlichen und in Anlehnung an Burow (2020) auch zu komplexen Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung bislang nur bedingt Schulentwicklungsmaßnahmen ableiten: „Die Wirkungen aufwändiger Schulentwicklungsmaßnahmen sind häufig begrenzter als erhofft. Von daher wird es in der Weiterentwicklung darum gehen, bewährte Ansätze auszubauen, übersehene Faktoren zu identifizieren und neue Perspektiven zu entwickeln“ (ebd., S. 1165).

Zusammenfassend betrachtet ergibt sich aus diesem eher offenen und fragmentarischen Forschungsstand über die entscheidenden schulischen Schlüsselmerkmale und ihre Implementation letztendlich ein „uneinheitliches Bild“ (Ditton & Müller, 2011, S. 105). Mit Blick auf die doch häufig uneinheitlichen Befunde resümiert Mortimore (1997) Folgendes:

Viele von uns sind mittlerweile Anhänger einer moderaten Sichtweise: Schule ist *einer* der miteinander konkurrierenden Einflüsse im Leben von Kindern und Jugendlichen, nicht mächtig genug, um all die anderen Einflüsse (genetische Veranlagung, familiärer, sozialer, finanzieller Hintergrund) zu überlagern, aber stark genug, um das Leben des Individuums positiv zu beeinflussen. (Ebd., S. 173 Herv. im Original)

Wie aus den Erkenntnissen der Forschung weiterführend hervorgeht, ist diese positive Beeinflussung für benachteiligte Schüler*innen insgesamt zwar von größerer Bedeutung, wird jedoch zu wenig systematisch untersucht. Stattdessen liegt der Schwerpunkt aktuell stärker auf der Unterrichtsebene und den Outcomes aller Schüler*innen. Die Outcomes, die zunehmend differenzierter erfasst werden, indem neben kognitiven auch die sozialen sowie affektiven Outcomes erfasst werden, müssten Sammons (2006) zufolge auch mit Blick auf die Dimension *equity* zukünftig stärker miteinbezogen werden, um auch hier ein umfangreicheres Bild schulischer Wirksamkeit aufzeigen zu können. „SER’s early roots reveal a strong equity focus and moral concern to improve the quality of education for disadvantaged students. Systematic evaluations are needed to identify the best improvement programmes and ICSEI should do more to promote better evaluation and evidence based reviews“ (ebd., S. 34). Damit betont Sammons auch die dritte Phase, die Evaluation bzw. Durchführung kompensatorischer Programme, die jedoch nur systematisch untersucht werden können, sofern eben solche Maßnahmen in der Praxis angedacht und vorhanden sind. Laut Klieme (2016) bestehen dann jedoch hohe Anforderungen an das Forschungsdesign, die bei den meist weit gestreuten Schulentwicklungsmaßnahmen nicht gewährleistet werden könnten. Eine systematische Interventionsforschung sei nur dann sinnvoll, „wenn die Intervention klar abgrenzbar ist, wenn die Ziele und Maßnahmen der Intervention in einer standardisierten Weise definiert und umgesetzt werden und wenn es eine gut vergleichbare [...] Kontrollgruppe von Schulen gibt“ (ebd., S. 58).

Auch der Fokus auf die Dimension *equity*, der sich innerhalb der Schuleffektivitätsforschung verschoben hat, bleibt mit Blick auf die Schulentwicklungsforschung bislang noch aus. Sofern die Schulentwicklungsforschung als ein zweites Standbein der Implementation von Maßnahmen zur Schulverbesserung betrachtet wird, sollte die Förderung benachteiligter Schüler*innen auch mit Blick auf die Schulentwicklung bzw. Schulqualität Beachtung finden. Insgesamt erlauben die doch eher allgemeinen Hinweise internationaler Befunde kaum Schlüsse im Hinblick auf konkrete Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit. Auch die Frage, inwieweit Erkenntnisse auf das deutsche Schulsystem überhaupt übertragbar sind, müsste strenggenommen weiterführend diskutiert werden.

Zwischenfazit

Um die Gestaltung und auch Wirksamkeit der Einzelschule beleuchten zu können, ist deutlich geworden, dass es zahlreiche Forschungsrichtungen benötigt, die zum Teil voneinander divergieren, sich jedoch, um ein umfassendes Bild von Schule zu erhalten, auch sinnvoll ergänzen. Es lässt sich abschließend resümieren, dass eine schulorganisatorische Ausgestaltung von zahlreichen unterschiedlichen Akteuren und auch Variablen abhängig ist und ausschließlich in einem Gesamtzusammenhang sowie im Kontext von Steuerungsprozessen betrachtet werden kann. Die Analyse der Vielzahl an wirkenden Akteuren und Variablen hat zu Beginn dieses Kapitels die erhöhte Komplexität der Steuerung und die Notwendigkeit, die einzelnen Prozesse mit Hilfe der Governance-Perspektive aus zahlreichen Blickwinkeln beleuchten zu können, verdeutlicht. Die Vielfalt und Interdependenz der Akteure verunmöglicht letztendlich eine monokausale Erklärung.

Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass die Akteure der operativen Ebene im Kontext neuer Steuerungsmodelle und den Dezentalisierungsprozessen zunehmend größere Gestaltungsspielräume erhalten sollten. Diese Veränderung offeriert auf der einen Seite die Chance, die Vorgaben – die auf politischer oder administrativer Ebene angedacht werden – kontextorientiert und ebenenspezifisch adaptieren bzw. umsetzen zu können. Auf der anderen Seite ist deutlich geworden, dass durch entsprechende Maßnahmen der Re-Zentralisierung gleichzeitig die Verantwortung und Rechenschaftspflicht der operativen Ebene erhöht worden ist, was mit einigen – ebenfalls hier dargestellten – Schwierigkeiten einher gehen kann. Bleiben die rechtlichen bzw. tatsächlichen Gestaltungsspielräume in der Realität beispielsweise aus – was innerhalb der Forschung mehrfach angemerkt worden ist – bleibt allgemein fraglich, inwiefern auf den untergeordneten Ebenen überhaupt Entscheidungen getroffen werden können. Alles in allem wird eine fehlende Anpassung auf Seiten des Systems bemängelt, dass die Akteure auf ihre neuen Rollen nicht vorbereitet und diese gegebenenfalls zu Entscheidung verpflichtet werden, während insgesamt auch gezeigt werden konnte, dass „Output-Steuerung [...] Inputsteuerung nicht *ersetzen*“ (Kussau, 2007, S. 191 Herv. im Original) kann. Ausgegangen werden muss insgesamt von einer komplexen, hybriden (außerschulischen) Steuerung, die zahlreiche Herausforderungen aber auch Ansatzmöglichkeiten mit sich bringt, die bislang jedoch noch (zu) wenig beleuchtet worden sind.

Doch es ist mit Blick auf das zweite Unterkapitel zusammenfassend auch nicht ausreichend, die Fragen der Steuerung ausschließlich auf die außerschulischen Akteure und das Mehrebenensystem zu beschränken. Sowohl interne als auch externe Steuerungsprozesse der Einzelschule müssen mitbedacht werden,

um die Handlungs- und Gestaltungsspielräume ausgehend von einer „integrierenden Gesamtsteuerung“ (J. Berkemeyer, 2019, S. 749) betrachten zu können. Die Schule ist und bleibt konzeptioneller Ort der Gestaltung bzw. Synthese zwischen pädagogischem und administrativem Handeln. Die Konflikte, die auch schon bei der Betrachtung des Paradigmenwechsels im Allgemeinen ersichtlich geworden sind, zeigen sich sichtbar auch mit Blick auf das konkrete Schulleitungshandeln, das als „Schlüssel- [sowie] [...] Katalysatorfunktion“ (Schmerbauch, 2017, S. 18) eine unabdingbare Rolle im Gesamtsystem einnimmt und deren Aufgabe es ist, die Anforderungen und spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schulumwelten gewinnbringender einzubeziehen. Entsprechend liegen große Chancen in der kontextuellen Ausgestaltung, die jedoch durch das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure weitere Voraussetzungen für die Gestaltung der Einzelschule mit sich bringt.

Denn die Vorgaben und Intentionen der administrativen und politischen Ebenen müssen in die Logiken der Einzelschule übersetzt werden, da die eher abstrakten Vorgaben auf die kontextuellen Bedingungen der pädagogischen Handlungseinheit adaptiert werden müssen. Dies verdeutlicht, wie wichtig einerseits klare Zuständigkeiten sowie bedarfsorientierte Unterstützung für die Einzelschulen und andererseits Gestaltungsspielräume und reale Handlungsmöglichkeiten mit Blick auf die Elemente Neuer Steuerung für das erfolgreiche Implementieren von Vorgaben sind. Die ohnehin schon komplexen Vorgänge unterliegen daher Prozessen der Rekontextualisierung, die eine Anpassung an die ebenenspezifischen Besonderheiten möglich machen. Daraus resultieren in Anlehnung an die Prinzipal-Agent-Theorie wiederum neue Anforderungen, die sich auch an die übergeordneten Ebenen richten: Die Prozesse der Rekontextualisierung müssen entsprechend mitbedacht werden, sodass Incentives und Kontrollen zielgerichtet und die innerschulischen Prozesse antizipierend eingesetzt werden sollten oder vorausgesetzt wird, dass die Akteure motiviert werden, indem sie den Gesamtzusammenhang nachvollziehen können. Denn selbst über Kontrollinstrumente kann letztgültig nicht sichergestellt werden, dass Vorgaben in der erwünschten Art und Weise umgesetzt werden. Steuerung muss somit immer ungewiss bleiben.

Bezogen auf das hier zentrale *Thema sozial bedingter Ungleichheit* im Bildungssystem, lässt sich mit Blick auf die Forschung und die beiden ersten Unterkapitel (*Abschnitt 3.1 und 3.2*) resümieren, dass es sich um einen oftmals unberücksichtigten Aspekt handelt, der im besten Fall randständige Beachtung findet. So ist es notwendig, Bildungsbenachteiligung auch im Kontext Neuer Steuerung zielgerichtet zu betrachten, da soziale Ungleichheit im Rahmen dieser Modelle lediglich eine untergeordnete Rolle spielt und allenfalls punktuelle Berücksichtigung erfährt. Emmerich und Hormel (2011) sehen einen Grund für

eine fehlende wechselseitige Bezugnahme zwischen den Themen Ungleichheit und Steuerung darin, dass „die steuerungspolitische Relevanz sozialer Ungleichheitsfragen im Zuge des New Public Management gegenüber verwaltungstechnischen Effizienz- und Effektivitätssemantiken in den Hintergrund getreten“ (ebd., S. 339) ist. Eine weitere Schwierigkeit sehen sie in der stärkeren Fokussierung auf die Bildungssoziologie, die dazu führe, dass weniger systembedingte Ursachen und stattdessen verstärkt Fragen der sozialen Selektivität in den Blick genommen werden.

Zudem sind Schulen unterschiedlich gut darauf vorbereitet, mit diesem Thema umzugehen – ein Aspekt, der durch die Dezentralisierung nur verstärkt wird. Daraus erwächst auf der anderen Seite die Notwendigkeit, Bildungsungleichheit in den Vorgaben an allen Stellen mitzudenken und so von der Verzweigung des Mehrebenensystems zu profitieren. Einen Ansatz diesem Problem zu begegnen, bietet die *Regional Governance*, die stärker kontextorientierte Werkzeuge bereithält, um auf die real existierenden Probleme einzugehen und Netzwerke zu schaffen, die einen ganzheitlichen Ansatzpunkt zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit bieten. Doch auch hier konnte aufgezeigt werden, dass das Thema noch nicht ausreichend diskutiert und bearbeitet worden ist und eine Verlagerung der Verantwortung auf die unteren Ebenen nicht ausreicht.

Bei der Bekämpfung der Effekte sozialer Ungleichheit muss dieser Prozess auch immer mitgedacht werden – ein Aspekt, der bisher wenig Beachtung findet. Maßnahmen müssen passgenau für die Einzelschule adaptiert werden, was wiederum nur über kontextuelle Steuerungsmodelle erreicht werden kann. Auf der einen Seite konnte unter Verweis auf die Einführung von Ganztagsmodellen bei Dederling (2008) gezeigt werden, dass es trotzdem auch Inputsteuerung braucht, um Prozesse überhaupt zu initiieren und Rahmenvorgaben zu setzen. Auf der anderen Seite macht dies aber auch deutlich, dass bei der Konzeptualisierung von Maßnahmen dieser Übersetzungsprozess mitgedacht werden muss, da ansonsten ein möglicher Punkt, das Projekt scheitern zu lassen, unberücksichtigt bleibt. In Anlehnung an Dederling konnte zudem darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Steuerungsstrategie von den jeweiligen Themen bzw. Maßnahmen abhängig ist – ein Punkt, der an dieser Stelle ebenfalls mitbedacht werden sollte.

Als übergeordneter Akteur des Bildungssystems spielt die Politik eine maßgebliche Rolle in der Themensetzung und Ausgestaltung der Vorgaben. Entsprechend ist auch für die Betrachtung der Steuerung des Bildungssystems ein Blick auf die bereits in *Abschnitt 2.3.2* aufgegriffene Gesetzgebungskompetenz des Bundes von Interesse. Diese beschränkt sich in Fragen der Bildung im Wesentlichen auf das Grundgesetz, in dem die staatliche Schulaufsicht, die konkurrierende Gesetzgebung und auch die Chancengleichheit im Bildungswesen festgehalten

wird (van Ackeren & Klemm, 2019).³⁹ Mit dieser Vorgabe wird nur eine sehr schwammige Kompetenzeinschränkung der Gesetzgebungskompetenz der Länder vorgenommen; eine Realisierung der Chancengleichheit im Bildungswesen, wie sie in Artikel 3 (3) (GG) festgeschrieben ist, kann entsprechend nur schwer überprüft werden: „Es gibt kein Instrumentarium, das geeignet wäre, die Wahrnehmung bildungspolitischer Aufgaben und Interessen von Bund, Ländern und Kommunen zu koordinieren“ (ebd., S. 695). Ungeklärt bleibt entsprechend, wie die angestrebten Ziele durch die Steuerungsstrukturen im Mehrebenensystem überhaupt erreicht werden können.

Während die Gestaltung der Einzelschule von vielen verschiedenen Akteuren und zahlreichen unterschiedlichen Faktoren abhängig ist, zeigt sich Ähnliches auch mit Blick auf die Bedeutung bzw. Wirksamkeit der Einzelschule. In Anlehnung an die Schuleffektivitäts- und Schulwirksamkeitsforschung (*Abschnitt 3.3*) konnte weiterführend aufgezeigt werden, dass es trotz unterschiedlicher Traditionen und Logiken eine Verknüpfung vielfältiger Forschungsrichtungen braucht, um der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden zu können und um sowohl den Einfluss und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Konzeption, Implementation oder auch Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen und Maßnahmen aufgreifen zu können.

Auch wenn es seitens der internationalen Schuleffektivitätsforschung fest umrissene Schuleffekte gibt, bleiben diese zum Teil sehr vage oder können nicht problemlos auf unterschiedliche Schulen, oder aus internationaler Sicht Schulsysteme bezogen werden. Gleichzeitig wird angedeutet, dass bisheriges Wissen über die Wirksamkeit von Schule und Unterricht durchaus ausbaufähig ist. In Anlehnung an die Schuleffektivitätsforschung konnte weiterhin aufgezeigt werden, dass insbesondere die früheren Phasen die Dimension *equity* fokussiert. Während innerhalb der Forschung im Ursprung und mit Blick auf innovative, kompensatorische Programme, die sich auf Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung beziehen, die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit im Vordergrund stand, verlagerte sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf die schulische Performanz und Rechenschaftsablegung. Die Faktoren auf der Schulebene, die für benachteiligte Schüler*innen als bedeutsamer eingeschätzt werden, ergeben sich insgesamt sowohl aus der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, als auch aus der unterschiedlich erfolgreichen pädagogischen Arbeit (OECD, 2005). Mit Blick auf die *Differential-Effektivitäts-Forschung* lassen sich aus den

³⁹ Des Weiteren steht ihm die Möglichkeit der (Ko-)Finanzierung von Bildungsvorhaben zur Verfügung (wie beispielsweise beim Digitalpakt), welches aber der Zustimmung aller 16 Bundesländer bedarf (van Ackeren & Klemm, 2019).

Erkenntnissen lediglich grobe Anhaltspunkte jedoch keine konkreten Hinweise für Maßnahmen ausfindig machen, die allerdings benötigt werden: „high quality, structured and targetted interventions are needed“ (Sammons, 2006, S. 31). Die Studien dieser Forschungsrichtung beziehen sich zudem häufig allgemein auf Schulen in benachteiligten Lagen und weniger auf spezielle Schüler*innen bzw. Schüler*innengruppen.

Vor allem mit Blick auf die Dimension *equity* werden entsprechend Desiderate sichtbar, die sich gleichzeitig auch mit Blick auf die Schulentwicklungsforschung zeigen. Das Ziel der Schulentwicklung als eine „Synthese zwischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Rolff, 2016, S. 139), das sich über die Aufforderung von unter anderem Erlassen und Gesetzen gestaltet, soll auch an die Schuleffektivitätsforschung anknüpfen, deren klare Hinweise jedoch ausbleiben. Innerhalb der Schulentwicklungsforschung sind derzeit noch viele Fragen unbeantwortet und es lassen sich trotz unterschiedlicher Forschungszugänge kaum Bezüge zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit finden (Emmerich & Maag Merki, 2014). Voraussetzungen für eine entwicklungsorientierte Schule sind auch hier eher allgemein und vage formuliert – eine zufriedenstellende Verknüpfung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zur Konzeption von Maßnahmen und Programmen oder deren methodisch valide Evaluierung insbesondere mit Blick auf die Dimension *equity* bleiben (noch) aus. Es ist weiterhin also ungeklärt, ob „Schulentwicklung [...] [als] die wichtigste Anwendungsform unseres Wissens über Wirksamkeit von Schulen“ (Mortimore, 1997, S. 184) betrachtet werden kann. Obwohl Schulen sozial bedingte Ungleichheiten nicht vollständig ausgleichen können, konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass die Zeit innerhalb der Schule insbesondere für benachteiligte Schüler*innen, deren familiäres Umfeld viele Möglichkeiten und nötige Ressourcen nicht bereithält, bedeutsam ist.

Es konnte darüber hinaus deutlich gemacht werden, dass ähnlich wie beim Steuerungsdiskurs auch, alle Ebenen innerhalb der Schule im Zusammenhang betrachtet werden müssen (Creemers et al., 2006) und weitere Einflussgrößen die Messung schulischer Einflüsse erschweren. Ditton (2017) beispielsweise macht darauf aufmerksam, dass obwohl die Schule einen Wirkfaktor darstellt und einen entscheidenden Stellenwert im Bildungs- und Lebensverlauf einnimmt, auch weitere, vielzählige außerschulische Einflussgrößen (wie beispielsweise die Familie und Peers) ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Hinzu kommt, dass Aspekte, die schon anhand der Regional Governance dargestellt worden sind, auch hier eine Rolle spielen: Maßnahmen, die entsprechend konzipiert oder implementiert werden sollten, sollen die jeweilige Schule im Blick haben und kontextsensibel ausgestaltet werden, um Einfluss nehmen zu können.

Insgesamt deuten nahezu alle bisherigen Erkenntnisse auf einen bestehenden Forschungsbedarf hin, der jedoch zusammenfassend zahlreiche vereinzelte Hinweise zur Gestaltung und Wirksamkeit der Einzelschule hinsichtlich der Reduktion sozial bedingter Ungleichheit liefert (u. a. OECD, 2018). So sind gezielte und vor allem auch langfristige Fördermaßnahmen oder konkrete Kompensationen wünschenswert, Herkunftseffekte zu reduzieren, während allerdings gleichzeitig der Eindruck von eher vereinzelt, losgelösten Ideen erweckt wird⁴⁰ und gesicherte Erkenntnisse bislang in vielen Forschungsrichtungen ausbleiben. Eine grundsätzliche Verringerung sozialer Ungleichheit durch Veränderungen auf der Makroebene ist aus schulpolitischen Gründen in absehbarer Zeit nicht zu erwarten. Bestätigt sich der Verdacht, dass es auf der Mesoebene keine wirkungsvollen, wissenschaftlich fundierten Maßnahmen zur Reduktion der sozialen Ungleichheit gibt, bleibt dem einzelnen Kind allenfalls das persönliche Engagement der jeweiligen Lehrpersonen, die offensichtlich weiterhin mit dem Anspruch an soziale Gerechtigkeit im Schulsystem überfordert sein werden: „Are teachers already overloaded, with their work increasingly intensified? Does equity provision become yet another guilt-inducing duty of the teacher to add to the current academic, pastoral, technical, extra-curricular and accountability pressures?“ (Davies, 1990, S. 179).

⁴⁰ Auch im zweiten Kapitel dieser Arbeit sind bereits Vorschläge unterbreitet worden, wie konkrete Maßnahmen aussehen können.

Teil II

Empirischer Teil

Fragestellung

Before what has been found can be used, before it can persuade skeptics, influence policy, affect practice, it must be known. A hundred dissertations are mute. Someone must read them and discover what they say. (Glass, 1976, S. 4)

Die vorherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Thema soziale Ungleichheit in Schule zwar seit Jahrzehnten eine starke Bearbeitung erfährt, sich jedoch noch immer grundlegende Forschungslücken auftun. So kann in der Rückschau auf die hier aufgegriffenen Forschungsansätze herausgestellt werden, dass sowohl einzelne Erkenntnisse aber vor allem fehlende Verschränkungen vorhandener Ergebnisse unterschiedlicher Forschungsrichtungen und Disziplinen auszubleiben scheinen. Die Erläuterungen lassen insgesamt den vorläufigen Schluss zu, dass zwar vereinzelte Hinweise aufgeführt werden konnten, es weiterhin jedoch unklar bleibt, über welches Wissen die Forschung in Bezug auf wirkungsvolle, wissenschaftlich fundierte Strategien und Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit verfügt. Dabei wird mit Blick auf das Zitat von Glass (1976) deutlich, welche besondere Rolle vor allem der Wissenschaft zukommt, nicht nur Wissen zu generieren, sondern dieses auch systematisiert und transparent zu bearbeiten, um Forschung nutzen zu können.

Wie im Rahmen dieser Ausführungen zudem sichtbar geworden ist, ist es insbesondere die Erziehungswissenschaft, die in Bezug auf das Thema soziale Ungleichheit in Schule als eine Art Schnittstelle fungiert und verschiedene Erkenntnisse unterschiedlicher Forschungskontexte sowie anderer Disziplinen aufgreift, verknüpft und im besten Fall nutzbar machen kann. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, welches Wissen über schulorganisatorische Maßnahmen in diesem Kontext vorhanden ist. Ziel des Dissertationsvorhabens ist es, die erziehungswissenschaftliche Forschungslage zu Maßnahmen, die sozial bedingte Ungleichheit auf

schulorganisatorischer Ebene¹ reduzieren (oder vorgeben diese zu reduzieren), in den Blick zu nehmen:

Wie gestaltet sich die erziehungswissenschaftliche Forschungslage zum Thema schulorganisatorische Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit?

Der empirische Teil der Arbeit setzt sich mit folgenden untergeordneten Fragestellungen auseinander:

1. *Welches wissenschaftlich generierte Wissen gibt es in der deutschen Erziehungswissenschaft über Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene? (Analyse wissenschaftlicher Publikationen)*
2. *Wie beschreiben die Experten² das wissenschaftlich generierte Wissen über schulorganisatorische Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit? (Experteninterviews)*
3. *Welche Herausforderungen benennen die Experten bei der Bearbeitung des Themas? (Experteninterviews)*
4. *Welche Verbesserungsvorschläge gibt es aus Sicht der Experten bei der Bearbeitung des Themas? (Experteninterviews)*

¹ An dieser Stelle muss erneut darauf hingewiesen werden, dass im Hinblick auf die Maßnahmen und Effekte oftmals keine eindeutige Trennung zwischen den von Fend (2008a) vorgeschlagenen Ebenen der Schulorganisation gezogen werden kann. Es ist beispielsweise möglich, dass auf schulorganisatorischer Ebene Maßnahmen entwickelt werden, die auf der Unterrichts- und Interaktionsebene von den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt werden. Entscheidend ist hierbei, dass die konkreten Maßnahmen der Mesoebene durchgeführt bzw. organisiert und beschlossen werden.

² Die Begriffe *Experte* oder auch *Experteninterview* werden im Folgenden als feststehende Begriffe in der maskulinen Genusform aufgeführt. Die maskulinen Formen schließen feminine Formen in diesem Text stets mit ein. Mit Experten sind also auch gleichzeitig stets Expertinnen gemeint.

Methodisches Vorgehen und empirische Befunde

4

Die Fragestellungen werden mittels zwei Methoden – einer systematischen Literaturdurchsicht und anschließenden leitfadengestützten Experteninterviews – betrachtet. Die systematische Durchsicht über das wissenschaftlich generierte Wissen der Jahre 2000–2018 wird mit Hilfe einer Systematic Map auf Basis der Vorgaben des EPPI-Centre¹ und der Richtlinien der Campbell Collaboration durchgeführt. In Anlehnung an die Ergebnisse des Systematic Mappings bieten acht leitfadengestützte Interviews anschließend die Möglichkeit, die Systematik innerhalb der Forschung noch stärker abzubilden und die Erkenntnisse der Literaturdurchsicht zu vertiefen. Es sind Professor*innen erziehungswissenschaftlicher Fakultäten unter anderem mittels des Hochschullehrerverzeichnisses (2018) aufgrund ihrer Forschungsschwerpunkte ausgewählt worden. Die Auswertung erfolgte anschließend mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

¹ Das EPPI-Centre (2019a) ist mit dem Ziel gegründet worden, systematische Überprüfungen explizit im Bildungsbereich zu unterstützen. Das Fachwissen, die Methodik und explizite Werkzeuge sind im EPPI-Centre entwickelt worden, sodass zahlreiche Überprüfungen systematisch durchgeführt werden können.

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36306-2_4.

4.1 Systematic Map als Teil systematischer Literaturdurchsichten

What all this means, I suggest, is that producing a review of the literature is a distinctive task in its own right. It is not a matter of 'synthesising data'; or, at least, there is no reason why we should assume that reviewing must take this form. Rather, it can involve judging the validity of the findings and conclusions of particular studies, and thinking about how these relate to one another, and how their interrelations can be used to illuminate the field under investigation. This will require the reviewer to draw on his or her tacit knowledge, derived from experience, and do think about the substantive and methodological issues, not just to apply replicable procedures. (Hammersley, 2001, S. 549 Herv. im Original)

Während Literaturdurchsichten im deutschsprachigen Raum häufig lediglich mit dem Ziel verfolgt werden, mit Hilfe ihrer Ergebnisse die eigentliche Forschungsagenda zu formulieren, wird die Literaturdurchsicht in diesem Vorhaben als eine eigenständige Methode genutzt (M. Becker, 2012). Entsprechend wird eine Methode angewendet, die weit über die reine Darstellung des Forschungsstands oder einer Identifikation der für das Thema bedeutsamer Literatur hinausgeht. Die systematische Literaturdurchsicht (Systematic Review) ist im Gegensatz zur einfachen Literaturdurchsicht geplant und an klare Regeln gebunden. Innerhalb der Erziehungswissenschaft gilt sie als eine bisher wenig verwendete Methode und auch über Deutschland hinaus gewinnen systematische Übersichtsarbeiten erst seit der Forderung nach evidenzbasierter Forschung² an Bedeutung: „As evidence-based education gathers pace (Coe, 1999), the fields of meta-evaluation and research syntheses come to take on increasing prominence as research methods in their own right“ (Cohen, Manion & Morrison, 2013, S. 335). Während Meta-Analysen³ dabei nur einen Teil der Forschungssynthesen ausmachen, sind Forschungssynthesen und systematische Übersichtsarbeiten breiter

² „Evidenzbasierte Bildungsforschung ist der Versuch, wissenschaftliche Erkenntnisse für Politik und Praxis verbessert nutzbar zu machen“ (Jornitz, 2008, S. 206). In der deutschen Erziehungswissenschaft wird nach Tippelt und Reich-Claassen (2010) erst seit der Jahrtausendwende verstärkt über evidenzbasiertes Handeln diskutiert, was an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann. Wichtig ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das aus dem Englischen verwendete evidence-based nicht mit dem deutschen evident übersetzt, sondern eher als indiziengesichert verstanden werden kann. Jornitz (2008) zufolge hat diese Übersetzung zu „Irritationen“ (ebd., S. 207) aber auch zahlreichen Diskussionen innerhalb der Forschung geführt.

³ Bryman (2012) fasst Metaanalysen als eine Methode zusammen, bei der die Ergebnisse einer Vielzahl quantitativer Studien resümiert und im Anschluss verschiedene analytische Tests durchgeführt werden, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob eine Variable Auswirkungen hat oder nicht. Mit Hilfe der Metaanalyse ist es dementsprechend möglich,

gestaltet, indem sie nicht nur Studien miteinbeziehen, die ausschließlich randomisiert und kontrolliert durchgeführt worden sind. Cohen et al. (2013) bezeichnen Forschungssynthesen als eine Art Sammelbegriff, wohingegen systematische Reviews eine Verfeinerung der Synthese darstellen, indem sie genauen Standards folgen müssen und insgesamt strenger und weniger narrativ sind.

Betrachtet man dahingehend andere Wissenschaften, stellt man fest, dass die Idee, nach Indizien zu suchen, schon älter ist: Die erste systematische, kritische Auseinandersetzung mit anschließender Synthese in Form einer Metaanalyse fand laut EPPI-Centre (2019a) bereits 1975 statt. In den Folgejahren gewann die Methode vor allem im Gesundheitswesen an Bedeutung und wurde als Programm systematischer Überprüfungen der Wirksamkeit von Interventionen genutzt. Nachdem 1992 die Cochrane Collaboration als ein internationales Netzwerk von Forschenden und Praktizierenden gegründet worden ist, wurde eine Eröffnung solcher Institutionen auch außerhalb des Gesundheitsbereichs erforderlich, weshalb die Campbell Collaboration⁴ als eine weitere Organisation gegründet worden ist (ebd.). Seitdem gewinnen Cohen et al. (2013) zufolge Metanalysen, Forschungssynthesen sowie systematische Übersichtsarbeiten zunehmend an Bedeutung.⁵ Ihre Argumentation hinsichtlich der Ausbreitung stützen die Autoren auch auf die Feststellung, dass in der Entwicklung zahlreiche Einrichtungen, wie beispielsweise das EPPI-Centre aufgebaut worden sind, in denen schließlich auch die Bereiche Bildung und Soziales verstärkt Beachtung gefunden haben. Mittlerweile finden Literaturdurchsichten in verschiedenen Bereichen und Disziplinen hinweg Anwendung:

A research literature review is a systematic, explicit, and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners. The scholarship and research which you base the review comes from individuals in diverse professions, including health, education, psychology, business, finance, law, and social services. (Fink, 2014, S. 3)

zahlreiche quantitative Studien zu einem bestimmten Thema zusammenzufassen und vergleichen zu können.

⁴ Die Campbell Collaboration (2020) ist ein freiwilliges, gemeinnütziges, internationales Forschungsnetzwerk aus Norwegen, dass sich mit der Produktion und Verbreitung systematischer Reviews befasst. Weitere Informationen unter: <https://campbellcollaboration.org/>.

⁵ Diese und weitere verschiedene Formen der Zusammenfassung von Publikationen bündeln Ressing et al. (2009) übersichtlich sowie knapp und beschreiben detailliert die unterschiedliche methodische Ausgestaltung im deutschsprachigen Raum, nehmen Bewertungen vor und benennen Einzelschritte des methodischen Teils insbesondere aber für den medizinischen Bereich.

Mertens (2015) stellt heraus, dass Literaturdurchsichten aufgrund einer „knowledge explosion“ (ebd., S. 88) und einer damit intensiven Bearbeitung der Themenfelder bei gleichzeitig eher kleineren Stichproben – was insbesondere in der Erziehungswissenschaft der Fall ist – von Bedeutung sind. Auch wenn das Interesse an systematischen Literaturdurchsichten dabei generell gewachsen ist, geht Bryman (2012) allerdings davon aus, dass eine narrative Durchsicht noch immer die Norm ist. So können narrative Literaturdurchsichten einen ersten Eindruck über den Themenbereich geben, sind entsprechend meist weniger fokussiert und im Vergleich zu systematischen Reviews eher willkürlich. Sie lassen sich aus diesem Grund schwerer reproduzieren, sind weniger vollständig und nicht so sehr indiziengesichert (ebd.). Im Vergleich zu systematischen sind einfache Literaturdurchsichten⁶ in Anlehnung an Armitage und Keeble-Ramsay (2009) alles in allem weniger komplex gestaltet: Die Frage, auf die das Review aufbaut, muss vorab nicht zwangsläufig feststehen und es müssen beispielsweise auch nicht unbedingt alle relevanten Studien gesichtet werden.⁷ Aufgrund des doch eher aufwendigen Prozesses einer systematischen Literaturdurchsicht gibt es den Autor*innen zufolge darüber hinaus auch die Möglichkeit ein *Rapid Structured Literature Review* (RSLR-Modell) durchzuführen (ebd.). Allerdings ist diese Form der Überprüfung ebenfalls weniger systematisch und bietet keine Möglichkeit, Fragen oder auch Ausschlusskriterien neu zu formulieren (The National Archives, 2014), weshalb ein solches Verfahren in erster Linie für einen stärker geöffneten Suchprozess in Betracht gezogen werden sollte. Eine systematische Literaturdurchsicht unterscheidet sich von anderen Literaturdurchsichten, indem sie einem bestimmten Verfahren folgt, bei dem insbesondere auch die Qualität der Durchführung eine bedeutsame Rolle spielt (Hammersley, 2006).

⁶ Wie viele Varianten allein Literaturreviews bieten, zeigt auch Becker (2012). In Anlehnung an Cooper (2010) stellt er die Taxonomie von Literaturreviews dar und versucht auf diese Art und Weise, eine Möglichkeit zu schaffen, Reviews zu klassifizieren. Die Eigenschaften, zu denen Becker den Fokus, die Ziele, die Perspektive, die Abdeckung, Organisation und Zielgruppe zählt, lassen sich anhand verschiedener Ausprägungen untergliedern.

⁷ Hammersley (2006) merkt an, dass die Begriffsverwendung systematisch bzw. im Gegensatz dazu unsystematisch nicht gänzlich unproblematisch ist, da semantische Aspekte auf den jeweiligen Inhalt der Durchsichten übertragen werden: „On this definition to produce a systematic review is simply to do the job of reviewing well“ (ebd., S. 1). Stattdessen verfolgen beide Formen von Reviews unterschiedliche Ziele: Während auf der einen Seite eine solide Darstellung des aktuellen Wissensstands dargestellt wird, dient die andere Form dazu, einen bestimmten Standpunkt zu untermauern.

Systematische Literaturdurchsicht

Laut Gough et al. (2012) kann Forschung grundsätzlich als eine systematische Untersuchung verstanden werden, die das Ziel verfolgt, Theorien zu entwickeln, Beweise zu finden und Probleme zu lösen. Systematische Übersichtsarbeiten bieten dabei die Möglichkeit, Informationen darüber zu liefern, was bekannt ist, in welcher Form das Wissen vorliegt, wie diese Informationen in Studien unterschieden werden und welches Wissen in diesem Bereich schlussendlich fehlt. Die Autor*innen definieren die systematische Literaturdurchsicht dabei wie folgt: „We define a systematic review as ‚a review of research literature using systematic and explicit, accountable methods‘“ (ebd., S. 2).⁸ Mit Hilfe einer solchen Literaturrecherche kann auf diese Weise versucht werden, bisherige Forschung zu integrieren, zu kritisieren, Brücken zwischen verwandten Themenbereichen zu bauen sowie zentrale Themen eines Kontextes zu identifizieren (Cooper, 2010). Das übergeordnete Ziel ist insgesamt, ein umfassendes Bild über bereits bekannte Forschung(-sliteratur) zu liefern, die jeweiligen Bedeutungen nachvollziehen aber auch zukünftige Verwendungen abschätzen zu können (Gough et al., 2012). So werden letztlich Strategien angewandt, um eine kritische Bewertung oder auch Synthese aller relevanten Studien eines bestimmten Themas oder Themenfeldes durchzuführen (Chalmers, Hedges & Cooper, 2002).

Unterschieden wird innerhalb der Methode der systematischen Literaturdurchsicht zwischen *aggregierten* und *konfigurativen Reviews*. Aggregierte oder zusammenfassende Reviews summieren vorwiegend die Ergebnisse von Primärstudien, um eine Übersichtsfrage zu beantworten: „Aggregative reviews [...] are more closely associated with testing theories of hypotheses. The studies in these syntheses are more homogeneous, usually using the same methods and having commensurate conceptual frameworks“ (Gough & Thomas, 2012, S. 52). Bei aggregierten Überprüfungen sind die Konzepte schon vorher festgelegt und definiert, sodass direkt Zulassungskriterien und Anschlusscodes bereits vor der Suche feststehen (Oliver & Sutcliffe, 2012). In diesem Fall geht es weniger um das Aggregieren statistischer Daten, sondern vielmehr um die Ansammlung von Informationen über den Forschungsstand und vor allem thematische Übersichten, bei denen die Ergebnisse weniger summiert, sondern vielmehr angeordnet

⁸ Allein im Englischen gibt es zahlreiche unterschiedliche Begriffe, die zur Bezeichnung des Systematic Review synonym verwendet werden. Diese Begriffe umfassen laut Cooper (2010) unter anderem *literature review*, *research review*, *research synthesis* oder auch *meta-analysis*, wobei der breiteste Begriff das *literature review* ist. Cooper hat die verschiedenen Möglichkeiten der Literaturdurchsichten aufgegriffen und ihre Taxonomie zusammenfassend dargestellt. Die Begriffsvielfalt im Englischen verdeutlicht, dass auch im deutschsprachigen Raum verschiedenen Bezeichnungen Anwendung finden.

werden, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Während laut Gough und Thomas (2012) aggregative Synthesen dazu tendieren, homogene Gruppen von Studien zu kombinieren, sind es in konfigurativen Reviews die Unterschiede, die eine Analyse ermöglichen: „Systematic reviews of social science literature will almost always contain heterogeneous sets of studies. This should be seen as a strength and an opportunity for analysis rather than as a problem and barrier to producing clear findings“ (ebd., S. 55). Konfigurative Reviews werden zum Beispiel ausgewählt, sofern

- (i) die zugrundeliegenden Konzepte die Daten der Analyse darstellen,
- (ii) konzeptionelle Analysen – statt davor oder danach durchgeführt – Teil des Review-Prozesses sind und
- (iii) das Review dazu dient, Theorien zu ergründen oder zu erschaffen – dieser Ansatz kann als induktiv gesehen werden (ebd., S. 52).

Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass letztendlich alle Reviews sowohl konfigurative und als auch aggregierte Aspekte aufgreifen.

Durch eine Entwicklung von konkreten Inklusions- und Exklusionskriterien⁹ und der Darstellung eines transparenten Screeningprozesses wird dabei für das Review sichergestellt, dass das für die Forschungsfrage relevante Material identifiziert und weiterverwendet wird. Die daran angelehnten Bewertungen zielen laut Gough et al. (2012) ebenfalls darauf ab, die Eignung des Materials für Schlussfolgerungen beurteilen zu können. Sie können dabei zu verschiedenen Zeitpunkten im Prozess angewendet werden: „The first step in any review is deciding what the review is about. Some reviews may have specific scope, where all the key concepts are defined in advance“ (Oliver, Dickson & Newman, 2012, S. 67). Dabei umfasst die systematische Überprüfung der Forschung insgesamt drei Hauptaktivitäten:

1. Im ersten Schritt erfolgt eine Identifizierung und Beschreibung relevanter Forschung.
2. Zweitens wird eine systematische, kritische Bewertung der Forschungsberichte vorgenommen.

⁹ Die Inklusions- und Exklusionskriterien markieren laut Gough und Thomas (2012) die Grenzen der in die Überprüfung einbezogenen Forschungsstudien. Diese können beispielsweise das Thema, die Methoden innerhalb der Publikationen, die Quellen oder den Zeitraum der Veröffentlichung betreffen.

3. In einem letzten Schritt wird eine Zusammenführung der Ergebnisse zu einer kohärenten Aussage in Form einer Synthese geleistet (Gough et al., 2012, S. 5).

Systematic Map

Während die Beschreibung und Analyse des Inhalts von Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage möglicherweise vorerst die Hauptfunktion für das Codieren von Studien ist, können bei näherer Betrachtung systematische Übersichtsarbeiten vor allem auch folgende Funktionen haben: „Characterising individual studies is an early step in analyzing a body of research whether the purpose is to describe the focus of research effort (a systematic map) or to appraise the studies and collate their findings (a systematic synthesis)“ (Oliver & Sutcliffe, 2012, S. 136). Da die letzten beiden Schritte – die systematische Bewertung und die Entwicklung der Synthese – zum einen nur durch mehrere Beteiligte technisch möglich sowie auch zu bewältigen sind und zum anderen für die hier genannte Forschungsfrage weder die Bewertung noch eine im Anschluss hergestellte Synthese von Bedeutung ist, wird lediglich der erste Schritt eines Systematic Reviews im Sinne einer Erstellung einer *Systematic Map* über bisherige Forschungsergebnisse erstellt. Konkreter ist das Ziel der Systematic Map die systematische Beschreibung und Analyse des Forschungsfeldes, das zwar vorab durch eine Überprüfungsfrage definiert ist, aber je nach Bedarf sehr stark variieren kann (Gough et al., 2012). Im Folgenden wird die hier angewandte Vorgehensweise detaillierter dargestellt.¹⁰

4.1.1 Darstellung der Methode

Neben den drei Hauptaktivitäten haben Systematic Reviews in Anlehnung an Gough und Thomas (2012) zwar einheitliche Prinzipien und ähnliche Prozesse, können aber je nach Art der Forschung mit Blick auf den Umfang, die Breite sowie Tiefe und auch in Bezug auf die Art der Fragen, Daten und der Methodik stark variieren: In Bezug auf die *Breite* der Forschungsfrage kann das Review beispielsweise hinsichtlich der jeweiligen Inklusionskriterien, Suchstrategien oder des Mappings relativ breit oder eng gefasst sein. Zusätzlich kann es auch in der

¹⁰ Weitere Darstellungen der Vorgehensweisen sowie praktische Leitfäden für systematische Übersichtsarbeiten in den Sozialwissenschaften finden sich beispielsweise bei Petticrew und Roberts (2006), sowie auch auf den Internetseiten der speziellen Einrichtungen wie zum Beispiel des EPPI-Centre (2019b).

Tiefe variieren, indem im Laufe der Überprüfung eine unterschiedliche Detailgenauigkeit angestrebt wird. Dies alles hängt den Autoren zufolge von der Forschungsfrage, aber auch von der zur Verfügung stehenden Zeit und vorhandenen Ressourcen ab. Auch in Bezug auf die Erstellung einer Systematic Map verzeichnen sie eine gewisse Variationsbreite:

In terms of systematic maps for describing research activity, there is a variation in the detail of study descriptions, ranging from listings of a few or many different descriptors of the research studies (mapping keywords) to a more detailed examination of cross tabulations of variables and analysis of the field of research. Maps can thus be described as relatively descriptive or analytic. (Ebd., S. 38)

Obwohl eine anschließende Synthese mehr als die Summe einzelner Studien im Sinne einer vollständigen, integrativen Synthese und weiterführenden Zusammenstellung sein sollte, gibt es laut der Autoren in einigen Fällen nicht die Möglichkeit die Ergebnisse der Map in eine Synthese zu überführen. Zum einen sei eine Synthese schwierig, wenn die Studien sehr heterogen sind und die Überprüfung daher eher als deskriptive Auflistung der Ergebnisse folgt. Zum anderen könne der Fall auftreten, dass trotz intensiver Suche nur wenige oder auch gar keine Studien die Einschlusskriterien für die Überprüfung erfüllen, sodass zu wenige Belege für eine entsprechende Synthese vorhanden sind. In diesem Fall besteht aber die Möglichkeit, eine umfassendere oder stärker analytische Karte auszugestalten, bei der die Form des Reviews den Autoren zufolge als *Scoping-Review* bezeichnet wird (ebd., S. 38 f.):

If this is apparent at the mapping stage, there will be an opportunity to redirect the resources for the review rather than investing them in a relatively minimal evidence or even 'empty' review. The resources could, for example, be invested in a more extensive or more analytic map. (Ebd., S. 39)

Fest steht, dass sich systematische Reviews auch ausschließlich auf die Beschreibung der durchgeführten Forschung beziehen können und entsprechend keine Synthese der Befunde erfolgen muss. Diese Art der Überprüfung im Bereich der Systematic Reviews ist erstmals 1990 im EPPI-Centre durchgeführt worden und liefert verschiedene Möglichkeiten der Analyse: „They can thus comment with some authority on the relative strengths and weakness of how research has been constructed, and they can analyse their findings, identifying specific characteristics of research foci in a given way“ (ebd., S. 45). Welche Aspekte innerhalb der Map näher beschrieben werden, hängt dabei von der Forschungsfrage ab und kann sich zum Beispiel auf die Themenschwerpunkte, Konzeptansätze, Methoden, Ziele oder auch Autor*innen beziehen (ebd.). Neben der reinen Beschreibung

eines Forschungsbereichs, der aufgrund der heterogenen oder weniger qualitativ hochwertigen Studien nicht in eine Synthese überführt werden kann, werden Systematic Maps laut Gough und Thomas auch erstellt, um Informationen für die Durchführung der Synthese oder auch der Interpretation der Ergebnisse der Synthese zu generieren.

Die Autoren verweisen weiterführend darauf, dass Systematic Maps nicht nur aus verschiedenen Intentionen erstellt werden können, sondern auch die Ausgestaltung der Suche zu einer unterschiedlichen Verwendung führen kann, indem beispielsweise Kategorien vorher festgeschrieben oder offen sind, der Fokus der Kategorien auf der Beschreibung methodischer oder theoretischer Themen liegt und auch der Umfang der Informationen zur Codierung unterschiedlich ausgestaltet sein kann. Dies führt insgesamt dazu, dass Maps stärker deskriptiv oder auch analytisch ausgestaltet werden können, sodass manche analytische Maps auch konzeptuellen Synthesen ähneln. Da konfigurative Reviews in der Regel nicht auf Vollständigkeit abzielen, werden auf ihrer Basis auch nicht zwangsläufig systematische Karten erstellt: „Configurative reviews are similar to analytic maps in that they are arranging and analysing the nature of the research“ (ebd., S. 62). Der Unterschied besteht dann darin, dass Karten dazu neigen, die Ergebnisse von Studien nicht zu berücksichtigen, während Syntheseübersichten diese stärker aufgreifen können. Dementsprechend werden Systematic Maps auch verwendet, um Wissens- und Forschungslücken gezielt aufzudecken, ohne in eine entsprechende Synthese überzugehen (Oliver & Sutcliffe, 2012).

Brunton et al. (2012) weisen darauf hin, dass mit dem Kriterium einer erschöpfenden Suche nicht gemeint sein soll, dass jede Studie aufgefunden werden muss, sondern hervorgehoben wird, dass es relevant ist, eine sorgfältige Entscheidung über die Auswahl an Schlüsselquellen zu treffen:

Many reviewers opt instead to consider the ideal as having access to all studies (a ‚universe‘ of studies) that could answer the review question, but make clear decisions about how best to get the maximum studies possible from within that universe of potentially relevant literature. (Ebd., S. 113 Herv. im Original)

Eine Unterscheidung kann darüber hinaus dahingehend getroffen werden, ob die systematische Literaturdurchsicht darauf abzielen soll, Theorien zu generieren oder wichtige Themen sowie ausreichende Schlüsselkonzepte zu suchen. Wenn Letzteres der Fall ist, so argumentieren Brunton et al., ist der Prozess auch ohne erschöpfende Suche und eine Identifikation aller passenden Studien möglich. Ausgehend von der Forschungsfrage enthält die Suchstrategie eine Beschreibung über die verwendeten Suchkonzepte und Begriffe der zu durchsuchenden Quellen sowie auch Suchgrenzen (ebd.).

Konzeptioneller Rahmen

Dabei ist Ausgangspunkt einer jeden systematischen Literaturdurchsicht die Erstellung eines konzeptionellen Rahmens, in dem Annahmen und Wissen zu Rahmenbedingungen zusammengetragen werden, die auch im Prozess noch erweitert werden können: „The conceptual framework may be viewed as a working hypothesis that can be developed, refined or confirmed during the course of the research“ (Oliver et al., 2012, S. 68). Da der konzeptionelle Rahmen von der Forschungsfrage abhängt, ist es sinnvoll, diese im Voraus in Unterfragen zu unterteilen. Petticrew und Roberts (2006) schlagen zur Beschreibung der Intervention im Kontext des zugrundeliegenden Studiendesigns vor, auf das PICO-Modell zurückzugreifen, indem Unterfragen zu folgenden Punkten fokussiert werden: *Population, Intervention, Comparison, Outcomes*. Hintergrund ist die gezielte Beantwortung von Fragen, beispielsweise welche Intervention von Interesse ist oder womit die Intervention verglichen werden kann. Sie kritisieren diesbezüglich, dass häufig keine zuverlässigen Daten darüber ermittelt werden, wie und warum etwas funktioniert und verweisen schlussendlich auf den *Context*, der für die Überprüfung sozialer Interventionen zusätzlich berücksichtigt werden sollte (PICOC-Modell). Die Faktoren, die mittels des Kontextes in den Blick genommen werden können, machen es möglich, ebenfalls ihren Beitrag zum Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme zu leisten und sind den Autor*innen zufolge aus diesem Grund ebenso relevant für die Erfassung:

For complex interventions with a strong social component to how they are delivered (and received), we often need to know more than just ‘what works’ – we need robust data on how and why it works; and if it ‘works,’ we need enough information to know whether this was a reflection of the environment within which it was developed and delivered. (Ebd., S. 43 Herv. im Original)

Es ist ein Schema, dass sich laut Cooke et al. (2012) als eine zuverlässige Grundlage für die Suchstrategie entwickelt hat und darüber hinaus von der Cochrane Collaboration übernommen worden ist. Merz (2016) verweist jedoch darauf, dass die Formalisierung mittels Hilfsschemata insbesondere für den Einbezug qualitativer Forschung nicht unproblematisch funktioniert und nicht auf stärker variable Forschungsfragen oder auch andere Forschungsaktivitäten sowie -produkte übertragen werden kann. Als eine Alternative für qualitative Studien kann die Erweiterung des SPIDER Schemas (*Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research Type*) genannt werden, welches auch qualitative Forschung detaillierter erfassen kann, zukünftig aber noch stärker verfeinert werden muss (Cooke et al., 2012).

Da im Rahmen dieser Untersuchung sowohl empirische Publikationen, welche quantitativ sowie qualitativ angelegt sein können, als auch theoretische Publikationen in den Blick genommen werden und die Suche insgesamt sehr offen gestaltet ist, wird verstärkt die Arbeit an den Konzepten in den Vordergrund gerückt, die wiederum auf den oben genannten Schemata aufbauen: „For an ‚exhaustive‘ search, reviewers need to be clear about the types of study they are seeking: what and who the studies are about, in what setting, and with what study design“ (G. Brunton et al., 2012, S. 110 Herv. im Original). Dabei ist die Erstellung der konzeptuellen Rahmenbedingungen nicht nur von Relevanz, um die Konzepte exakt beschreiben zu können, sondern auch, um die einzelnen Schritte zwischen der Intervention und den Ergebnissen klar voneinander abgrenzen zu können. Der Rahmen selbst stellt im Prozess eher ein Produkt als einen Ausgangspunkt für eine Überprüfung dar:

By their very nature, as pieces of research, systematic reviews need a clear plan to get started. This plan includes [...]: deciding who and what the review is about; the choice of review methods; the team skills and ways of working together; and systems for managing information and preparing the report to ensure the quality. (Oliver et al., 2012, S. 82)

Um die Begriffe der Konzepte, die sich aus der Fragestellung ergeben, anzureichern, empfiehlt es sich nach Brunton et al. (2012), Funktionen wie einen *Thesaurus* zu nutzen oder auch Forschende nach Angemessenheit der Suchstrategie zu befragen, um möglichst umfassend Synonyme und weitere relevante Begriffe für die jeweiligen Konzepte ausfindig machen zu können. Die dadurch entwickelte Suchzeichenfolge kann dann für weitere Datenbanken angepasst werden. Zusätzlich erachten es die Autor*innen für lohnenswert, Informationswissenschaftler*innen oder auch Bibliothekar*innen als Unterstützung bei technischen Fragen oder Aspekten hinsichtlich der Suchstrategie zu konsultieren (ebd.; Cooper, 2010). Entsprechende Vorgehensweisen wurden auch im Rahmen dieser Untersuchung verfolgt und durchgeführt.

Ein weiterer Punkt, der ebenfalls bei der Entwicklung der Suchstrategie von Bedeutung ist, bezieht sich auf die Felder, innerhalb derer die relevante Forschung identifiziert werden soll. Cooper (2010) beschreibt zahlreiche Möglichkeiten, für die man sich diesbezüglich entscheiden kann. Zum einen nennt er direkte Wege, bei denen unter anderem die Autor*innen ermittelt werden können, die möglicherweise Interessantes publiziert haben und bei denen dann für eine Zusage der jeweiligen Publikationen geworben werden kann. Zum anderen listet er sekundäre Vorgehensweisen auf, welche eine Durchsicht von wissenschaftlichen Zeitschriften, Internetsuchmaschinen oder Forschungsbibliographien beinhaltet.

Am fruchtbarsten ist Cooper zufolge allerdings die Verwendung von Referenzdatenbanken: „These are indexing services maintained by both private and public organizations associated with social science disciplines“ (ebd., S. 70). Für jede der von ihm dargestellten Möglichkeit listet er die entsprechenden Vor- und Nachteile auf. In Bezug auf die Referenzdatenbank kann es sich beispielsweise trotz der Vielfalt der Daten nachteilig auswirken, dass der zeitliche Abstand zwischen Abschluss und Erscheinen in der Datenbank einer Publikation groß ist, Einschränkungen bei der Eingabe in der Datenbank bestehen und schlussendlich nur veröffentlichte Beiträge inkludiert werden können.

Nach der Genese der Suchstrategie muss diese getestet werden, indem eine Stichprobe der abgerufenen Datensätze unter Verwendung der zuvor entwickelten Einschluss- und Ausschlusskriterien durchgesehen wird: „Search strategies need testing for their ability to locate sufficient relevant research and/or concepts both across and within sources, and that they are doing so as efficiently as possible – without retrieving a large number of ultimately irrelevant records in the process“ (G. Brunton et al., 2012, S. 117). Diese Überprüfung ermöglicht es, stichprobenartig die Titel und Abstracts durchzusehen, um gegebenenfalls notwendige Begriffe für das Forschungskonzept ergänzen zu können oder auch die Inklusions- und Exklusionskriterien weiter anzupassen.

Insgesamt müssen alle wichtigen Schritte der Vorgehensweise transparent dargestellt sein, sodass der Prozess sowohl explizit als auch replizierbar durchgeführt und beschrieben ist, was häufig in Form eines *PRISMA-Diagramms* gewährleistet werden kann. Während *explizit* laut Brunton und Thomas (2012) in diesem Sinne meint, dass eine klare Beschreibung vorhanden ist, was im Laufe der gesamten Durchführung entschieden und praktiziert worden ist, verweist *replizierbar* darauf, dass sich mit den angegebenen Informationen der komplette Reviewprozess wiederholen lassen können muss. Dies bietet schlussendlich auch die Möglichkeit, die im Reviewprozess getroffenen Entscheidungen rechtfertigen zu können: „To enable transparency and reproducibility in the review process it is good practice to keep records of the search process“ (G. Brunton et al., 2012, S. 128).

Die Informationen, die transparent dargelegt werden müssen, sind nicht nur bibliographischer Natur und benennen damit Aspekte wie die Quellen der verwendeten Datenbanken oder Zeitschriften, sondern beziehen sich auch auf die inhaltlichen Angaben, die bezüglich der Konzepte, Beurteilungen oder auch zusammenfassenden Beschreibungen des Prüfenden – wie beispielsweise die Nennung der Inklusions- und Exklusionskriterien – detailliert dokumentiert werden müssen. Darüber hinaus sind Prozessinformationen von Bedeutung, mit denen nachgehalten werden kann, was während der Überprüfung stattgefunden hat und dem/der Leser*in Gründe für die im Prozess getroffenen Entscheidungen

liefert. Zur Unterstützung können an dieser Stelle sowohl elektronische Programme als auch Papieraufzeichnungen herangezogen werden (J. Brunton & Thomas, 2012). Eine transparente und vollständige Darstellung erfolgt auch in dieser Studie in Anlehnung an die soeben beschriebenen Ausführungen und mit Hilfe eines PRISMA-Diagramms. Nach der Entwicklung der Konzepte und Erstellung der Suchstrategie werden die Suchergebnisse, die in Form einer großen Menge von Datensätzen mit Angaben zu Studientiteln, Abstracts, Autor*innennamen sowie Quellen und Datum der Veröffentlichung vorliegen, gescreent, indem jeder Titel und die dazugehörige Zusammenfassung gelesen und eine Entscheidung über Inklusion- oder Exklusion getroffen wird. Dabei wird die Übereinstimmung dadurch erreicht, dass zwei Prüfer*innen dieselben Daten screenen und unabhängig voneinander anhand der vorher festgelegten Einschlusskriterien prüfen, um diese Ergebnisse abschließend vergleichen zu können. Auftretende Unstimmigkeiten werden durch ein drittes unabhängiges Gutachten im Teamgespräch gelöst (G. Brunton et al., 2012).

Zur Darstellung der Systematic Map gibt es je nach Forschungsfrage und Ausgestaltung der Suchstrategie zusätzlich verschiedene Möglichkeiten, die gewonnenen Daten auszuwerten. Laut Oliver und Sutcliffe (2012) geht es grundsätzlich aber darum, die *Forschungsaktivität* zu beschreiben, indem herausgearbeitet wird, welche Art von Forschung sich mit welchen Themen befasst, und weniger darum, darzustellen, welche Ergebnisse die Studien präsentieren. Diese Möglichkeiten erstrecken sich von der Darstellung der geographischen Verteilung der Studien über konzeptionelle Fragen oder theoretische Ansätze bis hin zur Analyse der eingesetzten Forschungsmethoden und beziehen insgesamt alles ein, was einen rationalen Studienschwerpunkt bietet. Neben der beschreibenden Map, bei der die Erfassung der Details der Forschung und der Darstellung des Forschungsdesigns ausreichend ist, wird in dieser Arbeit die Erstellung einer analytischen Karte angestrebt, um weiterführende Ergebnisse über den Forschungsgegenstand zu generieren. Für die Erarbeitung einer analytischen Karte können nach Oliver und Sutcliffe Codes entwickelt werden, um die wichtigen Unterschiede in den gewünschten Dimensionen besser erfassen zu können. Diese Codes können sowohl vorher festgelegt werden als auch induktiv¹¹ im jeweiligen Prozess entstehen, sodass bei weniger vordefinierten Codierungskategorien Fragen und Antworten im ersten Schritt offen sein können, um neues Wissen aus den Daten

¹¹ Eine induktive Bildung von Kategorien (oder in diesem Fall Codes) erfolgt angelehnt an die empirischen Daten (Döring & Bortz, 2016c), indem von einem beobachteten Ergebnis und der Kombination weiterer Resultate auf die Regel geschlossen wird (Kruse, 2015). Kuckartz und Rädiker (2019) verweisen darauf, dass die Bildung der Kategorien somit nicht konzeptgesteuert, sondern datengesteuert stattfindet.

zu gewinnen. Dabei handelt es sich wie bei der Analyse von Primärforschungsdaten um einen iterativen Prozess, der zwischen den Publikationen und der Überprüfungsfrage wechselt (ebd.). Auch an diesem Punkt sollten laut Cooper (2010) zufällige Artikel für einen Testlauf der Codierung ausgewählt werden, um am Kodierleitfaden gegebenenfalls Verbesserungen durchführen zu können. Es sind einige Beispiele an eher allgemeinen Codes vorhanden, die dabei übertragen werden können: „Most of the information requested in the example coding guides might be thought of a low-inference codes. That is, they require the coder only to locate the needed information in the research report and transfer it to the coding sheet“ (ebd., S. 99).¹² Mit den Informationen, die abschließend in dem Kodierleitfaden enthalten sind, werden alle ausgewählten Publikationen codiert und anschließend ausgewertet.

Chancen und Grenzen der Methode

Bevor der konkrete Analyseplan im Folgenden dargelegt wird, werden vorab in Kürze die Vorteile und Grenzen der Methodik genannt. Bryman (2012) erläutert drei *Einschränkungen* bei der methodischen Vorgehensweise. Diese beziehen sich erstens auf die Anwendung der Methode bei qualitativen Studien, da die Qualität in ihrer methodischen Beurteilung nur sehr schwer bestimmt werden kann und ihr Ein- bzw. Ausschluss in die Untersuchung im weiteren Prozess anderen Kriterien folgen muss als bei quantitativen Forschungsmethoden. In dieser Arbeit wird der Kodierleitfaden daher stark an das Vorgehen, das sowohl qualitative und quantitative als auch theoretische Texte analysiert, angepasst und keine methodische Beurteilung vorgenommen. Weitere Schwierigkeiten der systematischen Überprüfung zeigen sich Bryman zufolge in Bezug auf die Themengrenzen, die sich im Prozess selbst verändern können und teilweise offen sind, wodurch Forschungsfragen nicht in Bezug auf die Auswirkung einer bestimmten Variable definiert werden können. In dieser Arbeit wird das Vorgehen daher detailliert und transparent dargestellt. Die dritte Einschränkung betrifft nach Bryman ganz allgemein die Bürokratisierung des Literaturrechercheprozesses, bei dem die technischen Aspekte innerhalb der Durchführung im Vordergrund stehen und die mit diesem Prozess erzeugten analytischen Interpretationen dadurch teilweise außen vor bleiben. Die *Vorteile* der Methodik sieht Bryman vor allem darin, dass im Gegensatz zu schlichten Rezensionen der Literatur durch eine systematische Durchsicht weniger Vorurteile der Forschenden widerspiegelt werden und die Annahme

¹² Cooper (2010) listet detailliert die Merkmale auf, die im Codierprozess erfasst werden und dementsprechend Bestandteil des Leitfadens sein können. Die beispielhaften Vorgehensweisen werden weiterführend beschrieben.

expliziter Verfahren dadurch die Wahrscheinlichkeit verringert, dass solche Vorurteile überhaupt eine Rolle spielen. Die systematischen Überprüfungen leisten einen Beitrag, Forschungsergebnisse besser nutzbar zu machen. So werden insbesondere in Fällen, in denen widersprüchliche Ergebnisse vorliegen, derartige Überprüfungen auch von Entscheidungsträgern als wertvoll erachtet, da sie in Entscheidungsprozessen hilfreiche Hinweise geben können.

Auch wenn der Literaturrechercheprozess mit Blick auf die Fülle der Daten und ihrer Selektion insgesamt eine Herausforderung darstellt, spielen systematische Literaturdurchsichten eine entscheidende Rolle bei der Produktion von Forschungswissen und sind ein wesentlicher Bestandteil des Prozesses der Interpretation und Anwendung von Forschungsergebnissen:

Systematic reviews play a key part in developing future primary research and in advancing methods that better achieve their purpose – so called ‘fit for purpose’ research methods. They provide a potential means by which all voices in society can engage in determining research agendas. (Gough et al., 2012, S. 13 Herv. im Original)

Angelehnt an die Argumentation von Ressing, Blettner und Klug (2009), die innerhalb der Gesundheitswissenschaften für systematische Übersichtsarbeiten plädieren, lässt sich auch für die Erziehungswissenschaft zusammenfassen, dass der Anstieg der Veröffentlichungen zunehmend zu einer Herausforderung für den Überblick über den Stand der Forschung zu einem bestimmten Thema wird. Während im Jahr 1990 in der Datenbank FIS-Bildung noch 115.745 Veröffentlichungen zu verzeichnen sind, sind bis einschließlich 2000 1.762.469 Publikationen und 2018 insgesamt 2.894.712 Publikationen in der Datenbank gelistet (Recherche in FIS-Bildung). So können systematische Literaturübersichten auch im Allgemeinen durch ihre Transparenz aber auch reliable Durchführung die „reliable evidence base“ (Tranfield, Denyer & Smart, 2003, S. 219) erhöhen.

4.1.2 Beschreibung des methodischen Vorgehens

Um die Transparenz und Reliabilität gewährleisten zu können, wird im Folgenden der Prozess der Durchsicht samt Analyseplan detailliert dargestellt: “Like any research study, a systematic review needs a detailed protocol that describes in advance the process and methods that will be applied” (Petticrew & Roberts, 2006, S. 44).

Das erste Ziel der systematischen Überprüfung besteht darin, die Vielfalt und Ausgestaltung der Maßnahmen zu identifizieren, die zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in der Schule wissenschaftlich zur Verfügung stehen und

diskutiert werden. Im Anschluss daran ist das zweite Ziel der Analyse, die verfügbaren Studien und Texte systematisch zu beschreiben, zu kategorisieren und auf inhaltlicher Ebene der Texte mittels Kodierleitfaden explorativ auszuwerten. Das dritte Ziel dieser ersten Methode ist, die deskriptiven Ergebnisse so aufzubereiten, dass entsprechend relevante und entscheidende Punkte für weiterführende Fragestellungen und die darauffolgende Methode identifiziert und konkretisiert werden können. Da es inhaltlich um eine Identifizierung von Maßnahmen im Allgemeinen geht, werden daher keine Texte aufgrund qualitativer Mängel ausgeschlossen. Es werden in diesem Prozess sowohl Strategien konfigurativer als auch aggregierten Reviews angewandt, sodass die Ergebnisse zum einen in homogene Gruppen angeordnet und zum anderen deren Unterschiede herausgearbeitet werden. Es ist an dieser Stelle wichtig zu ergänzen, dass keine Überprüfung der Wirksamkeit der identifizierten Maßnahmen angestrebt wird.

Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte des Vorgehens detailliert dargestellt. Die systematische Suche ist auf Basis der Daten des EPPI-Centre und der Richtlinien der Campbell Collaboration gestaltet. Da die Methode der systematischen Literatursuche hauptsächlich von Forschergruppen bestehend aus mehreren Personen und über einen Zeitraum mehrerer Jahre genutzt wird, müssen an einzelnen Stellen aus forschungspragmatischen Gründen Änderungen vorgenommen werden. Die daraus resultierenden Abweichungen werden ebenfalls transparent im weiteren Verlauf dargestellt.

4.1.2.1 Auswahlkriterien für Studien

Es werden Texte in die systematische Überprüfung einbezogen, wenn sie die folgenden Zulassungskriterien erfüllen:

Inklusionskriterien	
Datum der Veröffentlichung	Eingrenzung ab 01.01.2000 bis zum 23.07.2018
Publikationstyp	Aufsatz, Monografie, Forschungsbericht (Report), Festschrift, Dissertation (Hochschulschrift), Konferenzbeitrag
Art der Texte	empirisch (qualitativ und quantitativ) sowie theoretisch oder lediglich deskriptiv
Geographischer Standort	veröffentlicht in Deutschland

Da davon ausgegangen werden kann, dass die einschlägige Literatur zu den drei Konzepten der Suche, die in *Abschnitt 4.1.2.2* detaillierter dargestellt werden, eher gering ist, dürfen die theoretischen oder rein deskriptiven Publikationen an

dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden. Aus diesem Grund werden alle Textarten inkludiert und der Fokus liegt nicht – wie in vielen anderen systematischen Übersichtsarbeiten – ausschließlich auf den empirisch qualitativen oder quantitativen Studien. Darüber hinaus werden mit derselben Begründung zunächst alle Publikationstypen inkludiert, die in der Datenbank vorhanden sind. Einbezogen werden entsprechend jegliche Aufsätze, Monografien, Forschungsberichte, Festschriften, Dissertationen und auch Konferenzbeiträge.

Für diese Literaturdurchsicht muss das Datum der Veröffentlichung nach dem 31.12.1999 sein, sodass alle Texte ab dem 01.01.2000 bis zum Start der Suche am 23.07.2018 inkludiert werden. Dieses Datum wird gewählt, um alle Maßnahmen seit einer intensiven Bearbeitung des Themas im Nachgang der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in die Auswertung miteinbeziehen zu können. Nachdem es beispielsweise in den 60er Jahren durch Pichs ‚Die deutsche Bildungskatastrophe‘ (1964) oder Dahrendorfs ‚Bildung ist Bürgerrecht‘ (1968) zu einer öffentlichkeitswirksamen Diskussion kam, erreicht in den letzten Jahrzehnten, wie bereits in *Abschnitt 2.2* näher dargelegt – erst die Veröffentlichung der PISA-Studien eine vergleichbare allgemein zugängliche Aufmerksamkeit und eine verstärkte wissenschaftliche und politische Betrachtung sowie gesellschaftliche Diskussion des Themas. Diese Zäsur kennzeichnet somit die Zeit um und nach den ersten PISA-Studien, die im Rahmen dieser Literaturdurchsicht analysiert wird. Da die Forschungsfrage zudem die *deutsche* Erziehungswissenschaft fokussiert, werden ausschließlich Texte inkludiert, die in Deutschland *und* in deutscher Sprache veröffentlicht sind.

4.1.2.2 Suche und konzeptionelle Rahmung

Mit der umfassenden Suchstrategie wird die deutsche Forschungsliteratur nicht nur nach qualitativ hochwertigen Studien durchsucht, die in einer Synthese bewertet werden, sondern – für einen möglichst umfassenden Einblick – nach Literatur, die insgesamt für die Thematik von Bedeutung ist. Um das Auslassen einschlägiger Texte zu reduzieren und sicherzustellen, dass die Suche so unvoreingenommen wie möglich ist, wird daher ein breites Spektrum von Quellen verwendet, um sowohl akademische als auch graue Literatur zu erfassen. Die Suchstrategie samt Inklusions- und Exklusionskriterien ist vom DIPF¹³ durchgesehen und an wenigen Punkten überarbeitet worden, um die Analyse umfassend

¹³ Das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) zählt nach Schmuck-Soldan, Klieme und Reh (2019) zu den führenden außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung in Deutschland und ist mit seinen Forschungsinfrastrukturen ein wichtiger Partner der Erziehungswissenschaft. Seit den 1990er Jahren hat das DIPF – aufgrund erhöhter Schwierigkeiten mit der Wissens- sowie Literaturexplosion – angefangen,

und gleichzeitig detailliert gestalten zu können. Eine passende Kombination der Suchbegriffe erfolgt durch eine möglichst hohe Vollzähligkeit bei nicht zu geringer Präzision.

Als Fachbibliografie für die Suchstrategie dient ausschließlich das Fachportal Pädagogik¹⁴, da dort neben einer erweiterten Literatursuche auch zusätzlich spezielle Sucheinstellungen vorgenommen werden können. Die speziellen Sucheinstellungen sind in diesem Falle notwendig, um der ausführlichen und

bedarfsorientierte und praktikable Fachinformationsdienste aufzubauen. Um diese kontinuierlich zu gewährleisten, arbeitet das DIPF heute mit weitverzweigten Netzwerken zusammen und koordiniert so die drei folgenden Fachinformationsdienste: Das *Fachinformationssystem (FIS) Bildung* bietet mit ungefähr 30 Dokumentationseinrichtungen aus den deutschsprachigen Ländern eine digitale Literaturdatenbank, die in diesem Bereich den umfassendsten Informationsdienst zu bildungsbezogener Literatur darstellt. Zu den Fachinformationsdiensten gehören auch der *Deutsche Bildungsserver (DBS)*, der – beauftragt durch die KMK und das BMBF – allen mit Bildungsthemen befassten Professionen und Interessierten ein zentrales Informationsportal bietet. Außerdem das *Fachportal Pädagogik*, durch welches insbesondere für die erziehungswissenschaftlich Beschäftigten aus Forschung sowie Praxis wissenschaftliche Literatur, Forschungsdaten und -instrumente und Informationssammlungen zur bildungshistorischen Forschung bereitgestellt wird.

Insgesamt unterstützt das DIPF so durch Forschung und wissenschaftliche Infrastrukturleistung Wissenschaft, Politik und Praxis sowie den gesamten Bildungsbereich, um die Qualität und Gelingensbedingungen von Bildung in Deutschland zu verbessern und führt auf Basis von Projektarbeit Systematische Reviews durch. Die Abteilung Informationszentrum Bildung (IZB) bildet zusammen mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) das nationale Zentrum der Forschungs- und Informationsinfrastruktur für die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in Deutschland. Das IZB stellt dabei zum einen in Form von Bereitstellung und Vermittlung von Literaturinformation, der Unterstützung bei der Erhebung, Bearbeitung und Archivierung von Forschungsdaten, sowie dem Verfügbarmachen von Informationen zum Bildungssystem in Deutschland und technologischer Forschungsunterstützung ein breites Spektrum an Infrastrukturen bereit. Zum anderen ist für diese Arbeit vor allem von Bedeutung, dass zu den Forschungs- und Informationsinfrastrukturen der Abteilung die Datenbank gehört, die auch im Rahmen der systematischen Literatursuche genutzt worden ist. Weitere Informationen zum DIPF und IZB sind unter folgendem Link verfügbar: <https://www.dipf.de/de/institut/abteilungen/informationszentrum-bildung> (2018).

¹⁴ Das Fachportal Pädagogik wird vom Informationszentrum Bildung (IZB) des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) in Frankfurt angeboten. Darüber hinaus fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) das Fachportal Pädagogik beim Aufbau und der Entwicklung. Das Fachportal Pädagogik gewährleistet einen zentralen Einstieg in die wissenschaftliche Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, indem Literaturdatenbanken, Forschungsdatenquellen sowie strukturierte Informationen zur Verfügung gestellt werden. Weitere Informationen sind unter folgendem Link verfügbar: https://www.fachportal-paedagogik.de/wir_ueber_uns.html.

umfassenden Suchstrategie gerecht zu werden. Der Suchraum im Fachportal Pädagogik teilt sich in drei Suchraster: Literatur, Forschungsdaten und Forschungsinformation. Alle drei Teile können parallel durchsucht werden und es steht ein integrierter Suchraum zur Verfügung, sodass eine Reihe von Datenquellen genutzt werden können, die innerhalb der Suche homogenisiert und in einen gemeinsamen Suchraum integriert werden können (DIPF, 2018). Neben forschungspragmatischen Gründen, die sich vor allem auf die Suche als Einzelperson beziehen, bieten der Umfang und die Vielfalt der Quellen der Datenbank einen großen Vorteil für die Suche. Unter den Lieferanten der Datenbank ist zum einen das Institute of Education Science (ERIC), das mit etwa 1,7 Millionen Nachweisen als die weltweit umfangreichste bildungs- und erziehungswissenschaftlich bibliografische Datenbank gilt. Zum anderen bietet die Literaturdatenbank der FIS Bildung die nötige Literaturdokumentation speziell für den deutschsprachigen Raum, indem knapp eine Millionen Datensätze, die vierteljährlich aktualisiert werden, durchsucht werden können (DIPF, 2018).

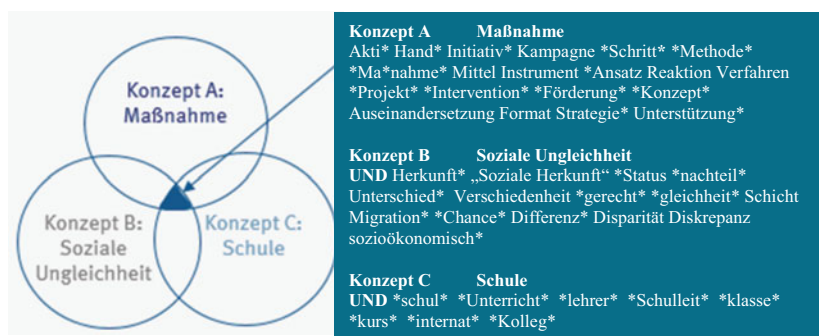


Abbildung 4.1 Konzepte und Suchstrategie

Aus forschungspragmatischen Gründen wird ausschließlich diese Datenbank genutzt, sodass nur eine maßgeschneiderte Suchabfrage mit kontrollierten Freitextbegriffen entwickelt werden muss. Bei der Suche werden schließlich, wie in Abbildung 4.1 dargestellt, drei sehr umfassende Konzepte verwendet. Die Suchabfrage beinhaltet eine detaillierte Liste von Suchbegriffen, die sich auf jedes einzelne Konzept beziehen und mit Synonymen ergänzt sind.

Bei der Suchstrategie wird darüber hinaus – auch in Anlehnung an die Ausführungen im *Abschnitt 2.2* – davon ausgegangen, dass insbesondere über den Zeitverlauf von 2000 bis 2018 verschiedene Begrifflichkeiten und Indikatoren

in Bezug auf das Konzept *Sozialer Ungleichheit* verwendet werden. Das Konzept *Sozialer Ungleichheit* ist im ersten Schritt noch auf Kinder mit ethnischem und sozioökonomisch schwachem Hintergrund bezogen. Der Fokus wird erst im weiteren Verlauf auf die soziale Herkunft hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds fokussiert, um im ersten Schritt beide Determinanten quantitativ vergleichen zu können und keine Publikationen außen vor zu lassen, die sich auf beide Determinanten beziehen (*Abschnitt 2.2.2*). Hinzu kommt, dass es keine einheitlich anerkannte Definition des Konzeptes gibt, sodass eine weitgefassete Analyse angestrebt wird. Im Folgenden werden die spezifischen Überlegungen zu den Konzepten, beginnend mit dem Konzept der Maßnahme, näher dargestellt.

Konzept A: Maßnahme

Das Konzept Maßnahme ist umfassend beschrieben und mit einer Vielzahl an Synonymen ergänzt, da es auch hier keine einheitliche Verwendung gibt und die Suche offen gestaltet sein soll. Es sollen im Allgemeinen Maßnahmen in den Blick genommen werden, wobei es gleich ist, ob es sich bei der Maßnahme um eine Intervention zur allgemeinen Förderung und Entfaltung oder um eine Prävention handelt, die anders als bei der Intervention zur Vorbeugung von zukünftigen Defiziten eingesetzt werden kann (Mittag & Bieg, 2010). Zu dem Begriff der Maßnahme werden beispielsweise auch teilweise verstärkt schulpraktische Beschreibungen wie *Projekte*, *Trainings* und *Konzept(-ionen)* hinzugefügt. Definitorisch ist eine Maßnahme eine zweckbestimmte Handlung oder ein Verhalten mit Erklärungsgehalt (Brühl, 2018).¹⁵

Konzept B: Soziale Ungleichheit

Hradil (2005) zufolge liegt soziale Ungleichheit dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge von den *wertvollen Gütern* einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten. Die Determinanten sozialer (Bildungs-)Ungleichheit, die mit großer

¹⁵ Es sollen in Kombination mit dem Konzept B konkret Maßnahmen in den Blick genommen werden, die sowohl präventiv als auch kompensatorisch ausgerichtet sein können und das Ziel haben, sich gegen die Mechanismen und Ergebnisse zu richten (gemeint sind Bestimmungsgründe und soziale Prozesse), durch die aus Determinanten soziale Ungleichheit entsteht oder weiterbesteht.

Wahrscheinlichkeit zu Nachteilen führen können und häufig im schulischen Kontext untersucht werden, sind die *Soziale Schicht*, der *Migrationshintergrund* und das *Geschlecht*. In diesem Fall geht es im ersten Schritt des Mappings um die *Soziale Schicht* und den *Migrationshintergrund*. Die Determinante der *schichtspezifischen Ungleichheit* bestimmt die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen, die in dieses soziokulturelle Erbe hineingeboren werden. *Sozialer Status* bezeichnet in diesem Zusammenhang die Position, die eine Person innerhalb einer Rangordnung der gesellschaftlich vorhandenen Positionen einnimmt. Die Bündelung mehrerer Merkmale, um die Platzierung in der gesellschaftlichen Hierarchie zu bestimmen, beschreibt den *sozioökonomischen Status*, der in der Regel über den Beruf, das Einkommen und das Bildungsniveau definiert wird (Ditton & Maaz, 2011).

Die Determinante des Migrationshintergrundes fokussiert sowohl Personen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, als auch Menschen, die zwar in Deutschland geboren sind, deren Eltern oder Großeltern aber aus einem anderen Land stammen. Auch hier spielen *herkunftsbezogene Ungleichheiten* sowie *ethnische Disparitäten* eine Rolle (Stanat & Edele, 2011). Auch von *Bildungsbenachteiligung* wird in diesem Rahmen häufig gesprochen. Soziale Ungleichheit geht individueller sozialer Benachteiligung voran, wenn die Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zur Altersgruppe deutlich eingeschränkt sind. *Chancenungleichheit* bezeichnet darüber hinaus die ungleichen Möglichkeiten bestimmter Bevölkerungsgruppen, an vorteilhaften Stellen innerhalb der Verteilungen teilzunehmen (Hradil, 2012). Ergänzt wird die Suchstrategie noch mit dem Begriff *Bildungsgerechtigkeit*. Dieser beschreibt zwar die normative Ableitung eines Sachverhaltes sozialer Ungleichheit im Hinblick auf die ungleichen Bildungschancen von Schüler*innen (Giesinger, 2007), wird in der Literatur jedoch teilweise mit dem Begriff Ungleichheit synonym verwendet und aus diesem Grund hinzugefügt (*Abschnitt 2.1.3*).

Konzept C: Schule

Das dritte und letzte Konzept der Schule ist zwar begrifflich leichter zu bestimmen, darf jedoch auch hier keine Schulart oder -form exkludieren.

Insgesamt ist mit der Schule die gesamte pädagogische Handlungseinheit gemeint, die sich vor allem auf schulorganisatorischer Ebene ausgestaltet. Neben der Mesoebene der Schule, die bisher vor allem fokussiert worden ist, wird in der systematischen Literaturdurchsicht vorerst auch die Mikroebene in der Suchstrategie miteinbezogen. Dadurch, dass es häufig schwer ist, beide Ebenen voneinander zu trennen (*Abschnitt 3.1.2*) und auf diese Weise eine Gefahr der Exklusion wichtiger Texte besteht, wird gegebenenfalls erst in einem späteren Schritt des Systematic Mappings zwischen beiden Ebenen unterschieden. Darüber hinaus wird nicht zwischen Schularten oder -formen unterschieden. Aufgrund der Offenheit der Fragestellung werden zum anderen aber auch alle alternativen Formen (wie beispielsweise Internate, Waldorfschulen und Montessorischulen) integriert. Sowohl Schulen in öffentlicher als auch kirchlicher oder privater Trägerschaft werden betrachtet. Eine Ausnahme wird nur mit dem Ausbildungsjahrgang des Berufskollegs gemacht, sofern sich Maßnahmen stärker auf den Ausbildungsbetrieb als auf die Schule konzentrieren.

Mit Blick auf alle drei Konzepte kann ergänzt werden, dass die Suchabfrage sowohl sehr allgemeine Begriffe (*Beispiel: *schul**) als auch spezifische Begriffe (*Beispiel: *internat**) enthält. Da es über das Fachportal Pädagogik möglich ist, sehr detailliert durch die erweiterte Suchstrategie zu suchen, wird diese schon an diesem Punkt durch das Fehlen der Konzepte Geschlecht (*Geschlecht**) und auch (*Hochschul**) reduziert. Inhaltlich sind weder Texte, die sich hinsichtlich der Maßnahme in der Schule bezogen auf die Determinante Geschlecht beziehen noch die Hochschule statt der Schule thematisieren, von Bedeutung. Deshalb ist es vor allem aus forschungspragmatischen Gründen relevant, diese schon jetzt auszuschließen, damit sich die Treffer der Suche auf die ausschließlich ausgewählten Bereiche begrenzen.

Die konkrete Suche erfolgt teilweise mit Platzhaltern, da auf der einen Seite durch Platzhalter, die sich rechts und/oder links befinden, und die Ersetzung oder das Freihalten der Prä- und Suffixe ermöglichen, mehr Suchergebnisse angezeigt werden können (*Beispiel: *schul**). Auf der anderen Seite kann mit mittigen Platzhaltern gegebenenfalls auf unterschiedliche Schreibweisen einzelner Wörter reagiert werden (*Beispiel: Ma*nahme*). Um dem umfassenden Konzept der *Sozialen Herkunft* gerecht werden zu können, wird auf Anraten des DIPF zudem eine entsprechende Suchphrase ergänzt.

Nach der Pilotisierung, der Durchsicht von 350 Titeln und Abstracts, ist das Konzept der Maßnahme noch um die Begriffe *Strategie* und *Unterstützung* erweitert worden, die in den Schlagwörtern immer wieder aufgetaucht sind. Die Suchergebnisse erhöhen sich somit von 3357 auf insgesamt 3396 Treffer. Darüber hinaus sind zwei Aspekte bei der Pilotisierung noch stärker konkretisiert worden. Zum einen fand eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der *individuellen Förderung*¹⁶ statt, sodass folglich nur die Konzepte Maßnahme und soziale Ungleichheit als vorhanden gelten, wenn es sich hierbei um eine Maßnahme zur

¹⁶ Mit Blick auf die Heterogenität innerhalb der Schülerschaft möchte das Individualisierte Lernen als Maßnahme den unterschiedlichen Schüler*innen mit ihren divergierenden Möglichkeiten und Bedürfnissen gerecht werden (Bräu, 2005). Schon im Strukturplan des Bildungswesens wird dabei ersichtlich, dass das Konzept der Individualisierung im Unterricht mit vielfältigen Erwartungen verknüpft wird: Es wird davon ausgegangen, dass auch die Grundsätze der Chancengleichheit eine Individualisierung – beispielsweise in Form einer individuellen Gestaltung der Lernangebote – verlangen (Deutscher Bildungsrat, 1970). Rabenstein et al. (2018) gehen aktuell davon aus, dass die Individualisierung als Reaktion auf den Nach-PISA-Diskurs als „Mittel der Wahl aufgerufen [wird], wenn es um eine angemessene Reaktion auf Probleme fehlender Leistung bzw. Leistungsbereitschaft, um kompensatorische Reduktion von Chancenungleichheit sowie um inklusive Beschulung geht“ (ebd., S. 147). Die Ziele, Adressaten oder Mittel individueller Förderung bleiben laut Wischer et al. (2019) jedoch unklar bzw. individuelle Förderung bleibe eine „leeren Worthülse“ (ebd., S. 560), da das Konzept weniger von der Erziehungswissenschaft, sondern verstärkt von der Bildungspolitik angestoßen worden sei. Als eine „Leerformel“ (ebd., S. 567) oder „programmatische Nebelbombe“ (ebd., S. 566) verdecke das Konzept mehr Herausforderungen und Probleme als es aufkläre.

In Bezug zur Ganztagsschule, in der die individuelle Förderung, einen besonderen Stellenwert hat, macht Böttcher (2015) beispielsweise darauf aufmerksam, dass sich die individuelle Förderung nicht nur an die gefährdeten Schüler*innen richtet, sondern sich programmatisch auf alle Schüler*innen bezieht: „Als Entwicklung der ‚ganzen Persönlichkeit‘ gedacht, führt sie mit der Ausdifferenzierung ihrer pädagogischen Arbeit konsequenterweise weg von einem engen ziel- und problemgruppenbezogenen Ansatz“ (ebd., S. 15). Dementsprechend richten sich Maßnahmen im Kontext der individuellen Förderung nicht nur an die gefährdeten, sondern genauso an die begabten Schüler*innen (ebd.). Auch über die Ganztagsschulthematik hinaus wird die individuelle Förderung dazu genutzt, leistungsstarke sowie potenziell besonders leistungsfähige Schüler*innen zu fördern und fordern (KMK, 2016a). Insgesamt deuten zudem bisherige empirische Ergebnisse darauf hin, dass sich Programme selbst mit Fokus auf eine kompensatorische Funktion der individuellen Förderung zur Verringerung von Ungleichheit kaum bis gar nicht eignen: „Es gibt sogar Hinweise darauf, dass sich die Leistungsschere zwischen stärkeren und schwächeren Schülern, wenn sich der Unterricht durch wenig Lehrerlenkung und wenig Strukturierung auszeichnet, eher weitet“ (Lipowsky & Lotz, 2015, S. 167). Da es in dieser Arbeit jedoch nicht um die Förderung aller Schüler*innen geht, sondern eine gezielt kompensatorische Förderung einer bestimmten Zielgruppe in den Blick genommen werden soll, werden die Abstracts, die sich auf die individuelle Förderung im Sinne aller richten, entsprechend exkludiert.

Reduktion sozialer Ungleichheit handelt, die nicht, in Form der individuellen Förderung aller, prinzipiell auf alle Kinder ausgerichtet ist, sondern sich explizit nur an die Kinder und Jugendlichen richten, die aufgrund der ethnischen oder sozioökonomisch schwachen Herkunft benachteiligt sind (*Abschnitt 2.3*). Gleich verhält es sich zum anderen mit dem Begriff der *Inklusion*,¹⁷ der in den Abstracts zusammen mit dem Konzept der Maßnahme ebenfalls häufig auftaucht. Die entsprechenden Publikationen werden folglich nur inkludiert, wenn darüber hinaus ersichtlich ist, dass es sich um eine Maßnahme handelt, die speziell für Kinder mit Migrationshintergrund oder sozioökonomisch schwachem Hintergrund konzipiert ist. Auch aus forschungspragmatischen Gründen ist es nicht möglich, im weiteren Verlauf näher auf diese Formen der Förderung einzugehen, sodass an dieser Stelle lediglich transparent dargestellt werden soll, weshalb diese Fälle im Screeningprozess bereits vorab ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse werden

¹⁷ Mit dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention sind die Bundesländer verpflichtet, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es allen Schüler*innen möglich machen, ihr Recht auf Teilhabe zu verwirklichen. Durch darauffolgende Umsetzung inklusiver Bildung und gleichzeitiger Schaffung inklusiver Strukturen folgte eine Veränderung der Schullandschaft, weshalb es laut Hüppe (2011) zunächst pädagogisch sinnvoller inklusiver Konzepte bedurfte. Während dabei der enge Inklusionsbegriff konkret auf das Gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf abzielt, sind im Falle des weiten Inklusionsbegriffs alle Schüler*innen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, einbezogen (Schöttler, 2019). Die Erwartungen und Zielformulierungen sind im Kontext des weiten Inklusionsbegriff dabei – ähnlich wie bei der Diskussion im Rahmen der individuellen Förderung – auch hier vielfältig. So nennt Reich (2012) auf der einen Seite das Ziel, Hindernisse, denen Benachteiligte ausgesetzt sind, wirksam und nachprüfbar auszugleichen, während an andere Stelle explizit alle Schüler*innen angesprochen werden: „Alle Lernenden sollen umfassende Hilfen und Anerkennung erhalten, um ihre Fähigkeiten kompetent zu entwickeln und ihre Ziele und Wünsche zu erreichen“ (ebd., S. 51). Auch mit Blick auf die konkrete Umsetzung zeigt sich am Beispiel von NRW, dass über die Gewährleistung Gemeinsamen Lernens hinaus, im Sinne des weiten Verständnisses lediglich allgemeinere Forderungen aufgeführt werden, indem beispielsweise „inklusive Angebote“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) an den Schulen ausgebaut werden sollen oder Inklusion durch die Qualität der individuellen Förderung garantiert werden soll: „Die Landesregierung möchte die Inklusion umsteuern und sie an den Schulen bestmöglich und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen gestalten. Dabei soll die Qualität der individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlichen im Zentrum der Anstrengungen stehen“ (Bildungsportal, 2020). Da im Rahmen dieser Arbeit jedoch kompensatorische Maßnahmen fokussiert werden sollen, werden die Abstracts exkludiert, die über die Forderung von Inklusion hinaus keine weiteren Hinweise auf eine gezielte Förderung von Schüler*innen mit Migrations- oder sozioökonomisch schwachem Hintergrund geben.

in Excel importiert und systematisiert, sodass für den ersten Screening-Prozess ausschließlich eine Software genutzt wird.¹⁸

4.1.2.3 Abruf und Auswahl der Studien (Screening)

Der erste Screeningprozess, das heißt die Auswahl der Texte, in denen alle drei zuvor beschriebenen Konzepte vorhanden sein müssen und die Texte zusätzlich aufgrund der Exklusionskriterien¹⁹ nicht ausgeschlossen werden, basiert auf den zuvor genannten Auswahlkriterien. Dazu werden die Informationen der Titel und Abstracts jedes einzelnen Textes hinzugezogen und mit den Begriffen der Konzepte verglichen. Sind alle drei Konzepte enthalten, wird der Text entsprechend markiert und inkludiert. Um die Reliabilität gewährleisten zu können, sind unabhängig davon 14 % der Titel und Abstracts von insgesamt vier weiteren Personen ausgewertet worden, sodass 2008 Einzelkodes doppelt überprüft werden konnten. Die Konsistenz gilt im Allgemeinen als erreicht, wenn es eine vollkommene Übereinstimmung darüber gibt, ob ein Artikel die Kriterien erfüllt oder die Kriterien nicht erfüllt und eine 95 %ige Übereinstimmung darüber besteht, welches der in der Auswahl verwendeten Ausschlusskriterien herangezogen wird. Bezogen auf diesen Screeningprozess, liegt eine 100 %ige Übereinstimmung darüber vor, ob ein Text die Kriterien erfüllt oder nicht erfüllt und eine 90,04 %ige Übereinstimmung über das ausschlaggebende Auswahlkriterium. Dadurch, dass in diesem Fall nicht nur ein Ausschlusskriterium ausgewertet worden ist, ist die Unstimmigkeit etwas höher.

Die Überprüfung findet manuell statt und die Entscheidung über die In- oder Exklusion der Texte wird in Excel aufgezeichnet.²⁰ Bei Unsicherheiten oder

¹⁸ Durch die Möglichkeiten des direkten Imports in Excel vom Fachportal Pädagogik, können viele Kontextdaten der Texte mit importiert werden, um gegebenenfalls weitere Zusammenhänge zu einem späteren Zeitpunkt erschließen zu können.

¹⁹ Die umfassende Suchstrategie und Möglichkeit der Eingabe der Inklusionskriterien in die Suchmaske, setzt schon bei vielen Kriterien voraus, dass sie zwangsläufig eingehalten werden. Dennoch zeigt sich, dass vereinzelt Texte in Excel importiert werden, die aufgrund der Exklusionskriterien hätten ausgeschlossen werden müssen. Ein Beispiel ist das Kriterium der Publikation in Deutschland, bei der nun im ersten Screeningprozess händisch, diejenigen Texte exkludiert werden müssen, die doch nicht in Deutschland, sondern der Schweiz oder Österreich publiziert worden sind.

²⁰ An dieser Stelle werden die zwei unterschiedlichen Determinanten sozialer Ungleichheit verschieden gekennzeichnet, um sie bei der quantitativen Auswertung gezielt vergleichen und analysieren zu können. Hierbei wird die Unterscheidung getroffen, ob die Determinante der sozioökonomischen Herkunft, der ethnischen Herkunft oder Begriffe zu beiden Determinanten in den Titeln, Abstracts sowie gegebenenfalls Schlagwörtern vorhanden sind.

Unstimmigkeiten werden die Texte entsprechend gekennzeichnet und schließlich durch eine weitere Überprüfung der jeweiligen Titel und Abstracts (ggf. Schlagwörter) sowie durch Diskussion mit anderen Forscher*innen eine gemeinsame Entscheidung getroffen. Falls ein Konzept in dem jeweiligen Titel oder Abstract nicht vorhanden ist, die anderen jedoch identifiziert werden können, werden zusätzlich die Informationen der Schlagwörter hinzugezogen. Lässt sich das dritte Konzept in den Schlagwörtern auffinden, wird auch dieser Text inkludiert. Falls kein Abstract vom Fachportal Pädagogik importiert werden konnte, wird dieser recherchiert, ergänzt und ebenfalls für den weiteren Prozess herangezogen, sodass das Screening anhand der Auswahlkriterien problemlos fortgesetzt werden kann. Der gesamte Screeningprozess ist in einem *PRISMA-Diagramm*²¹ in Abbildung 4.2 dargestellt.

4.1.2.4 Quantitative Auswertung und Ergebnisdarstellung

Bevor die inkludierten Texte den zweiten Screening-Prozess durchlaufen, in dem die Volltexte nach allen drei dargestellten Konzepten durchsucht werden, werden an dieser Stelle die bisherigen Ergebnisse zur quantitativen Auswertung und Analyse genutzt. Die Durchsicht von 3396 Titeln und Abstracts (sowie ggf. Schlagwörtern) ergab insgesamt 544 Texte, die die drei Konzepte *Maßnahme*, *soziale Ungleichheit* (ohne die Determinante Geschlecht) und *Schule* konkret thematisieren (Abbildung 4.3).

Bei einem Großteil dieser Titel, Abstracts und Schlagwörter (56 %) lassen sich neben den Konzepten *Maßnahme* und *Schule* ausschließlich Begriffe finden, die den ethnischen Hintergrund beschreiben. 34 % der ausgewählten Texte beinhalten das Konzept *soziale Ungleichheit* mit Begriffen die sich auf den sozioökonomischen und ethnischen Hintergrund beziehen und in lediglich 10 % der Titel und Abstracts lassen sich ausschließlich Begriffe fokussiert auf den sozioökonomischen Hintergrund finden. An diesem Punkt kann davon ausgegangen werden, dass es nur sehr wenige Publikationen gibt, die sich mit allen drei Konzepten *Maßnahme*, *Schule* und dem *sozioökonomischen Hintergrund* beschäftigen. In Abbildung 4.4 sind die 544 ausgewählten Texte im Zusammenhang mit dem Zeitpunkt der Veröffentlichung der jeweiligen Publikation dargestellt. Es lässt sich insgesamt ein Anstieg der Publikationen von 2000 bis 2010 erkennen, wobei ab 2010 eine Abnahme der Veröffentlichungen zu verzeichnen ist, die die drei Konzepte beinhalten. Der Fokus der Publikationen liegt allerdings in den meisten

²¹ Ein PRISMA-Diagramm ist ein Flussdiagramm zur Darstellung der Suchstrategie und den einzelnen Suchergebnissen.

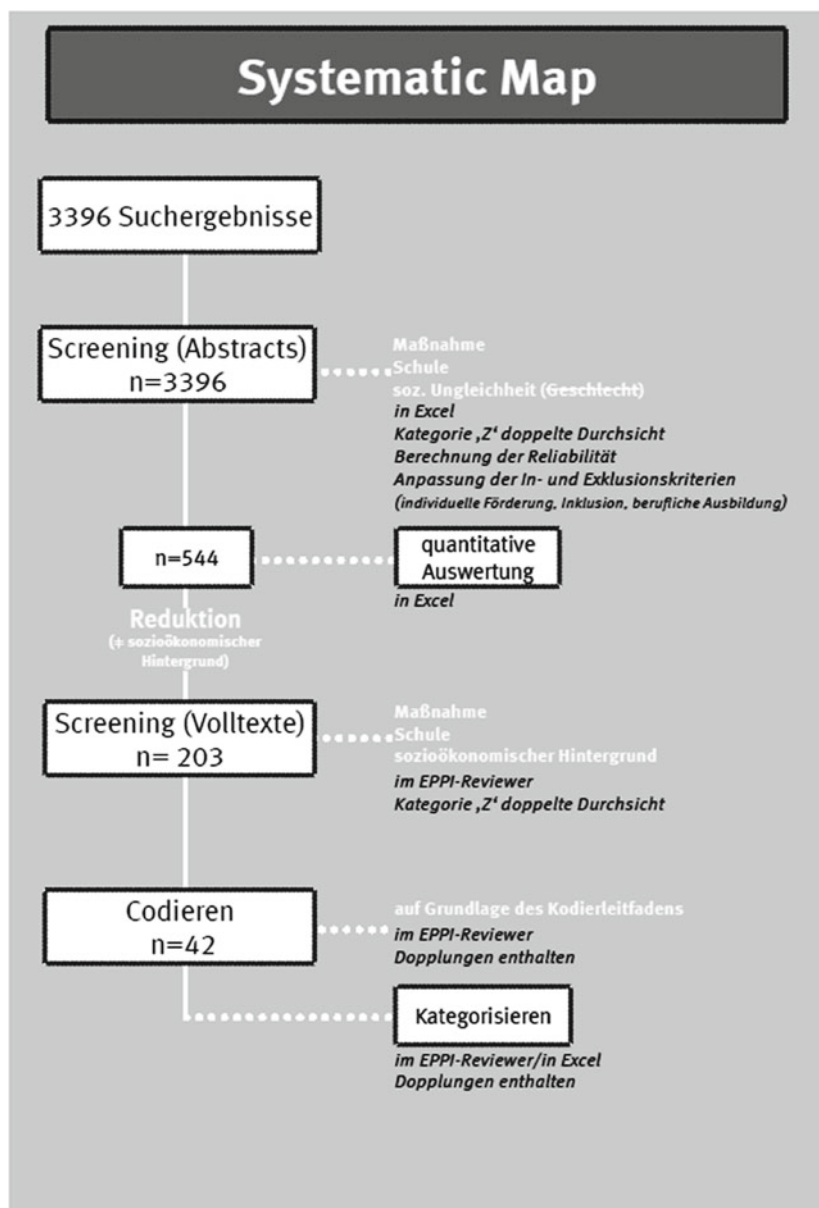


Abbildung 4.2 PRISMA-Diagramm des Suchprozesses

Titel und Abstracts, die konkret Maßnahmen in der Schule thematisieren,
aufgeschlüsselt nach den Determinanten

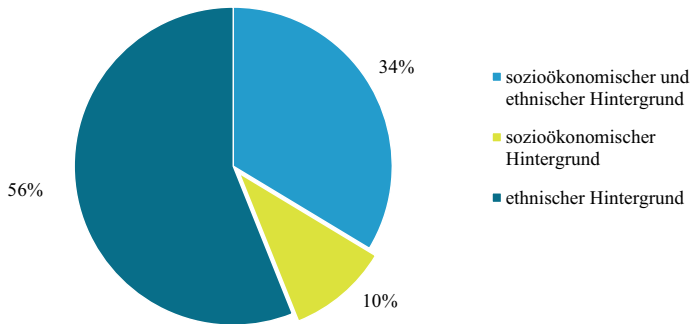


Abbildung 4.3 Die 554 inkludierten Texte aufgeschlüsselt nach Determinanten

Zeitverlauf: Artikel, die Maßnahmen zur Reduzierung verschiedener
Determinanten sozialer Ungleichheit in Schule thematisieren
(absolute Werte)

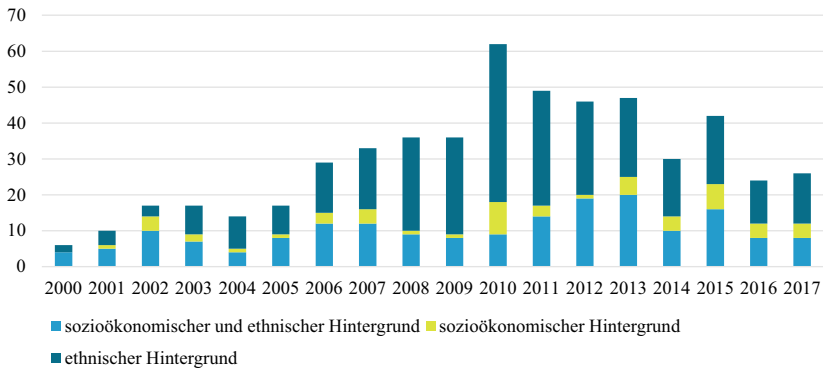


Abbildung 4.4 Zeitliche Verteilung der 554 inkludierten Publikationen aufgeschlüsselt nach Determinanten sozial bedingter Ungleichheit

Texten auch über die Jahre hinweg auf dem sozioökonomischen *und* ethnischen Hintergrund oder ausschließlich dem ethnischen Hintergrund.

Wie in der Abbildung (Die dazugehörigen Daten sind im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.) ersichtlich, ist der verhältnismäßig große Anteil der

Publikationen, die sich ausschließlich auf den ethnischen Hintergrund fokussieren, nur in den letzten Jahren mit den sprunghaft gestiegenen Zahlen neu zugewanderter Schüler*innen zu erklären. So zeigt die Abbildung, die die Publikationen mit Blick auf neu zugewanderte Schüler*innen separat betrachtet, dass sie nur in den letzten zweieinhalb Jahren, die vergleichsweise höhere Anzahl an Publikationen im Kontext des ethnischen Hintergrunds erklären können.

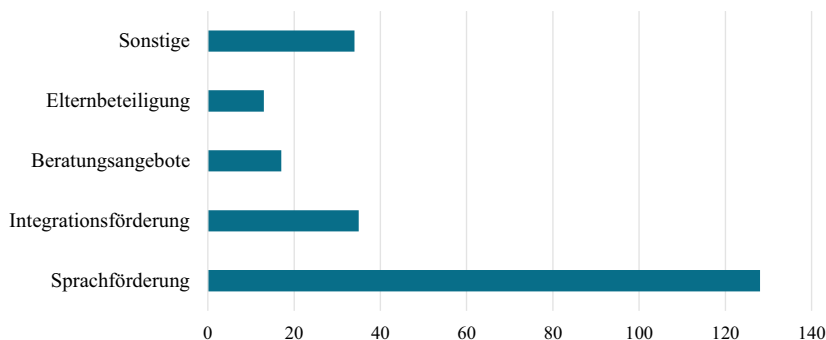


Abbildung 4.5 Aus den Abstracts gewonnene Informationen über Maßnahmen zur Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Schule

Exkurs: Maßnahmen mit Blick auf den ethnischen Hintergrund der Schüler*innen

Für die Auswertung sind an dieser Stelle auch die Abstracts analysiert worden, die die Konzepte *Maßnahme*, *Schule* und *soziale Ungleichheit* (mit Bezug auf den *ethnischen Hintergrund*) beinhalten. Die gewonnenen Informationen ermöglichen es, auch die Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund näher zu betrachten (Abbildung 4.5). Die Form und Art der Maßnahme ist in den meisten Fällen problemlos identifizierbar, da diese Angaben häufig explizit schon in den Abstracts genannt werden. In mindestens 163 von insgesamt 227 Fällen handelt es sich um eine Sprachfördermaßnahme oder Integrationsförderung, diese sind gefolgt von Maßnahmen zu Beratungsangeboten (17) oder Formen der Elternbeteiligung (13).

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung fließen zu einem späteren Zeitpunkt mit in die Interpretation und Analysen der qualitativen Ergebnisse des Systematic Mappings mit ein, sodass im Folgenden zunächst der zweite Screeningprozess näher beschrieben wird.

4.1.2.5 Codieren und Kategorisieren der Studien

Die Review-Management-Software EPPI-Reviewer 4²² wird für die Verwaltung, Kategorisierung und letztlich auch das Codieren verwendet. Informationen über die Texte sowie weitere relevante Elemente, die durch die elektronische Suche in der Datenbank *Fachportal Pädagogik* identifiziert wurden, sind dann von Excel in den EPPI-Reviewer 4 importiert worden. Alle für die weiteren Schritte relevante Informationen sind dabei auch weiterhin zugänglich. Für den zweiten Screening-Prozess sind die Texte ausgewählt worden, die die drei Konzepte *Maßnahme*, *soziale Ungleichheit* und *Schule* beinhalten und sich zudem – im Hinblick auf die Determinante der *sozialen Ungleichheit* – auf die soziale Herkunft d. h. nicht den ethnischen sondern *sozioökonomischen Hintergrund* beziehen.²³

Bei den übrigen 239 ausgewählten Titeln und Abstracts sind die Volltexte gesucht und beschafft worden. In vielen Fällen handelt es sich um Publikationen, die in eher kleineren Fachzeitschriften publiziert worden sind. Da es sich in einigen Ausnahmefällen bei den angezeigten Treffern nicht um einzelne Monografien, Dissertationen oder Artikel, sondern um Sammelbände handelt, sind diese zunächst händisch nach relevanten Texten durchgesehen worden. Bei diesem Vorgang sind die einzelnen Texte der Sammelbände wieder nach den drei Konzepten *Maßnahme*, *Schule* und der *sozialen Ungleichheit*, fokussiert auf den *sozioökonomischen Status*, durchgesehen und – falls alle drei Konzepte vorhanden sind – inkludiert worden. Insgesamt werden so 203 Texte eingescannt und im EPPI-Reviewer entsprechend hochgeladen, um im weiteren Verlauf detaillierter analysiert zu werden.

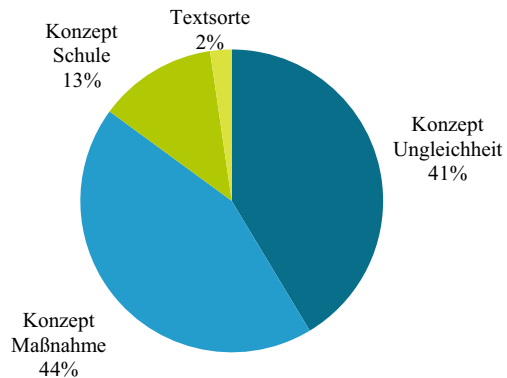
Zunächst muss festgehalten werden, dass es trotz gründlichen Screenings der Titel und Abstracts in einer Vielzahl der gefilterten Texte nicht um die für diese Studie relevanten beschriebenen drei Konzepte geht, sodass erst ein weiterer Screening-Prozess der gesamten Volltexte Aufschluss darüber gibt, welche Texte im weiteren Verlauf codiert werden können. In diesem Fall werden 161 weitere

²² Der EPPI-Reviewer ist vom EPPI-Centre in der Social Science Research Unit des Institute of Education der Universität London entwickelt worden und wird dort nun auch in der vierten Version betreut. Der EPPI-Reviewer 4 ist webbasiert und dient allen Arten von Literaturrecherchen, samt systematischer Reviews, Metaanalysen sowie narrativer Reviews und Meta-Ethnographien. Unter folgendem Link sind weitere Informationen verfügbar: <https://eppi.ioe.ac.uk/CMS/Default.aspx?alias=eppi.ioe.ac.uk/cms/er4&> (EPPI-Centre, 2019b).

²³ Dies bedeutet, dass die 54 % der 554 ausgewählten Titel und Abstracts, die sich nur auf den *ethnischen Hintergrund* beziehen, bei diesem Schritt exkludiert werden.

Texte exkludiert und aus dem weiteren Analyseprozess ausgeschlossen. In insgesamt 71 Volltexten (Abbildung 4.6) ist das Konzept der Maßnahme inhaltlich nicht vorhanden. Eine ähnliche Anzahl an Texten ($n = 66$) wird aufgrund des fehlenden Konzepts der sozioökonomischen Ungleichheit exkludiert. Bei 21 Texten findet die Maßnahme nicht in der Schule statt und in wenigen Fällen, mussten Publikationen aufgrund ihrer Textsorte ausgeschlossen werden ($n = 3$). Es sollen ausschließlich wissenschaftlich publizierte Texte analysiert werden, weshalb *Anfragen an den Bundestag* an diesem Punkt beispielsweise außen vor gelassen werden. Bei Unsicherheiten oder Unstimmigkeiten sind die Volltexte auch hier entsprechend gekennzeichnet worden, sodass im Anschluss eine weitere Überprüfung sowie gegebenenfalls ein Austausch mit unabhängigen Forscher*innen über die In- oder Exklusion der entsprechenden Texte entscheidet.

Abbildung 4.6 Exklusion aufgrund folgender fehlender Konzepte



Die 42 Volltexte, die schlussendlich nach dem letzten Screeningprozess zur Verfügung stehen und sich so konkret mit allen drei Konzepten auseinandersetzen, werden nun ausführlich analysiert und codiert. Der dafür an die Angaben des EPPI-Centre angepasste und inhaltlich weiterentwickelte Kodierleitfaden führt dabei durch den Prozess. Die Codierung konzentriert sich auf zwei unterschiedliche Kategorien der Volltexte: Auf die Textform und das Ziel des Textes (A) sowie auf den inhaltlichen Fokus (B) und damit konkreter auf die einzelnen drei Konzepte. In *Abschnitt (A)* geht es um die Ziele, den Zweck und die Art des Textes, die Begründungen der Autor*innen für den Text, kontaktierte Personen im Forschungsprozess, die Finanzierung sowie die konkrete Forschungsfrage. Der *Abschnitt (B)* fokussiert stattdessen die inhaltliche Ausgestaltung der Volltexte. Analysiert werden hier die Aspekte zur Maßnahme und Schule, indem die Entscheidungsebene der Schule, die Ebene der Durchführung sowie die Personen, die

an der Maßnahme beteiligt sind, aufgegriffen werden. Auch eine begriffliche Auseinandersetzung mit der Zielgruppe und die Art, das Ziel sowie die Ausgestaltung der Maßnahme werden an dieser Stelle analysiert.

Die Daten werden in diesem Schritt direkt in den EPPI-Reviewer 4 eingegeben. Der Kodierleitfaden ist bei der Durchsicht der Volltexte gegebenenfalls induktiv erweitert worden, sodass beispielsweise die Kategorie der Textart mit den Auswahlmöglichkeiten *Theoretisch*, *Empirisch (quantitativ)* und *Empirisch (qualitativ)* um den Kode *Text ohne Literaturangaben* ergänzt werden muss, da – wenn keine Literaturangaben vorhanden sind – nicht mehr von einem theoretischen Text gesprochen werden kann.

Limitationen

Die Limitationen bzw. Grenzen der Methode sind bereits in *Abschnitt 4.1.1* dargestellt worden. An dieser Stelle soll noch einmal deutlich gemacht werden, dass mit der Literaturdurchsicht kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann und soll, da die hier in den Blick genommenen Erkenntnisse lediglich einen Zeitraum von knapp 20 Jahren erfassen und die Suchphrase ausschließlich in einer Datenbank verwendet werden konnte. Auch konnten beispielsweise Maßnahmen, die entsprechend unzureichend oder gar nicht dokumentiert sind, nicht in die Analyse miteinbezogen werden. Dennoch geben die analysierten Dokumente einen (ersten) umfassenden Einblick über die Forschung zu diesem Thema.

Die bisher unter anderem fehlende Systematisierung der Begriffsverwendung mit Blick auf die Zielgruppe sowie häufig unpräzisen Zielformulierungen der Maßnahmen erschwerte zudem die Suche aber vor allem auch Auswertung der untersuchten Publikationen. Obwohl die Auswertung in Anlehnung an die Angaben des EPPI-Centre sowie mit Hilfe des EPPI-Reviewers erfolgt, gibt es – auch aufgrund der je nach Fragestellung und Vorhaben unterschiedlichen Vorgehensweise – zudem keinen vorab aufgestellten Analyseplan, der strikt eingehalten werden kann. Vor allem mit Blick auf die hier thematisierte Zielgruppe und die Ziele der Maßnahmen, mussten entsprechende Anpassungen vorgenommen werden, die jedoch auch in der Ergebnisdarstellung transparent dargelegt werden.

4.1.3 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gestaltet sich in Anlehnung an Jornitz (2008) je nach Studie und Ausrichtung der Initiative anders. Während bei ausschließlich quantitativen Studien häufig tabellarische Zusammenfassungen erstellt werden, fasst das EPPI-Centre die Erkenntnisse beispielsweise beschreibend-narrativ

zusammen. Mit dem EPPI-Reviewer ist es daher auch möglich, die Angaben im Kodierleitfaden einzeln aber auch im Zusammenhang stärker qualitativ auszuwerten. So wird eine deskriptive Analyse durchgeführt, um die erhobenen Daten detailliert zu beschreiben und anhand der vorab festgelegten Merkmale zu analysieren und einzuordnen. Mit dem Tool ist es für die vergleichende qualitative Analyse dabei möglich, konkrete Textstellen der Volltexte zu markieren bzw. herauszuarbeiten. Im Anschluss an die Auswertung im EPPI-Reviewer 4 werden zusätzlich einzelne Kategorien, die mit dem vorab festgelegten Kodierleitfaden nicht erfasst werden konnten, wie beispielsweise die unterschiedlichen Bezeichnungen des Konzeptes der sozialen Ungleichheit, die die Autor*innen in den jeweiligen Texten verwenden oder die angegebenen Ziele, die sie in den Publikationen im Kontext der Maßnahmen anstreben, herausgegriffen. Sie werden im Anschluss an die deskriptive Analyse detaillierter und über die beschreibende Analyse hinaus im Zusammenhang ausgewertet.

4.1.3.1 Deskriptive Analyse

Nach dem Ausschluss und der Reduktion des Konzeptes der *sozialen Ungleichheit* auf die Determinante des sozioökonomischen Hintergrunds sowie der Durchsicht der übriggebliebenen Sammelbände, reduzierte sich die Auswahl auf insgesamt 203 Texte. Bei sorgfältiger Überprüfung der Volltexte anhand der Auswahlkriterien erfüllten insgesamt 42 Texte die Zulassungsvoraussetzungen, die nun in die deskriptive Analyse miteinbezogen werden können. Die Auswahlkriterien zur Zulassung sind dieselben wie bei den vorherigen Screenings. Das erste Ziel der Überprüfung wird durch die Aufführung detaillierter Beschreibung erreicht, in denen die Darstellung möglicher bzw. ausgeführter Maßnahmen zur Reduktion sozioökonomischer Ungleichheit erläutert werden.

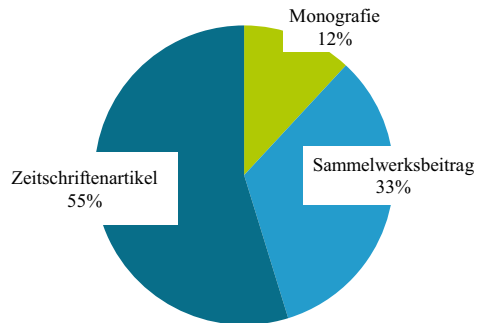
(A) Textform und -ziel

Während ein Großteil der Texte in Zeitschriften veröffentlicht wurde ($n = 23$), gibt es nur wenige Monografien ($n = 5$) und etwas mehr Sammelwerksbeiträge ($n = 14$), die von unterschiedlichen Verlagen publiziert worden sind (Abbildung 4.7). Sieht man sich exemplarisch die Zeitschriften genauer an, fällt auch hier die Vielzahl an unterschiedlichen Zeitschriften auf: Neben der Zeitschrift *Schulverwaltung*, die bezogen auf vier unterschiedliche Bundesländer insgesamt sechs der Volltexte veröffentlicht hat, der Zeitschrift *Pädagogik* ($n = 3$) und der Zeitschrift *Die Deutsche Schule*, in der zwei Artikel publiziert wurden, sind die restlichen Publikationen in jeweils anderen Zeitschriften erschienen (*Bundesgesundheitsblatt*, *Deutsche Jugend*, *Friedrich Jahresheft*, *MNU Journal*

Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht, Praxis Schule, Sache Wort Zahl, TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogen, Unsere Jugend, Unterricht Chemie, Zeitschrift für Grundschulforschung, Zeitschrift für Medienerziehung: merz Medien + Erziehung, Zeitschrift für pädagogische Psychologie). Das Erscheinungsdatum der Publikationen liegt zwischen 2001 und 2017. Die Thematisierung einer Maßnahme reicht von einer Aufforderung für eine Art von Intervention bis hin zur Beschreibung eines konkret entwickelten Projekts in der Praxis. In einigen Fällen sind Dopplungen der Projekte und/oder auch der Autor*innen der Publikationen vorhanden.

Abbildung 4.7

Publikationsarten der 42
Volltexte



Zweck und Art des Textes

In den meisten Fällen ($n = 22$) ist der Text als deskriptive Beschreibung einer Maßnahme gestaltet, während in neun Texten entweder die Thematisierung von Zusammenhängen oder die Überprüfung der Effektivität einer Maßnahme dargestellt wird, wobei an dieser Stelle erneut ergänzt werden sollte, dass die Überprüfung von Effektivität nicht zwangsläufig vorliegen muss, da an dieser Stelle lediglich analysiert werden kann, was die Autor*innen der Publikationen für den Zweck des Textes angegebenen haben. In zwei Fällen geben die Autor*innen an, eine Methodenentwicklung durchzuführen. Dadurch, dass die meisten Texte lediglich deskriptiv sind, ist es nicht ungewöhnlich, dass 22 Texte theoretisch konzipiert sind, während es fünf empirisch-qualitative, acht empirisch-quantitative Publikationen gibt und in zwei Veröffentlichungen sowohl qualitative als auch quantitative Daten analysiert werden. Vier der Texte enthalten darüber hinaus keinerlei Literaturangaben und werden daher an dieser Stelle gesondert erfasst.

Angabe der Forschungsfrage

Obwohl in einigen der Texte empirische Analysen vorgenommen werden, ist nur in acht Texten explizit eine Forschungsfrage aufgeführt. In vier Fällen lässt sich die Forschungsfrage aus dem Text ableiten, bzw. wird die Frage – ohne explizite Kennzeichnung – angedeutet. In den meisten Fällen ($n = 30$) ist allerdings keine Forschungsfrage formuliert.

(B) Inhaltlicher Fokus*Finanzierung der Maßnahmen*

In 22 Texten ist die Finanzierung der jeweiligen Maßnahme thematisiert. Davon sind in 16 Texten unterschiedliche Stiftungen zur Finanzierung angeführt, in fünf Texten werden die Politik²⁴ – beispielsweise das Hessische Ministerium für Justiz (Auer, 2013) oder das BMBF (Heinrich, Faller & Thieme, 2014) – genannt und in einigen Texten sind anderweitige Finanzierungen aufgezählt, die beispielsweise die finanzielle Unterstützung durch einen Zusammenschluss von vier Frauenclubs beinhalten (Groeben, Pieper & Streese, 2015) oder die Verbraucherzentrale, Landwirtschaftskammer sowie die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Plachta-Danielzik, Landsberg, Lange, Langnäse & Müller, 2011). In 20 Texten sind keine Angaben zur Finanzierung gemacht worden oder es fehlen explizite Erklärungen für den jeweiligen Ursprung der finanziellen Ressourcen für die Projekte.

Art der Maßnahme

In Abbildung 4.8 sind die Maßnahmen dargestellt, die häufiger als einmal in den insgesamt 42 Texten genannt werden: Es werden auf der einen Seite Maßnahmen thematisiert, die sich in Form einer Sprach- oder Leseförderung direkt auf die schulischen Kompetenzen der Schüler*innen beziehen ($n = 8$), während auf der anderen Seite Maßnahmen beschrieben werden, die sich in erster Linie auf Akteure im Umfeld der Schüler*innen beziehen, sodass die Schüler*innen letztlich indirekt gefördert werden: Dabei handelt es sich um Förderung durch Kooperationen unter Lehrkräften, mit Kulturinstitutionen oder Vereinen ($n = 5$), Maßnahmen die das Handeln der Lehrkräfte fokussieren ($n = 4$) oder auch die

²⁴ In zwei Publikationen wird darüber hinaus zwar keine direkte Förderung der Maßnahme jedoch die Förderung einer Evaluationsstudie/Evaluation durch Bundesministerien angegeben.

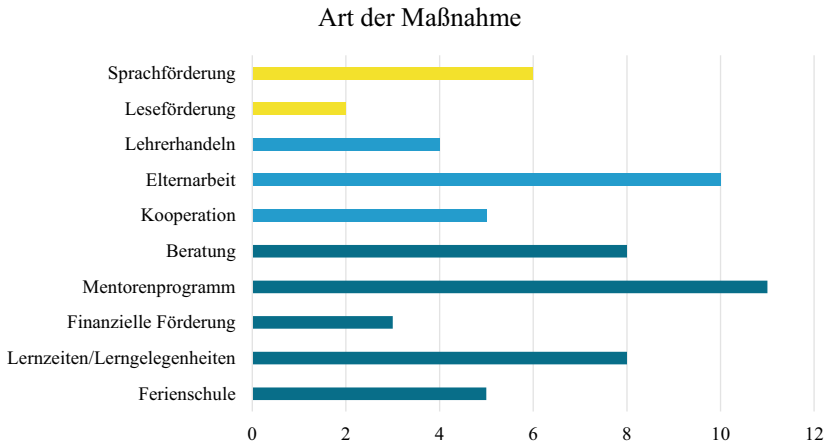


Abbildung 4.8 Maßnahmen, die in den 42 Publikationen beschrieben und mehr als einmal genannt werden

Förderung durch die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. konkret die Elternarbeit, die in den Publikationen sehr häufig genannt wird ($n = 10$).

Darüber hinaus werden in den Texten Maßnahmen aufgegriffen, die sich stärker auf die Lernumgebung und ihre zahlreichen Möglichkeiten beziehen: Häufig thematisiert werden hier Mentorenprogramme ($n = 11$), Beratungen ($n = 8$), sowie Förderungen, die sich im Sinne der Ausweitung und Gestaltung der Lernzeiten oder -gelegenheiten auf ein bestimmtes Ganztagskonzept, eine Hausaufgabengestaltung, Lernwerkstatt oder generelle Bildungsangebote (insgesamt $n = 8$) beziehen. Die Möglichkeiten im Rahmen einer finanziellen Förderung durch Stipendien oder eine geregelte Budgetierung wird dreimal genannt, während die Durchführung einer Ferienschule fünfmal beschrieben wird. Dies sind bereits 62 unterschiedliche Maßnahmen, die in den 42 Publikationen vorgeschlagen und beschrieben werden. Hinzu kommen Fördermöglichkeiten, die an dieser Stelle unter die Kategorie Sonstiges fallen, da sie jeweils lediglich einmal genannt werden, wie

• Schulinternes Curriculum	• Gemeinsames Frühstück	• Jugendmedienarbeit
• Schulbibliothek	• Fittes Frühstück	• Opernbesuche
• Schulsozialarbeit	• Ernährungsunterricht	• Hilfslehrertätigkeiten
• Fahrradwerkstatt	• Bewegungsprogramm	• Denktraining
• Renovierung/Gestaltung der Klassenräume	• Förderung von Mathematik, Deutsch, soziale Kompetenzen	• Trainingsmodul (Förderung des technisch-praktischen Denkens)
• Forscher AG	• Vernetzung im Stadtteil	
• Nachhilfe	• Weihnachtsmann-/Nikolausaktion	

Das bedeutet, dass es eine Vielzahl an Publikationen gibt, in denen mehr als eine Maßnahme zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit beschrieben werden. Borda und Schlünder (2014) gehen zum Beispiel gleichzeitig auf die Möglichkeiten der Sprachförderung, Elternarbeit, Vernetzung im Kiez, Opernbesuche oder einer Maßnahme namens Denktraining ein.

Ziele der Maßnahmen

Die Ziele der Maßnahmen, die in Anlehnung an die theoretischen Erkenntnisse im Kodierleitfaden aufgegriffen worden sind, scheinen nicht die Ziele aufzuzeigen, die die Autor*innen für die einzelnen Maßnahmen in den Texten nennen. Dies bedeutet, dass in 29 Fällen die Angabe *Sonstiges* getroffen werden musste. Die Förderung des sozialen oder kulturellen Kapitals kommt jeweils in vier Texten vor, während in jeweils drei Texten die Ziele bezogen auf Förderung von Sprache, Resilienz oder habituelle Muster und Praktiken beschrieben sowie die Unterstützung durch finanzielle Ressourcen angegeben werden. Die Beschreibung der Ziele in den Texten wird aus diesem Grund in der weiterführenden qualitativen Untersuchung noch einmal detaillierter analysiert.

Bereitstellung und Durchführung der Maßnahme

Da es sich bei einigen Maßnahmen um eine Aufforderung oder einen Appell für eine Maßnahme und weniger um eine detaillierte Projektbeschreibung handelt, bleibt in einigen Publikationen unklar ($n = 8$), durch wen die dort beschriebene(n) Maßnahme(n) bereitgestellt und durchgeführt werden sollen. Die konkreten Angaben in den restlichen Publikationen sind in Abbildung 4.9 näher dargestellt: Neben der Schulleitung ($n = 4$) und den Lehrkräften ($n = 17$) werden auch weitere pädagogische Fachkräfte genannt, wie beispielsweise Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen oder Fachleiter*innen der Ausbildungsseminare ($n = 14$), die im Umfeld der Schule mitwirken. Darüber hinaus sind es vor allem auch Studierende ($n = 12$), die diese Maßnahme zum Beispiel im Rahmen einer universitären Veranstaltung durchführen sowie zum Teil auch Freiwillige und Ehrenamtliche (n

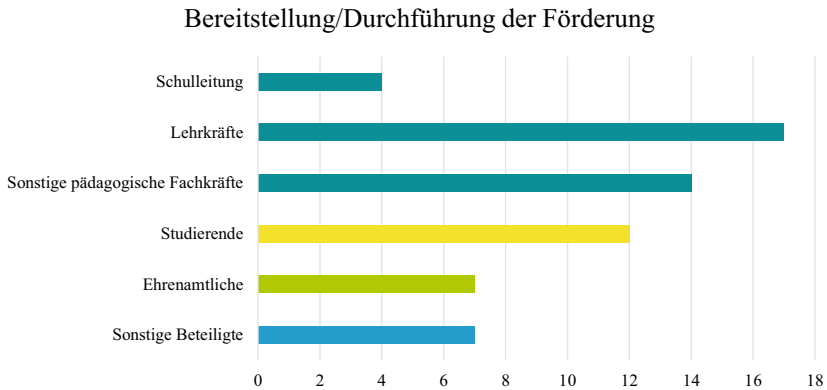


Abbildung 4.9 Bereitstellung/Durchführung der Förderungen. Angaben in den Texten, in denen die Akteure direkt genannt werden

= 7), wie beispielsweise „Frauen im Ruhestand“ (Naujok, 2008, S. 141), die an dieser Stelle einbezogen werden. Weitere Akteure zu denen Vertreter*innen von Kulturinstitutionen oder allgemein aufgeführte Honorarkräfte, Schüler*innen oder Hortmitarbeiter*innen gehören, sind unter sonstige Beteiligte zusammengefasst. Darüber hinaus sind in manchen Publikationen auch Verweise zu finden, in denen beispielsweise von „Beteiligten aus der Schule“ (U. Möller, 2012) geschrieben wird, ohne gezielter darauf einzugehen, um wen es sich dabei konkret handelt. Die Hinweise zu an den Maßnahmen Beteiligten, lassen keine Rückschlüsse zu. Es bleibt entsprechend unklar, weshalb Künstler*innen und Vertreter*innen der Kulturinstitutionen (Frontz, 2007), Paten (Auer, 2013), Projektverantwortliche (Liebing, 2016) oder auch die Erziehungsberatung (Häußermann, 2014) ausgewählt wurden.

Neben den Handelnden, die maßgeblich für die Durchführung der Projekte verantwortlich gemacht werden, gibt es in einigen Fällen weitere Mitwirkende, die die Ausführung der Maßnahme(n) unterstützen. Dabei wird am folgenden Beispiel deutlich, welche verschiedenen Personengruppen involviert sein können und wie unterschiedlich sie im Rahmen der Förderungen dann gemeinsam in den Projekten agieren:

Das Bielefelder Bildungsbüro und das Kompetenzteam unterstützen und organisieren die Fortbildung. [...] Die Bielefelder Bürgerstiftung hilft, Ehrenamtliche zu rekrutieren und zu betreuen. Die Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

sichert die Lehraufträge und damit die Tätigkeit von Studierenden im Projekt. Die ‚Frauen in Bewegung‘ (ein Zusammenschluss von vier Frauenclubs – Soroptimist International, Deutsche Akademikerinnen-Bund, Zonta, Inner Wheel) – unterstützen das Projekt durch einen Benefizlauf und die Einwerbung von Spenden. Der Verein TABULA e.V. ist zuständig für das Konzept und die Durchführung des Projekts. Die für den Aufbau notwendigen Ressourcen verdankt das Projekt zwei großen Stiftungen. Die Familie-Osthushenrich-Stiftung fördert die Ferienschule und das Ehrenamt, die Robert Bosch Stiftung den Aufbau des Gesamtprojekts. (Groeben et al., 2015, S. 55 Herv. im Original)

Aufgrund der fehlenden Abgrenzung der Durchführung von den Beteiligten stellt sich die weitere Auswertung an dieser Stelle als schwierig dar.

Entscheidung für eine Maßnahme

In sieben Publikationen ist nicht ersichtlich, wer die Entscheidung für die Maßnahme(n) trifft/treffen soll, bzw. auf welcher Ebene im Bildungssystem die Einführung der Maßnahme bestimmt wird/werden soll. In den anderen Publikationen geben die Autor*innen an, dass die Entscheidung für eine entsprechende Maßnahme entweder auf der Schulebene ($n = 11$) oder auf einer übergeordneten Ebene ($n = 25$) getroffen worden ist. Mit Letzterem sind vorerst alle Bereiche gemeint, die sich nicht auf die Unterrichts- oder schulorganisatorischen Ebene beziehen, wie die Bildungsadministration, -politik oder auch die Ebene der Wissenschaft. In zwölf Fällen wird an dieser Stelle konkreter eine bestimmte Universität/ein bestimmter Lehrstuhl angegeben oder es werden die Akteure der Bildungsadministration ($n = 8$) in Form von Ortsverbänden oder kommunalen Strategien genannt. Darüber hinaus werden beispielsweise auch Stiftungsarbeit oder Bundesprogramme aufgeführt, die – über die Einzelschule hinaus – aktiv werden.

Durchführung der Maßnahme

Da im Rahmen dieser Arbeit vornehmlich die schulorganisatorische Ebene fokussiert wird, diese jedoch – wie im *Abschnitt 3.1.2* bereits dargestellt – im Mehrebenensystem Schule nicht immer trennscharf von der Makro- und Mikroebene zu unterscheiden ist, ist in der Suchstrategie die Schule vorerst nicht weiter differenziert worden. Mit der Durchsicht der Volltexte ist es nun möglich, genauer abzubilden, auf welcher Ebene der Schule die Maßnahmen durchgeführt werden (sollen). Da auch Förderprogramme unter den Treffern vorhanden sind, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen, gibt es einige Publikationen, die in der folgenden Auflistung mehrfach vorkommen. Das von Kottmann (2007) beschriebene Mentorenprogramm bezieht sich zum Beispiel sowohl auf

die außerschulische und außerunterrichtlich Ebene als auch auf die Ebene des Unterrichts:

Die im Team vereinbarten Ziele und Aufgaben erfordern eine flexible Definition der Orte der pädagogischen Arbeit. Sie [die Maßnahme] kann sowohl in der Schule, d.h. im Unterricht der Klasse oder im Anschluss daran stattfinden, als auch im Elternhaus des Kindes, in der Wohnung der Studierenden oder auch in der Lernwerkstatt der Universität. Die Umgebung des Schul- bzw. Wohnbezirks, die Stadtbibliothek, der Tierpark, Museen, das Schwimmbad oder Institutionen im Stadtteil werden ebenfalls besucht. (Ebd., S. 37)

Die meisten Maßnahmen ($n = 23$) finden im außerunterrichtlichen Bereich der Schule statt. Hier werden in den jeweiligen Publikationen mehrfach beispielsweise Ganztagsschulprogramme und Betreuungsangebote genannt. In den Publikationen sind zudem einige außerschulische Maßnahmen ($n = 16$) aber auch Förderungen, die direkt im Unterricht ($n = 15$) stattfinden, aufgeführt. Als Beispiele können hier Programme in den Schulferien, die Einbeziehung der Eltern sowie auch die Förderung durch Lernwerkstätten genannt werden. Bei zwei Texten bleibt die Ebene der Durchführung einer Maßnahme unklar, was auch damit zusammenhängen kann, dass es sich bei diesen Texten lediglich um einen Aufruf für eine Maßnahme handelt und kein konkret durchgeplantes Projekt vorgestellt wird.

Darüber hinaus lässt sich deutlich erkennen, dass die meisten Autor*innen über Maßnahmen schreiben, die schulformspezifisch ausgestaltet sind und sich konkret auf die Grundschule ($n = 22$), die Förderschule ($n = 1$) oder eine der weiterführenden Schulen ($n = 4$) beziehen. Es gibt zudem zwölf Publikationen, in denen bezogen auf die Maßnahme(n), keine Vorgabe für die Schulform gemacht wird und fünf Texte, bei denen es gänzlich unklar bleibt, ob sie für eine spezielle Schulform entwickelt worden sind oder in allen Schulformen durchgeführt werden können.

Beschreibung der Zielgruppe

Zuletzt wird der Fokus der deskriptiven Analyse auf die Angabe der sozialen Ungleichheit in den Texten gelegt. In den meisten Texten ($n = 21$) lässt sich erkennen, dass die Autor*innen eine Maßnahme thematisieren, die sich gegen die sozial bedingte sowie gleichzeitig auch ethnische Ungleichheit richtet. Es lassen sich Beschreibungen und Begrifflichkeiten sowohl für die eine als auch die andere Determinante in den Texten finden. Bei 17 Texten bleibt es jedoch auch nach dem letzten Screeningprozess noch unklar, welche benachteiligte Gruppe exakt durch die dort beschriebenen Maßnahmen gefördert werden soll. So werden

verschiedene Begrifflichkeiten zur Beschreibung der betroffenen Schüler*innen angeführt, die durchaus nahelegen, dass sie im Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund und dem dargelegten Konzept sozialer Ungleichheit stehen – schließlich sind die Texte in der Analyse inkludiert. Dennoch ist die Definition oder die Form der begrifflichen Auseinandersetzung nicht eindeutig in die hier aufgeführten Kategorien einzuordnen. Es bedarf an dieser Stelle einer detaillierten Analyse, bei der die einzelnen Fälle miteinander verglichen und in einen Zusammenhang gesetzt werden können. Bei lediglich vier Texten ist genau erkennbar, dass sich die Autor*innen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen beziehen. Im Folgenden wird daher eine weitere detailliertere qualitative Analyse durchgeführt, mit der diese Aspekte differenzierter analysiert werden können.

4.1.3.2 Erweiterte qualitative Analyse

Es wird entsprechend eine textuelle narrative Synthese durchgeführt, bei der die Ausführungen in den Texten in relativ homogenen Gruppen angeordnet sowie ihre Unterschiede herausgearbeitet werden. Es geht entsprechend um die Ähnlichkeiten und Differenzen in Anlehnung an die folgenden vier Punkte:

- Ausgangspunkte der Maßnahme(n)
- Beschreibung der Zielgruppe
- Begründung der Autor*innen für eine Maßnahme
- Analyse der Ziele der Maßnahmen

In den Blick genommen wird so vor allem auch die Analysen der Aspekte, bei denen die Ausführungen in den Texten²⁵ nicht auf dem Kodierleitfaden abgebildet waren bzw. werden konnten und letztendlich keine quantitative Auswertung durchgeführt werden konnte.

Ausgangspunkt der Maßnahme

Die 42 Publikationen unterscheiden sich darin, dass sie eine (oder auch mehrere) Maßnahme(n) beschreiben, die sich in jeweils unterschiedlichen Durchführungs- oder Entwicklungsstadien befinden oder anders betrachtet, deren Ausgangspunkt verschieden verortet werden kann. Die Publikationen können in dieser Hinsicht differenzierter betrachtet werden: Erstens gibt es Publikationen, in denen

²⁵ Da es an dieser Stelle um die Untersuchung der Texte geht, werden auch weiterhin alle Texte betrachtet, auch wenn sich die Projekte oder Maßnahmen entsprechend doppeln, die beschrieben werden.

es um die *Aufforderung für eine Maßnahme* geht. Zweitens werden Maßnahmen beschrieben, die innerhalb der *Wissenschaft* entwickelt und in der Praxis durchgeführt werden. Drittens können Maßnahmen genannt werden, die in *Kooperation* von Wissenschaft und Praxis ins Leben gerufen worden sind sowie viertens, die stärker von der *Praxis* ausgehen.

Insgesamt können so erstens 14 Texte identifiziert werden, die Maßnahmen auf wissenschaftlicher Basis theoretisch oder empirisch analysieren, ohne dass diese konkret in der Praxis Anwendung finden. Es handelt sich bei diesen Texten eher um eine Art *Aufforderung oder einen Appell* an Wissenschaft, Politik oder auch Praxis, aktiv zu werden. Somit werden auf diese Art und Weise in den Texten, in denen theoretisch gearbeitet wurde, die entwickelten Erkenntnisse genutzt, um im Anschluss daran konkretere Hinweise für Handlungen zu liefern:

Damit liefern die hier berichteten Erkenntnisse auch Hinweise für die Gestaltung von Angeboten und Maßnahmen, die zu einer Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beitragen können. [...] Über Kommunikation und Partizipation mit der Schule ergeben sich Möglichkeiten, Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken. [...] Das abschließend skizzierte Projekt knüpft direkt an diese Fragestellung an, wie Eltern mit einem schwächeren sozioökonomischen Hintergrund besser in diesen Austausch zwischen Familie und Schule einbezogen werden können. (Gniewosz & Walper, 2016, S. 198)

Ob die Erkenntnisse der theoretischen Ausführungen jedoch für weitere wissenschaftliche Analysen oder eine direkte praxisnahe Gestaltung erläutert werden, wird in dieser Publikation nicht weiter präzisiert. Stattdessen wird grundsätzlich ausgeführt: „Durch die Umsetzung dieser Vorschläge ist es möglich, Barrieren und Probleme in der Eltern-Schule-Kooperation abzubauen und somit vielfältige Beteiligungsformen der Eltern zu unterstützen“ (ebd., S. 198). Gleichzeitig werden die direkten Verantwortlichen in einem anderen Text konkret benannt: „Um die Chancenbenachteiligung auszugleichen, sollten die Schulen zum einen dafür Sorge tragen, dass nicht geleistete Unterstützungen im Elternhaus insbesondere bei Kindern aus unterprivilegierten Schichten durch die Schule kompensiert werden“ (G. Möller, 2013a, S. 54). Dennoch bleibt auch hier unklar, auf welche Art und Weise und an welcher Stelle konkret agiert werden soll. Darüber hinaus finden sich auch Texte, in denen – angelehnt an Beispiele aus der Praxis – bereits bewährte Ansätze (aus anderen Kontexten) mit dem Thema Reduktion sozial bedingter Ungleichheit verknüpft werden: „Externe Mentoren- und Patenprogramme wie Lesepatenschaften an Grundschulen können insofern als eine

Antwort auf Chancengleichheit gelten, als sie bei den ungleichen Ausgangsbedingungen der Kinder ansetzen und zu deren Reduktion beitragen können“ (Naujok, 2008, S. 142).

Neben den theoretischen Texten lassen sich auch einige empirische Studien finden, die auf Grundlage der eigenen erhobenen Erkenntnisse zur Durchführung einer Maßnahme appellieren. Es zeigen sich hier auf der einen Seite weniger konkrete Projekte, sondern eher durch empirische Erkenntnisse gestützte, allgemeine Aufforderungen an Wissenschaft, Politik oder auch Praxis: „Vielmehr muss es darum gehen, bei den Lehrkräften ein Bewusstsein zu schaffen, damit diese mit den der Interaktion und Kommunikation inhärenten, gesellschaftlich hervorgebrachten Machtverhältnisse und der eigenen Position darin umzugehen lernen“ (Kayser & Betz, 2015, S. 91). Auch in diesem Text wird kein konkretes Projekt benannt, sondern vielmehr eine generelle ungleichheitssensible Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften beschrieben. So bleibt erneut unklar, wie sich diese Zusammenarbeit als Maßnahme ausgestaltet, bzw. auf welcher Ebene der Schule diese letztliche Anwendung finden soll. Ähnliche Anweisungen finden sich auch bei Häußermann (2014), indem von Angeboten die Rede ist, die grundsätzlich „geschaffen werden sollten“ (ebd., S. 120), ohne näher auf eine detaillierte Umsetzung eingehen zu können. Auf der anderen Seite werden zum Beispiel herkunftsspezifische Orientierungen in Form von unterschiedlichen Handlungsorientierungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen im Kontext der Schule empirisch analysiert und abschließend in Form eines direkten Appells an die Forschung gerichtet:

Obwohl vielversprechend mit Blick auf die Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften, deuten sich neue Dilemmata einer zunehmend habitus-sensiblen Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern an (Sander 2014: 28), die auf der Mikroebene Gegenstand empirischer (Grundschul-) Forschung werden müssten. (Betz & Kayser, 2016, S. 113)

Darüber hinaus werden die gewonnenen empirischen Erkenntnisse auch dazu genutzt, um weiterführende Angebote zu gestalten oder zu verbessern, bzw. auf bereits bestehende Anregungen aufmerksam zu machen:

Erste Ansätze für die Institutionalisierung solcher Orte könnten in der gemeinsamen Fortbildung von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit liegen, wie sie beispielsweise in Berlin bereits zu finden sind. Die Befunde unserer Studie weisen zumindest darauf hin, dass es sicherlich trügerisch wäre, allein auf die ‚multiprofessionellen Teams‘ als Korrektiv zu setzen, deren positive Effekte sich gleichsam naturwüchsig aus deren komplementären Handlungslogik ergeben. (Heinrich et al., 2014, S. 46 Herv. im Original)

Insgesamt ist diesen Texten gemein, dass sie entweder theoretisch oder empirisch begründet – in Anlehnung an Schulleistungsstudien, Praxisbeispiele oder mit Hilfe eigener Analysen – Anregungen geben oder dazu aufrufen, wissenschaftlich, politisch oder praktisch tätig zu werden.

Im Anschluss an diese Publikationen lassen sich zweitens elf weitere Texte zusammenfassen, die *wissenschaftsnah Maßnahmen* thematisieren und diese – im Gegensatz zu bereits dargestellten Appellen und Aufforderungen – bereits *durchgeführte Ansätze* in den Blick nehmen. Auch unter diesen Publikationen gibt es zum einen theoretische Analysen, die beispielsweise Projekte beschreiben, die von Instituten, Universitäten oder einzelnen Professor*innen entwickelt worden sind: „In dem Projekt ‚Forscher Ferien‘ des IPN (Universität Kiel) und der Universität Bochum“ (Demuth & Sommer, 2009, S. 20). Hierbei lassen sich auch detaillierte Beschreibungen finden, inwiefern die Projekte auch nach der Entwicklung in die universitäre Modulgestaltung Eingang gefunden haben:

Abschließend wird vorgestellt, wie das Projekt im Rahmen des Bielefelder Modellversuchs ‚Konsekutive Lehrerbildung‘ verortet wurde [...]. Die Ausgangssituation wurde maßgeblich von einem anderen Reformprojekt der Universität beeinflusst: dem Integrierten Eingangssemester Primarstufe (IEP), in dessen Rahmen alle Studierende des Lehramts für die Primarstufe im ersten Studiensemester ein mehrwöchiges Praktikum an einer Grundschule absolvierten. (Kottmann, 2007, S. 33 Herv. im Original)

Nach der Gründung oder Entwicklung der Programme innerhalb der Universitäten werden die Maßnahmen jedoch auch von anderen Akteuren unterstützt, so zum Beispiel Forschungs- oder Bildungseinrichtungen (Demuth, Efler-Mikat, Kleinert Katrin & Kuchnowski, 2007, S. 57). Auf dieser wissenschaftsnahen Ebene finden sich zum anderen auch empirische Texte, die konkrete Maßnahmen fokussieren. Das „an der Universität [...] gegründete Mentorenprogramm Balu und Du“ (Drexler, 2015, S. 65), das von der Autorin des entsprechenden Textes als Evaluationsstudie publiziert worden ist, sei hier exemplarisch genannt. An diesem und dem folgenden Beispiel wird zudem deutlich, dass es sich nicht nur um die Entwicklung einer Maßnahme, sondern auch um eine entsprechende Evaluation des Programms handelt: „Die Schulintervention wurde über einen Zeitraum von vier und acht Jahren, die Familienintervention über ein Jahr evaluiert“ (Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 305).²⁶

Darüber hinaus befinden sich drittens unter den Publikationen auch vier weitere Texte, in denen die Maßnahme unter wissenschaftlicher Federführung, aber

²⁶ Durch die transparente Darstellung in den Texten bei der Entstehung der Maßnahmen zeigt sich darüber hinaus, dass das Thema interdisziplinär aufgegriffen wird. So beinhaltet das Projekt Forscher Ferien beispielsweise eine naturwissenschaftliche Sommerschule, die

vor allem auch in *Kooperation mit weiteren praxisnäheren Akteuren* entstanden ist. Auch diese Publikationen lassen sich in theoretische sowie empirische Texte unterscheiden. In den empirischen Publikationen sind detaillierte Beschreibungen zu finden, in denen die Entstehung der Projekte mit den verschiedenen Mitwirkenden konkret erläutert werden. So baut das Essener Schülerhilfeprojekt beispielsweise auf dem Kasseler Hilfeprojekt auf und wird vom Deutschen Kinderschutzbund und Ortsverband Essen e. V. getragen (Maas, 2007a, S. 44 f.), welches auch konkret als ein „Kooperationsprojekt des Deutschen Kinderschutzbundes, Ortsverband Essen e. V., der Universität Duisburg-Essen sowie der Essener Grundschule Tiegel Schule, Karlschule und Kantschule“ (Maas, 2007b, S. 45) beschrieben wird. Den Prozess, wie ein solches Kooperationsprojekt entstanden ist, beschreibt Maas ausführlich:

Gemeinsam mit Elisabeth Kuck, der Leiterin der kooperierenden Tiegelgrundschule, suchte ich im Frühjahr 2002 in der Universität Essen nach Bündnispartnern und fand diese zunächst in der Person von Prof. Beatrix Lumer (Hochschullehrerin) und Birgit Parker (Grundschullehrerin und Lehrbeauftragte). (Ebd., S. 45)

Auch bei den theoretischen Texten werden die Kooperationspartner*innen ähnlich detailliert aufgeführt. In einer weiteren Publikation über das Essener Schülerhilfeprojekt, in dem die beteiligten Institutionen, ähnlich wie oben beschrieben, aufgelistet werden, gibt es zudem einen ausführlichen Abriss, wie die Universität auch nach der Entwicklung des Projektes beteiligt ist. Die Ausführungen ermöglichen es, gut nachvollziehen zu können, wie die Förderung organisiert ist:

Studierende der bildungswissenschaftlichen Studiengänge (Lehramt, Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften) der Universität Duisburg-Essen begleiten und fördern über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr mit einem Stundenkontingent von mindestens zwei Stunden wöchentlich jeweils ein benachteiligtes Kind. (Steins & Maas, 2009, S. 31)

Auch im Text über das TABULA-Projekt, in dem neben der Kooperation von „Bürgerinnen und Bürgern, Stiftungen und Serviceclubs, [...] Bildungsbüro und [...] Universität“ (Groeben et al., 2015, S. 54) zahlreiche weitere Beteiligte zusammenarbeiten, wird transparent, welche Rolle die Akteure einnehmen müssen, um die vielfältigen Ideen des Projektes auch personell sowie finanziell umsetzen zu können. Neben Spenden sowie Förderungen, Betreuungsmöglichkeiten und der Organisation wird die wissenschaftliche Perspektive auch an dieser

von einem Professor der Chemiedidaktik des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik gegründet wurde und bei dem der Text in der didaktischen Zeitschrift *Unterricht Chemie* veröffentlicht worden ist (Sommer et al., 2011).

Stelle für eine Evaluation des Projektes herangezogen: „Das Forschungsprojekt EvAKim ist angesiedelt in der Fakultät für Erziehungswissenschaft (AG 3) und untersucht mit einem multimethodischen Forschungsdesign unterschiedliche Aspekte im Kontext des Bielefelder Dreifach-Pakets“ (ebd., S. 56).

Während diese Maßnahmen in Kooperation von Professor*innen und anderen Mitwirkenden ins Leben gerufen worden sind, lässt sich die vierte und letzte Zuordnung dahingehend beschreiben, dass die Entwicklung und Gestaltung der jeweiligen Projekte insgesamt nicht wissenschaftsnah, sondern stärker *situativ und kontextorientiert von der Praxis* ausgehend gestaltet werden. Auch hier können theoretische (sowie empirische) Texte aufgeführt werden, in denen detailliert die Entstehung und aktuelle Ausrichtung beschrieben wird:

MyClip wurde von medien+bildung.com (m+b.com) im Jahr 2008 in Kooperation mit dem Bildungsministerium, der Schulaufsicht und dem Lehrerfortbildungsinstitut entwickelt. [...] Das Projekt wurde zu 50 Prozent von der Multimedia-Initiative des Landes Rheinland-Pfalz rlpinform gefördert, von der Stiftung Medienkompetenzforum Südwest (MKFS) erhielt es ebenfalls eine Zuwendung. (Friedrich & Neumann, 2012, S. 52)

Im Gegensatz zu den vorher dargestellten Texten werden in diesem Beispiel die Wissenschaft oder die Universitäten nicht als kooperierende Institution, sondern als Begleitung aufgeführt, sodass an dieser Stelle beispielsweise ein „begleitende[s] Evaluationsteam der Universität Koblenz-Landau/Campus Koblenz, das stets zeitnah die medialen Schülerproduktionen über seinen Zugang beobachten und analysieren konnte“ (ebd., S. 53) genannt wird. Neben Projekten aus der Schulverwaltung, Politik oder Stiftungen, werden auch Gesellschaften (Liebing, 2016, S. 169), eingetragene Vereine (Borda & Schlünder, 2014, S. 152) oder Kommunen (C. Hartmann, 2011, S. 300) als maßgebliche Akteure für die Entwicklung der Maßnahmen angegeben. Darüber hinaus sind es aber vor allem auch Schulen, die beteiligt sind (Liebing, 2016, S. 176; Olejniczak & Schaarschmidt, 2005, S. 166) und einzelne Lehrkräfte (Warlies & Wiest, 2002, S. 27), die Maßnahmen ins Leben rufen: „Das Programm folgte zum einen auf eine Vertretungslehrerzeit an der Karl-Weise-Schule im Schillerkiez in Neukölln“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 152). Bei den empirischen Texten zeigt sich ein ähnliches Bild, sodass an dieser Stelle nur zwei Beispiele ergänzt werden. Das Projekt Hürdenspringer, das vom eingetragenen Verein Unionshilfswerk gegründet und von freiwillig engagierten Mentor*innen durchgeführt wird, macht deutlich, welche Rollen die vielzähligen, unterschiedlichen Akteuren innerhalb dieser Kooperationen einnehmen können:

Das Mentoringprojekt ‚HÜRDENSPRINGER‘ wurde [...] gefördert durch das BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES und dem EUROPÄISCHEN SOZIALFONDS sowie kofinanziert durch die STIFTUNG DES PARITÄTISCHEN WOHLFAHRTSVERBANDES BERLIN, die GLÜCKSSPIRALE, die Kooperationschulen und aus Eigenmitteln des UNIONHILFSWERKS. [...] Die diesen Prozess begleitenden Projektkoordinator/inn/en sind ein multiprofessionelles Team aus Sozialarbeiter/inne/n, Berufspädagog/inn/en, Ethnologin, Sozialwissenschaftlerin und Betriebswirt mit Zusatzqualifikationen u. a. im Bereich Schulmediation und Systemischer Prozessbegleitung. (Bestmann & Häseler-Bestmann, 2012, S. 11 Herv. im Original)

Hinzugezählt werden können an dieser Stelle auch die kooperierenden Schulen, samt Projektkoordination, Lehrkräften sowie Schulleitungen (ebd., S. 12). Ähnlich verhält es sich auch beim Mo.Ki-Gesamtansatz, der in Kooperation zwischen der AWO Niederrhein und der Stadt Monheim entstanden ist, vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt wissenschaftlich begleitet sowie evaluiert wird und finanzielle Unterstützung unter anderem durch die Stiftung Wohlfahrtspflege erhält (Holz, 2010, S. 27 f.). Neben theoretischen und empirischen Texten gibt es an dieser Stelle vier Texte, die keinerlei Literaturangaben enthalten und aus diesem Grund gesondert betrachtet werden. Aber auch diese Beschreibungen in den Publikationen zeichnen sich durch eine Vielfalt an unterschiedlichen beteiligten Akteure und einen praxisnahen Zusammenhang aus:

Die Umsetzung der Idee zur Einrichtung einer Lernwerkstatt in der Grund- und Hauptschule Schafflund sowie der Planung und Organisation der Lernwerkstatt wurden von der Schulleitung und den Lehrkräften der Hauptschule initiiert und durchgeführt. Die Leitung der Lernwerkstatt wurde einer Sozialpädagogin übertragen. Arbeitgeber dieser Stelle ist ein eingetragener Verein. (Kasten, Gefke & Stielow-Weyhe, 2001, S. 32)

Ferner lassen sich neben solch detaillierten Beschreibungen auch Begründungen für das Handeln der entsprechenden Akteure finden: „Während meiner Tätigkeit als Lehrerin und Schulleiterin wurde ich in vier der hannoverschen ‚Brennpunkten‘ täglich mit der kulturellen Benachteiligung der mir anvertrauten Kinder konfrontiert“ (Frontz, 2007, S. 239 Herv. im Original). Darüber hinaus finden sich auch hier Dopplungen der Projekte, wie der Deutsch Sommer und das Diesterweg-Stipendium, sowie Hinweise, dass vorhandene Konzepte an anderer Stelle übertragen und konfiguriert werden: „Dafür wurde das Konzept des von der Jacobs Foundation initiierten Bremer Vorläufers den Frankfurter Gegebenheiten angepasst“ (Auer, 2013, S. 17).

Zusammenfassend betrachtet, lassen sich alle Publikationen inhaltlich einem Ausgangspunkt zuordnen, der sich auf die Entwicklung der Maßnahmen bezieht.

Auf wissenschaftsnaher Ebene werden innerhalb der Texte zum einen eher allgemeine Aufforderungen zur Bearbeitung der Thematik aufgerufen und infolgedessen bleibt häufig unklar, an wen sich diese Aufforderung konkret richtet, bzw. auf welche Art und Weise weiterführend mit den theoretischen oder empirischen Erkenntnissen umgegangen werden soll. Zum anderen sind die bereits konzipierten Maßnahmen, die auf wissenschaftlicher Seite entwickelt worden sind, weniger vage und die Beteiligung weiterer Akteure sowie die Ausgestaltung auf universitärer Seite wird sichtbarer. Bei Maßnahmen, die gleichberechtigt von Akteuren aus der Wissenschaft sowie anderen Beteiligten organisiert sind, wird erstmalig die Vielfalt der Projektpartner*innen deutlich, die gänzlich unterschiedliche Rollen bei der Gestaltung der Maßnahmen einnehmen. In Anlehnung daran weisen die Publikationen der Maßnahmen, die maßgeblich aus praxisnahen Kontexten entstanden sind, verstärkt unterschiedliche Kooperationen auf, um die Realisierung der Maßnahmen gewährleisten zu können. Insgesamt zeigen sich vier unterschiedliche Vorgehensweisen, wie die Maßnahmen in den Publikationen thematisiert bzw. bereits in der Praxis implementiert werden.

Beschreibung der Zielgruppe

Schon bei der Erstellung und auch nach der Pilotisierung der Suchstrategie in Auseinandersetzung mit den möglichen Begriffen sozial bedingter Ungleichheit müssen zahlreiche weitere Bezeichnungen ergänzt werden, um alle potenziellen Begriffsverwendungen der Autor*innen für das Konzept *soziale Ungleichheit* mit aufnehmen zu können. Auffällig ist auch, dass sich durch das Screening der Volltexte die Anzahl der zunächst 203 ausgewählten Beiträge auf 42 Texte reduzierte, da sich erst innerhalb der Volltextdurchsicht gezeigt hat, dass es in vielen Publikationen inhaltlich gar nicht um die sozial bedingte Herkunft mit Blick auf den sozioökonomischen Status geht. Viele der Texte suggerieren zum Beispiel im Titel und/oder im Abstract sowie der Einleitung eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Thema, wobei in den Texten letztendlich aber allgemeine Förderungen oder Maßnahmen einer anderen Zielgruppe thematisiert werden. Als Beispiel wird im Folgenden eine im letzten Schritt exkludierte Monografie herangezogen, deren Thema die Förderung der Medienkompetenz ist, bei der in der Einleitung folgende Ausgangssituation beschrieben wird:

Das Armutsrisiko in Deutschland ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Der Anfang März 2005 vom Bundeskabinett verabschiedete 2. Armuts- und Reichtumsbericht (2005) macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche verstärkt von Benachteiligung durch Armut betroffen sind. Gerade Kinder und Jugendliche, die in schwierigen Lebenszusammenhängen groß werden, können ohne Unterstützung kaum einen Weg

aus den sich immer wieder reproduzierenden Strukturen von Armut und Benachteiligung finden. (Croll & Brüggemann, 2007, S. 13)

Nachdem der Fokus stark auf Aspekten der Armut liegt, findet sich der Begriff bei der Beschreibung der Zielgruppe nicht wieder. Stattdessen wird erkennbar, dass die Hälfte der beschriebenen Einrichtungen grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen adressiert und in anderen Einrichtungen, die sich gezielt an benachteiligte Kinder und Jugendliche wenden, werden folgende Differenzierungen genannt:

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Lern- und Körperbehinderte fallen dabei vor allem in den Zuständigkeitsbereich der Förderschulen. Jugendliche und junge Erwachsene ohne berufliche Perspektiven aufgrund von fehlenden Schulabschlüssen und damit einhergehender Arbeitslosigkeit (Beziehende des ALG II) finden sich im Fokus der Jugendberufshilfen. Die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit wenden sich traditionell an alle Kinder und Jugendlichen und adressieren zumeist mit speziellen Einzelangeboten unterschiedliche Zielgruppen. (Ebd., S. 21)

Auch konkret auf die Schulprojekte bezogen, werden die Zielgruppen als „Schüler und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sowie Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen“ (ebd., S. 56) oder „Kinder und Jugendliche mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ beschrieben (ebd., S. 93).

Eine ähnliche Verschiebung findet sich nicht nur im Hinblick auf Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf, sondern auch bezogen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Das Ganz-In Projekt fokussiert ein themenspezifisches Unterstützungsangebot in Ganztagschulen und hat allgemein zum Ziel, die „Qualität der schulischen Abschlüsse an den beteiligten Ganztagschulen zu verbessern, mehr Schülerinnen und Schüler die Chance auf das Abitur zu eröffnen und so insbesondere Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus zu helfen, ihr volles Potenzial zu entfalten“ (Thürmann, Krabbe, Platz & Schumacher, 2017, S. 20). Erst im Laufe des Teilprojektes Sprache, welches näher dargestellt wird, wird ersichtlich, für welche bildungsfernen Schüler*innen die adaptive Maßnahme konkret gestaltet ist: Neben dem Regelunterricht spielt nur eine „additive oder integrierende Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eine wichtige Rolle, bei der die Expertise der Sprachberaterinnen und Sprachberater gefragt ist“ (ebd., S. 20).

Aber auch unter den 42 inkludierten Texten bestehen zum Teil immer noch Unklarheiten darüber, ob sie tatsächlich die hier benannte Zielgruppe als Hauptadressat*innen fokussieren. Ein Beispiel ist das Essener Schülerhilfeprojekt, bei dem „benachteiligten Kindern Beziehungsangebote“ (Steins & Maas, 2009, S. 30) gemacht werden. Diese Benachteiligung wird näher beschrieben, sie geht zum Beispiel „einher mit der sozioökonomischen Lage, in der sie aufwachsen“ (ebd., S. 30) und auch diese Lage wird transparent als materielle Armut dargestellt, die schlussendlich „zum Risikofaktor für eine Biografie [wird], wenn sie mit Bildungsarmut und/oder emotionaler Armut und/oder kultureller Armut einhergeht“ (ebd., S. 30). Nach diesen detaillierteren Angaben zu den Schüler*innen „aus schwierigen Verhältnissen“ (ebd., S. 30), wird am Ende des Textes recht knapp erläutert, wer am Projekt teilgenommen hat: „Mittlerweile haben bereits circa 60 Kinder (mit einem hohen Anteil mit Migrationshintergrund) und Studierende das Projekt durchlaufen“ (ebd., S. 33). Wer darüber hinaus – oder welcher Anteil an Schüler*innen mit sozioökonomisch niedrigem Status – teilgenommen hat, wird jedoch nicht näher erläutert.

Ferner gibt es ebenfalls Texte, in denen diesbezüglich nahezu widersprüchliche Aussagen aufzufinden sind und in denen Zielgruppen angesprochen werden, die auf den ersten Blick gar nicht thematisiert worden sind. Ein Beispiel ist die Begabungsförderung für „Bildungsminoritäten“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 150), in der die Zielgruppe definiert wird als „begabte bis hochbegabte Grundschulkinder der 2. bis 6. Klasse aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 150). Zum einen bleibt an dieser Stelle sprachlich unklar, ob ein Migrationshintergrund zwangsläufig vorhanden sein muss. Zum anderen liefert der Text auch bei der Beschreibung der Zielgruppe und des Auswahlverfahrens keinerlei weitere Hinweise, wer konkret gefördert werden soll:

Die Trainingsgruppen wurden durch ein dreifaches alternatives Auswahlverfahren zusammengestellt: (1) durch Empfehlung der Lehrkräfte, (2) durch Selbstanmeldung der Kinder bzw. durch ihre Eltern und (3) durch Empfehlung anderer Kinder. Mit diesem Mischverfahren war es möglich, ‚Underachiever‘ (hochbegabte Kinder unter ihrem intellektuellen Potenzial) und ‚Overachiever‘ (normal begabte Kinder mit Schulleistungen über ihrem intellektuellen Potenzial) mit und ohne Verhaltensprobleme(n) in das Programm aufzunehmen. Insgesamt nehmen ca. 65 Schüler und Schülerinnen regelmäßig an den Kursen teil. (Ebd., S. 157 Herv. im Original)

Abschließend wird zudem festgestellt, dass die eingangs beschriebene Zielgruppe nicht gänzlich erreicht werden konnte:

Das Problem liegt darin, dass die übliche Begabungsförderung überwiegend auf einzelne Schüler und Schülerinnen begrenzt ist, die bereits eine hohe Leistungsperformance zeigen. Die Förderung benachteiligter Schüler und Schülerinnen ist dagegen begrenzt auf Maßnahmen mit sehr niedrigem Anspruchsniveau. Auf diese Weise kommt es zu dem bekannten Kreislauf, dass nur der- bzw. diejenige adäquat gefördert wird, der oder die bereits durch das Elternhaus entsprechend unterstützt wird. Nach wie vor scheint der ernsthafte politische Wille zu fehlen, diesen Kreislauf durch Finanzierung regelmäßiger Angebote für Begabte aller sozialer Milieus an unserer Schule zu durchbrechen. (Ebd., S. 160)

Die häufig unklaren aber vor allem auch unterschiedlichen Bezeichnungen, die zum Teil in den anderen Texten eine genaue Beschreibung der Zielgruppe vermissen lassen, sollen im Folgenden näher dargestellt werden. Bevor die in den 42 Publikationen verwendeten Begriffe systematisiert und in einen Zusammenhang gebracht werden, wird zunächst die *Vielfalt der Begriffe* aufgezeigt.

Die ausgewählten Beispiele zeigen die recht uneinheitliche Verwendung der Bezeichnungen, die über verschiedene Dimensionen, Determinanten und andere Merkmale beschrieben werden. Zunächst setzen sich einige Autor*innen mit *sozialstrukturellen Begriffen* auseinander, indem vom „sozialen Status“ (Dankert, 2008, S. 121), „niedrige[n] sozioökonomische[m] Status“ (Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 306) im Sinne einer bestimmten Position oder auch mit Blick auf das soziokulturelle Erbe von der „soziale[n] Herkunft“ (C. Hartmann, 2011, S. 300) die Rede ist. Darüber hinaus finden weitere *strukturgebende Merkmale* durch Begrifflichkeiten Verwendung wie

- die soziale Schicht, die beispielsweise „Personen aus einer niedrigen Sozialschicht“ (Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 305) umfasst oder Kinder und Jugendliche „aus sozial benachteiligten Schichten [...] [oder] bildungsferne[n] Schichten“ (U. Möller, 2012, S. 156) beschreibt,
- die Lage im Sinne einer „prekären Lage“ (Groeben et al., 2015, S. 57) oder konkreter „Kinder und Jugendliche in sozial prekären Lebenslagen“ (Olejniczak & Schaarschmidt, 2005, S. 163),
- das Milieu, wie zum Beispiel aus „sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 150) sowie
- konkreter gefasste Lebensumstände, wie beispielsweise „aus schwierigen Verhältnissen“ (Steins & Maas, 2009, S. 30), „aus sozial schwierigen Verhältnissen“ (U. Möller, 2012, S. 156) oder „Schüler aus sog. prekären Verhältnissen“ (Klepacki, 2013, S. 68).

Auch Bezeichnungen, die in diesem Kontext Unterschiede in Form der „sozioökonomischen Differenz“ (Miller, 2014, S. 256) oder der „soziale[n] Disparitäten“

(Gniewosz & Walper, 2016, S. 194) thematisieren oder die beispielsweise „sozio-ökonomische Einflüsse“ (Miller, 2014, S. 244) beschreiben, finden Anwendung.

Häufig genutzt werden zudem Beschreibungen in Form von Relationen zum *Elternhaus*, der Familie oder Stadt, wie „bildungsferne Familien“ (Auer, 2013, S. 16), „aus bildungsungewohnten Familien [oder] Familien in Multiproblemlagen“ (Olejniczak & Schaarschmidt, 2005, S. 163), der „Stärkung sozial benachteiligter Eltern“ (Gniewosz & Walper, 2016, S. 187) oder „sozial schwierigen Stadtteilen“ (Auer, 2013, S. 16).

Darüber hinaus lassen sich einige Begrifflichkeiten auffinden, die sich auf die *Armut* beziehen, wobei häufig nicht ersichtlich ist, ob es sich dabei um materielle Armut im Sinne der Mittellosigkeit oder um andere Problemlagen handelt. So wird von der mit „Armut einhergehende[n] Gefährdung“, Kindern „in Armut und anderen Risikolagen“ (Miller, 2014, S. 255) oder Kindern mit „Armutserfahrungen“ (Häußermann, 2014, S. 227) geschrieben, die „Armutslage in der Schule“ (ebd., S. 128) als Definition genannt oder allgemeiner versucht, die „Bildungschancen von armen Jungen und Mädchen zu erhöhen“ (Holz, 2010, S. 60). Ähnlich wie der Armutsbegriff taucht auch der Terminus *Bildung*, wie schon in einigen hier genannten Beispielen, auf. Ob es um „Bildungsminoritäten“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 153) oder um die „Bildungsarmut“ (Groeben et al., 2015, S. 54) sowie „geringe Bildungserfahrungen“ (Auer, 2013, S. 17) geht, die diese Kinder auszeichnen, ist auch hier eine Vielzahl an Bezeichnungen vorzufinden.

Schlussendlich ist es allerdings vor allem der Begriff *Benachteiligung*, beispielsweise im Sinne einer „soziokulturelle[n] Benachteiligung“ (Klepacki, 2013, S. 68), der auf verschiedenste Art und Weise und in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder als Erklärung oder Begründung aufgegriffen wird und dabei häufig offenlässt, inwiefern die Benachteiligung inhaltlich in den jeweiligen Texten zu fassen ist. So ist auch aus dem Kontext bei der Verwendung der Bezeichnung „benachteiligte Jugendliche“ (Friedrich & Neumann, 2012, S. 51) nicht zu entnehmen, inwiefern diese Jugendlichen benachteiligt sind.

Dies sind nur vereinzelte Beispiele für Begriffsverwendungen innerhalb der Publikationen, die jedoch erkennbar machen, dass die Begriffsvielfalt deutlich größer ist, als ohnehin schon von der Suchstrategie vorgegeben und dass die zahlreichen Bezeichnungen auch innerhalb der einzelnen Publikationen unterschiedlich genutzt werden. Die Begriffe deuten häufig – auch durch einen identischen Wortstamm – auf ähnliche Bezeichnungen hin, meinen aber vermutlich nicht immer dasselbe. Die begriffliche Vielfalt bedient sich stattdessen unterschiedlicher Erklärungsansätze und lässt oftmals Raum für verschiedene

Assoziationen, sodass schlussendlich unklar bleibt, wer bzw. wer nicht mit der Maßnahme angesprochen wird/werden soll.

Da sich der Umgang der einzelnen Autor*innen mit den Begriffen der sozialen Ungleichheit in den Texten stark voneinander unterscheidet und die einzelnen Autor*innen auch innerhalb der jeweiligen Publikation häufig voneinander abweichende Begriffe verwenden, wird die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bezeichnungen zur sozialen Ungleichheit der jeweiligen Texte miteinander verglichen und systematisch in einen Zusammenhang gebracht. Die unterschiedlichen Bezeichnungen des sozioökonomischen Status lassen sich in drei Kategorien einteilen, die im Folgenden beispielgestützt erläutert werden.

Die erste Kategorie enthält die Publikationen, in denen die Zielgruppe mit empirisch nachweisbaren, gleichzeitig aber auch stärker allgemeineren Beschreibungen benannt wird. Die Begriffe in diesen Texten sind theoretisch eingebunden und beinhalten meist umfangreiche Erläuterungen:

Bei der Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrunds wird meist auf den Kapitaleinsatz von Bourdieu zurückgegriffen. Im internationalen Vergleich haben sich bei aller Unterschiedlichkeit von Kulturen und Bedingungen vergleichsweise einfache Indikatoren zur Abschätzung von Schichtunterschieden in den Bereichen ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bewährt. [...] Der heimische Buchbesitz erklärt als Indikator des kulturellen, aber auch ökonomischen Kapitals immer wieder einen überraschend großen Anteil der Unterschiede zwischen den Kindern. Mit Hilfe dieses Indikators lassen sich Kompetenzunterschiede zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichem Buchbesitz in der Familie von rund einem Schuljahr nachweisen. (Lankes & Schwiipert, 2013, S. 36)

Neben den eher theoretischen Anknüpfungen wie z. B. an die Ausführung der Kapitalien in Anlehnung an Bourdieu oder der „Soziale[n] Schichtung der Bevölkerung nach Geißler“ (Ellinger, 2013, S. 42) werden Erkenntnisse aus Längsschnittstudien (Miller, 2014, S. 248), PISA (Dankert, 2008, S. 121), indikatorengestützten Berichten wie dem Bildungsbericht (Bestmann & Häsel, 2009, S. 117) sowie angelehnt an Ergebnisse aktueller Studien (Palentien, 2007, S. 280 f.) zur Erklärung verwendet. In allen Texten dieser Kategorie lassen sich Literaturverweise als Belege der Ausführungen finden und häufig sind darüber hinaus detaillierte Beschreibungen einzelner Bezeichnungen angegeben:

Benachteiligung von Kindern geht einher mit der sozioökonomischen Lage, in der sie aufwachsen. Dieser Zusammenhang ist nicht absolut: Armut erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder nicht die Schulleistungen und die sozialen Leistungen, die in unserem Bildungssystem für einen Erfolg verlangt werden. [...] Materielle Armut wird also dann zum Risikofaktor für eine Biografie, wenn sie mit Bildungsarmut

und/oder emotionaler Armut und/oder kultureller Armut einhergeht. (Steins & Maas, 2009, S. 30)

Insbesondere der sozioökonomische Status wird häufig für diese Form der Erklärung hinzugezogen (u. a. Bestmann & Häsel, 2009, S. 117; Lankes & Schwippert, 2013, S. 34; Miller, 2014, S. 244 f.; Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 306; Steins & Maas, 2009, S. 30).

Im Gegensatz dazu wird die Zielgruppe in Texten der zweiten Kategorie knapper, schlichter und somit definitorisch uneindeutiger dargestellt. Es finden sich zahlreiche kurze Nennungen, die darüber hinaus nicht weiter aufgegriffen werden, wie beispielsweise „benachteiligte Jugendliche [...] die von Markt-, sozialen und individuellen Benachteiligungen betroffen sind“ (Friedrich & Neumann, 2012, S. 51), „bildungsbenachteiligte Jugendliche“ (Masendorf & Lengsdorf, 2002, S. 85), „sozial benachteiligte Kinder in Essen“ (Maas, 2007a, S. 45) oder es ist von „Defiziten sozial benachteiligter Kinder“ (Frontz, 2007, S. 239) die Rede. Im Gegensatz zur ersten Kategorie, in der auffällig häufig der sozioökonomische Status aufgegriffen wurde, wird in diesen Texten vielfach der Wortstamm *benachteiligung* verwendet. In wenigen Fällen ist die Zielgruppe weiterführend beschrieben, wie z. B. in Form von anderen Merkmalen: „Die beiden sozial benachteiligten Stadtteile gehen geographisch ineinander über. Sie sind geprägt durch hohe Arbeitslosigkeit, geringes Einkommen und einen hohen Anteil von Bewohnern mit Migrationshintergrund“ (Marx & Keller, 2010, S. 141). Hinzu kommt, dass im Vergleich zur vorherigen Kategorie bei diesen Beschreibungen keinerlei Literaturangaben genannt werden:

Die bundesweit nachgewiesene Kopplung zwischen sozioökonomischen Status und Bildungserfolg ist hier besonders ausgeprägt [...]. [Dies] soll eine individuelle Förderung und einen besseren Lernerfolg gerade der Kinder aus sozial benachteiligten Schichten ermöglichen. [Für das Projekt spricht, dass] die Bildungschancen für Kinder aus bildungsfernen Schichten erhöht werden. [...] Man darf dem Projekt in der Realisation viel Erfolg wünschen, mehr Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem zu erreichen, im Interesse von Kindern aus sozial schwierigen Verhältnissen. (U. Möller, 2012, S. 156)

Neben fehlenden Verweisen bleibt durch diese Art von Beschreibung in den meisten Fällen unklar, von welcher Bildungsbenachteiligung gesprochen wird, sodass teils erst durch die Zielsetzungen der Maßnahmen oder Projektbeschreibungen ersichtlich wird, welche Kinder und Jugendliche zur Zielgruppe gehören und entsprechend gefördert werden sollen.

In der letzten Kategorie werden individuelle, teilweise situationsbedingte Merkmale herangezogen, um die Zielgruppe näher zu beschreiben. So werden

„benachteiligte Grundschulkinder [ausgewählt] [...] weil sie zusätzliche Unterstützung benötigen“ (Schlüter, Müller-Kohlenberg & Schomborg, 2013, S. 429) und „Kinder aus so genannten bildungsfernen Familien“ (Groeben et al., 2015, S. 54) dadurch identifiziert, dass sie „keine (deutschen) Lieder, Reime, Gedichte kennen, keine Märchen, dass sie keine Erwachsenen haben, die mit ihnen in die Bücherei oder ein Museum gehen, ein Theater besuchen, musizieren, die Natur erkunden, reisen, Bilderbücher ansehen“ (ebd. S. 54). Es werden umgangssprachliche Äußerungen verwendet, indem beispielsweise geschrieben wird, dass Kinder ausgewählt werden, um die sie sich „Sorgen machen“ (Drexler, 2015, S. 65; Schlüter et al., 2013, S. 429) und darüber hinaus unterschiedliche Merkmale zur Beschreibung herangezogen: Diese reichen von „emotionalen und sozialen Schwierigkeiten wie kindlichen Depressionen und Aggressionen oder fehlenden Freundschaften zu anderen Kindern [über] Konzentrationsschwierigkeiten oder motorischen Problemen, z. B. aufgrund von Bewegungsmangel“ (Drexler, 2015, S. 65) bis hin zu Ausdrücken wie „risikogefährdeten Grundschülerinnen“ (Esch, Müller-Kohlenberg, Siebolds & Szczesny, 2007, S. 132), deren „Beschäftigung am Nachmittag [...] auf das Fernsehen und Playstation“ (ebd., S. 133) beschränkt ist. Auffällig ist innerhalb dieser Kategorie auch die Begriffsvielfalt innerhalb der jeweiligen Texte, bei denen man insgesamt den Eindruck gewinnt, dass versucht wird, eine breite Zielgruppe zu beschreiben, bei denen letztlich individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen, wer an den Programmen teilnimmt:

Kennzeichnend sind prekäre Lebenslagen bei überdurchschnittlich vielen Familien (Armut, Arbeitslosigkeit, hoher Anteil Alleinerziehender), unzureichende Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch die Eltern (mangelnde Versorgung, fehlende Strukturierung des Tagesablaufs, unzureichende Erziehungskompetenz), sprachliche Defizite (in Familien mit aber auch ohne Migrationshintergrund). (Olejniczak & Schaarschmidt, 2005, S. 159)

Die Strategie ‚Öffnung der Schule‘ zielt auf die soziale Integration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen, speziell von Kindern und Jugendlichen in sozial prekären Lebenslagen, also aus Familien in Multiproblemlagen, aus bildungsungewohnten Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund. (Ebd., S. 163 Herv. im Original)

Die Zielgruppe wird in diesen Fällen teils auch über ihr Verhalten oder das ihrer Eltern ausgewählt. Es fallen zudem praxisnahe Beschreibungen und Merkmale auf: Die Autor*innen beschreiben die Schüler*innen mit feststellbaren Auffälligkeiten wie „Störungen im Unterricht“ (Kasten et al., 2001, S. 32), „Leistungsschwäche“ (Sommer et al., 2011, S. 22) und „Lernprobleme bzw. Verhaltensschwierigkeiten“ (U. Geiling & Sasse, 2006, S. 227).

Schlussendlich können diese drei Kategorien auf das vorher entwickelte Schema übertragen werden. Es zeigt sich, dass die Texte, die eher allgemeine Aufforderungen thematisieren, in der Tendenz empirisch nachweisbare und theoretisch angebundene Bezeichnungen verwenden. Texte, in denen konkrete Maßnahmen in Form von Projekten oder Programmen beschrieben und analysiert werden, nutzen tendenziell individuelle Merkmale und ziehen überwiegend definitorisch uneindeutige sowie situations- und kontextabhängige Begriffe heran.

Begründung für eine Maßnahme

Wie bereits dargestellt werden konnte, werden in einigen Publikationen neben den Definitionen oder Beschreibungen der Zielgruppe auch weitergehende Begründungen zur Auswahl angeführt, die zur Vollständigkeit der Analyse an dieser Stelle knapp erläutert werden, da sich neben Begründungen über das Sozialverhalten der Schüler*innen, auch weitere Erklärungen beispielsweise über Ortsangaben oder den Migrationshintergrund auffinden lassen.

In Anknüpfung an die bereits dargestellten Erläuterungen der Zielgruppe werden dementsprechend zusätzliche Merkmale herangezogen. Dies sind zum einen Zuschreibungen über das *Sozialverhalten*, die unter anderem von „Kinder[n] [...] mit und ohne Verhaltensproblemen“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 157), „Verhaltensschwierigkeiten“ (U. Geiling & Sasse, 2006, S. 227), Auffälligkeit durch „störendes Verhalten“ (Häußermann, 2014, S. 128) oder etwas expliziter „Störungen des Unterrichts“ (Kasten et al., 2001, S. 32) sprechen. Neben dem Sozialverhalten werden auch Leistungsaspekte genannt, die beispielsweise Kinder, die durch „mangelnde Leistungsbereitschaft am meisten auffallen“ (Maas, 2007b, S. 54) beschreiben oder deren Schulerfolg durch „Leistungsschwäche“ (Sommer et al., 2011, S. 22) und „Lernprobleme [...] bedroht ist“ (U. Geiling & Sasse, 2006, S. 227).

Darüber hinaus gibt es innerhalb der Texte ebenso Erklärungen zur Teilnahme an einer Maßnahme aufgrund des *Wohn- oder Schulstandorts*. Dies geschieht über „sozial benachteiligte Umgebungen“ (Demuth et al., 2007, S. 56; Sommer et al., 2011, S. 22), sozial benachteiligte oder schwierige Stadtteile (Auer, 2013, S. 169; Olejniczak & Schaarschmidt, 2005, S. 167), soziale Brennpunkte (Demuth & Sommer, 2009, S. 22; Frontz, 2007, S. 36; Kottmann, 2007, S. 36) oder auch einer detaillierteren Beschreibung des entsprechenden Stadtteils einer Schule: „Dieser wurde von der Europäischen Union als ‚benachteiligtes städtisches Gebiet‘ eingestuft. Der Ausländeranteil liegt in der Hans-Christan-Andresen-Schule bei ca. 40 %“ (Demuth et al., 2007, S. 57; vgl. U. Möller, 2012, S. 156).

Eine weitere Erklärung, die häufig genutzt wird, ist die Beschreibung der Zielgruppe mit Hilfe des *Migrationshintergrunds* der Schüler*innen. So geht

es neben der Bildungsferne oder auch Bildungsgewohntheit schließlich um den Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. So wird beispielsweise geschrieben, dass mehr „als 160 Kinder aus ca. 40 Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil bzw. in sozial schwierigen Stadtteilen“ (Auer, 2013, S. 169) stammen. Wobei diese Bezeichnung nicht nur mit einer Hervorhebung – „besonders für Kinder mit Migrationshintergrund“ (Groeben et al., 2015, S. 54) – verwendet, sondern vor allem auch in Kombination mit detaillierteren Angaben der Anteile aufgeführt wird: „Etwa 60 % der Balu und Du betreuten Kinder haben einen Migrationshintergrund“ (Schlüter et al., 2013, S. 430). So werden zunächst sozial benachteiligte Schüler*innen im Allgemeinen angesprochen, bevor im Kontext der Beendigung des Projektes der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund hervorgehoben wird: „Bei abgeschlossenen Patenschaften sind von den 46 Kindern 25 Mädchen und 21 Jungen; 26 (57 %) haben einen Migrationshintergrund“ (Maas, 2007b, S. 47). Dabei werden keine anderen herkunftsbezogenen Anteile konkret aufgeführt.

Daran angelehnt sind auch Begründungen in den Texten vorhanden, in denen die *Lehrkraft* die jeweiligen Schüler*innen für Projekte auswählt: „Naheliegender ist für Lehrer wahrscheinlich zunächst die Kinder vorzuschlagen, die aufgrund ihres Sozialverhaltens oder ihrer mangelnden Leistungsbereitschaft am meisten auffallen“ (ebd., S. 54). Nicht nur, dass an dieser Stelle die bereits erläuterten Merkmale die Auswahl begründen, es wird darüber hinaus deutlich, dass es die individuelle Entscheidung einer Einzelperson ist, Schüler*innen auszuwählen. An diesem Punkt wird die Beschreibung, wen sie tatsächlich aufgrund welcher Kriterien auswählen, vage: „Die LehrerInnen melden solche Kinder für Balu und Du an, die besonders vom Programm profitieren können, weil sie zusätzliche Unterstützung benötigen“ (Schlüter et al., 2013, S. 882). Und es werden teils unterschiedliche Förderaspekte aufgegriffen:

Die Kinder werden von den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulen in Absprache mit den Schulleitungen für das Projekt ausgewählt, dabei werden insbesondere sozial benachteiligte Kinder, die Hilfe bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen benötigen, Kinder mit Migrationshintergrund, die u. a. für Deutsch als Zweitsprache Unterstützung brauchen, und Kinder, für die ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erwogen wird, einbezogen. (Kottmann, 2007, S. 36)

Das Beispiel verdeutlicht, dass neben der Verknüpfung verschiedener Merkmale auch der Eindruck geweckt wird, dass die jeweiligen Maßnahmen an die Schüler*innen und ihre Bedarfe individuell angepasst werden und somit sowohl

allgemeine Äußerungen für die Zielgruppe Verwendung finden, als auch praxisnahe Beschreibungen genutzt werden können, um die zu erreichen, die man gerne fördern möchte.

Ziele der Maßnahmen

Wie in der quantitativen Auswertung bereits angedeutet, ließen sich in den meisten Fällen die Ausführungen innerhalb der Texte bezüglich der Zielvorstellungen der Maßnahmen auf die vorangegangenen Überlegungen und Items des Kodierleitfadens nicht übertragen, weshalb auch diese Aspekte im Folgenden qualitativ ausführlicher analysiert werden. Mit Blick auf die Zielinhalte wird ersichtlich, dass sowohl verschiedene Ziele als auch unterschiedliche Bezeichnungen dieser in den Texten beschrieben werden. Für die Darstellung der Ergebnisse sind die Aussagen über die Ziele gesammelt und systematisiert worden. Es zeigt sich, dass auch an diesem Punkt zum einen generelle gesellschaftliche sowie zum anderen auch individuelle Ziele angesprochen werden und dabei sowohl Aspekte in Bezug zur Schule als auch im Kontext der familiären Situation genannt werden. Die übergeordneten Kategorien werden im Folgenden anhand von ausgewählten Beispielen dargestellt.

In einigen Texten werden zunächst eher *allgemeine Ziele hinsichtlich der Bildungs- oder Chancengleichheit* formuliert, die den „Abbau der Bildungsungleichheit“ (u. a. Betz & Kayser, 2016, S. 109; Kayser & Betz, 2015, S. 81; Miller, 2014, S. 248) oder die Eröffnung „gleiche[r] Bildungschancen“ (C. Hartmann, 2011, S. 300) thematisieren. Die Maßnahmen in diesen Fällen sollen „Bildungsarmut von Kindern [...] mildern“ (Groeben et al., 2015, S. 54), „Benachteiligung [...] kompensieren“ (Schlüter et al., 2013, S. 430) oder vorbeugen (U. Geiling & Sasse, 2006, S. 227) und sozialen Disparitäten im Bildungsbereich entgegenwirken (Gniewosz & Walper, 2016, S. 196). Auffällig ist an dieser Stelle in einer Publikation der Wunsch nach einer „Stabilisierung der Sozialstruktur“ (Holz, 2010, S. 19), der im Widerspruch zu den weiteren dort genannten Zielbeschreibungen steht: „Den Kindern im Berliner Viertel eine bessere Chance auf Bildung, Erziehung und Förderung sowie ein selbstbestimmtes Leben in der Zukunft eröffnen“ (ebd., S. 23).

Angelehnt an die allgemeinen gesellschaftlichen Ziele lassen sich weitere Zieldimensionen zusammenfassen, die die *soziale und gesellschaftliche Teilhabe* der Schüler*innen anvisieren. So wird in einem Projekt angestrebt, dass die Schüler*innen die Chance haben sollen, in der „Schul- und Lebensgemeinschaft Fuß zu fassen“ (Kasten et al., 2001, S. 31) und ihren sozialen Kontaktbereich zu erweitern (Palentien, 2007, S. 289). Außerdem soll ihnen eine „gesamtgesellschaftliche Teilhabe“ (Ellinger, 2013, S. 109) möglich gemacht werden und ihre

„soziokulturelle Benachteiligung“ (Klepacki, 2013, S. 69) kompensiert werden. An diese Ziele lassen sich auch das soziale (Kasten et al., 2001, S. 33; Warlies & Wiest, 2002, S. 28) und informelle (Friedrich & Neumann, 2012, S. 55) Lernen anschließen, das jedoch meist auf schulische Prozesse bezogen wird und damit auch im Kontext der schulischen Lern- und Leistungsförderung betrachtet werden könnte.

Zahlreiche Texte erläutern entsprechend Ziele, die die *individuellen Lernvoraussetzungen* thematisieren und mit Hilfe derer ein verbesserter Lern- und Schulerfolg erreicht werden soll (Kayser & Betz, 2015, S. 80 f.; U. Möller, 2012, S. 156; Schlüter et al., 2013, S. 434), sodass in den Publikationen unter anderem die „Verbesserung der Voraussetzungen für ein gutes Lernen“ (Gniewosz & Walper, 2016, S. 196), der Ausgleich schulischer Leistungsdefizite (Demuth & Sommer, 2009, S. 20), die Stärkung der Lernfreude (Miller, 2014, S. 253), unterrichtsrelevante (Liebing, 2016, S. 174) sowie methodische Kompetenzen (Friedrich & Neumann, 2012, S. 55) angesprochen werden. In Anlehnung an die eher allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsförderungen gibt es – konkreter beschrieben – das Ziel der Förderung von *Sprach- oder Lesekompetenzen*, das häufiger in Bezug auf die Maßnahmen genannt wird. So soll sowohl explizit als auch implizit Sprache, Sprachfähigkeit (Friedrich & Neumann, 2012, S. 55; Lankes & Schwippert, 2013, S. 36; Marx & Keller, 2010, S. 144) oder die Lesekompetenz (Dankert, 2008, S. 123; Lankes & Schwippert, 2013, S. 36; Liebing, 2016, S. 173; Naujok, 2008, S. 140) gefördert werden.

Darüber hinaus werden Ziele genannt, die sich stärker auf die *Schul- und Berufslaufbahn* beziehen. Es geht dabei sowohl um gelingende Übergänge im Bildungssystem (Kayser & Betz, 2015, S. 80 f.), als auch um die Möglichkeit eines Übergangs „in die Berufs- bzw. Arbeitswelt“ (Bestmann & Häselser-Bestmann, 2012, S. 11), die zum Beispiel durch Berufsorientierung (Bestmann & Häselser, 2009, S. 122; Kasten et al., 2001, S. 33) und Berufsvorbereitung sowie Befähigung (ebd., 2001, S. 33), die erfolgreiche berufliche Eingliederung (Masendorf & Lengsdorf, 2002, S. 86) fördern sollen. Es geht auch um konkreter gefasste Ziele, die beispielsweise den Erhalt einer Lehrstelle nach dem Abschluss als Ziel setzen (Bestmann & Häselser, 2009, S. 118).

Die weniger auf die Schule bezogenen Ziele lassen sich unter anderem in der *Förderung der motivationalen, affektiven und sozialen Kompetenzen* zusammenfassen. Die Ziele, die an dieser Stelle zugeordnet werden, lassen sich schwieriger unter einzelnen Begriffen zusammenfassen, sodass wenige Beispiele aufgezählt werden: So geht es um die „Förderung überfachlicher Fähigkeiten“ (Miller, 2014, S. 251), die Stärkung des Selbstvertrauens (Demuth & Sommer, 2009, S. 20)

und des Vertrauens in die eigene Leistung (Liebing, 2016, S. 173), die Förderung personaler Kompetenzen (Friedrich & Neumann, 2012, S. 53; Liebing, 2016, S. 173; Miller, 2014, S. 253) oder auch um die Entwicklung und Stabilisierung der sozial-emotionalen Ebene der Persönlichkeit (Frontz, 2007, S. 239). Die Ziele sind an dieser Stelle häufig eher allgemein formuliert, sodass sich die Kinder zum Beispiel in eine positive Richtung im Sinne von Resilienz entwickeln sollen (Miller, 2014, S. 253; Schlüter et al., 2013, S. 430) und tauchen entweder vereinzelt, gemeinsam mit Zielen anderer Kategorien oder – wie im nächsten Beispiel – als umfassendere Beschreibung der Entwicklung individueller Kompetenzen auf. Nachdem die Zielvorstellungen in dem folgenden Projekt vorher sehr allgemein gehalten worden sind, wird im Kontext der durchgeführten Evaluation eine konkretere Zielformulierung genannt: „Projekterfahrungen tragen offensichtlich bei einer Vielzahl der Kinder zu einem positiven Selbstbild, einer fröhlichen Grundstimmung und einer erhöhten Unternehmungslust bei“ (Maas, 2007a, S. 58).

Darüber hinaus wird in drei Texten auch die *Förderung der Gesundheit* angesprochen, indem bei zwei Maßnahmen die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen nachhaltig verbessert (Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 305) oder gefördert (Palentien, 2007, S. 288) werden soll. In einer weiteren Publikation wird detaillierter beschrieben, wie die gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen sowie Ressourcen (Drexler, 2015, S. 28) in den Blick genommen werden sollen. In einem weiteren Text wird als Ziel die *bedarfsorientierte Finanzierung* genannt (G. Möller, 2013b, S. 313), während darüber hinaus in weiteren Texten das abweichende Verhalten thematisiert wird, indem als Ziel der Maßnahmen die *Prävention und Reduktion von Auffälligkeiten* (Kasten et al., 2001, S. 33) sowie das Gegensteuern von Devianz (Esch et al., 2007, S. 133) genannt wird. Im Anschluss daran lassen sich noch wenige weitere Ziele nennen, die nicht in die eben dargestellten Kategorien eingeordnet werden können. Dazu zählt beispielsweise das Ziel, der „Entstehung von Behinderung/Benachteiligungen vorbeugen“ (U. Geiling & Sasse, 2006, S. 227), das Recht, die Zeit in der Schule auszudehnen (Warlies & Wiest, 2002, S. 28) sowie die kulturellen und heimatlichen Kompetenzen zu fördern (Liebing, 2016, S. 173).

Neben Kindern und Jugendlichen werden aber auch ihre *Lehrkräfte oder Eltern* in einigen Texten mit den Zielvorstellungen angesprochen, sodass nicht nur versucht wird, die „fehlenden Lernanregungen in den Elternhäusern auszugleichen“ (Demuth et al., 2007, S. 56):

Eltern [...] werden in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder gestärkt, haben mehr Informationen über das deutsche Schulsystem, treten stärker in Kontakt mit den Schulen

und den Lehrkräften, gewinnen an Selbstvertrauen, werden zur Übernahme von Aufgaben im schulischen Umfeld motiviert und setzen diese mehrheitlich um, empfinden größeres Vertrauen/eine größere Zuversicht hinsichtlich einer guten Zukunft des Kindes, kennen sich in ihrem Wohnort und der Umgebung besser aus, fühlen sich der Stadt zugehörig und in Deutschland akzeptiert. (Liebing, 2016, S. 173)

Gleichzeitig sind es unter anderem auch die Rahmenbedingungen der Schule oder auch der „Perspektivwechsel der Lehrkräfte“ (Borda & Schlünder, 2014, S. 152 f.), die genannt werden, um damit die Schüler*innen indirekt durch einen entsprechend anspruchsvolleren und ermutigenden Unterricht zu erreichen. In Anlehnung daran zeigt sich, dass es auch durch diese Unterscheidung – der direkten und indirekten Ziele – weitere Zielvorstellungen gibt, die eine Systematisierung gegebenenfalls auch erschweren können.

Ferner lassen sich die Ziele dahingehend unterscheiden, dass es Maßnahmen gibt, in denen ein einziges Ziel erreicht werden soll und im Gegensatz dazu andere beschrieben werden, die vielfältige Ziele nennen und realisieren wollen. Als Beispiele für konkrete Ziele können die „Prävention des Übergewichts bei Kindern“ (Plachta-Danielzik et al., 2011, S. 304) sowie die Lesepatenschaften sein, deren „Ziel [...] die Leseförderung“ (Naujok, 2008, S. 140) ist. Im Gegensatz dazu sind im Projekt Balu und Du zahlreiche Ziele angegeben, bei denen die Kinder nicht nur Alternativen zu Fernsehen sowie Videospielen kennen lernen sollen, um sie aus der Passivität zu locken, sondern auch folgende Ziele sollen verwirklicht werden:

Die Moglis erhalten von ihrem Balu Unterstützung dabei, Schwierigkeiten im Leben zu meistern, sich trotz widriger Umstände in eine positive Richtung zu entwickeln (Resilienz), Kontakte zu Gleichaltrigen zu finden und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Im Sinne der Chancenarbeit arbeitet Balu und Du daran, Benachteiligungen zu kompensieren, sodass Kinder, die vom Leben besonders herausgefordert werden, die Möglichkeit erhalten, an ihre AltersgenossInnen anschließen zu können [...]. Frühe Entwicklungsdefizite sollen ausgeglichen, Basiskompetenzen, soziale Orientierung sowie wichtige gesellschaftliche Werte vermittelt werden. (Schlüter et al., 2013, S. 430)

Dabei wird gleichzeitig darauf verwiesen, dass die Zielformulierung „durch die Ausgangslage der Mentees“ (ebd., S. 431) nur allgemein möglich ist, sodass zusätzlich eher allseitige Ziele wie die Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung der Basiskompetenzen genannt werden und auf die individuellen Entwicklungsschritte verwiesen wird (ebd., S. 431). Dabei ist entscheidend, dass sich die Zielprojektion der Maßnahme verändert oder individuell angepasst werden kann: „In einer sensibel gestalteten Mentorenbeziehung verändert sich die Zielprojektion je nach Entwicklungsstatus des Moglis bzw. nach Verlauf des persönlichen

Kennenlernens“ (ebd., S. 431), wobei die Grundphilosophie des Programms das „informelle Lernen“ (ebd., S. 431) bleibt, welches durch die persönliche Beziehung zwischen Mogli und Balu in direkter Begegnung ermöglicht werden soll. Dieses Beispiel verdeutlicht die Schwierigkeit, die Ziele zwischen individueller Anpassung und allgemein breiteren Vorstellungen zu gewährleisten. Darüber hinaus werden in den Publikationen sowohl präventive Ziele beschrieben, bei denen beispielsweise die „Angebote der Schule [...] das Bemühen um soziales Lernen und Prävention“ (Warlies & Wiest, 2002, S. 28) im Vordergrund stehen oder auch kompensatorische Maßnahmen erläutert (Klepacki, 2013, S. 69).

4.1.4 Diskussion der Ergebnisse

Bevor die zweite Methode – angelehnt an die Erkenntnisse des Systematic Mappings – vorgestellt wird, werden diese ersten Ergebnisse zunächst knapp zusammengefasst und diskutiert. Dazu werden insbesondere die Schlüsselthemen aufgegriffen, die im Anschluss mit Hilfe der zweiten Methode detaillierter aufgenommen und thematisiert werden.

Geringe Anzahl an Publikationen

Insbesondere auch im Vergleich zu den Maßnahmen, die sich konkret auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund beziehen, gibt es wenige Publikationen, die in diesem Kontext auf Schüler*innen mit geringem sozioökonomischem Status eingehen. Generell erwecken die ersten Ergebnisse den Eindruck, dass neben der Sprachförderung – vornehmlich bezogen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund – in der Literatur wenige weitere Maßnahmen diskutiert werden. Nach der Reduktion der Publikationen auf das Konzept der sozialen Ungleichheit im Sinne des sozioökonomischen Status sind nur wenige Publikationen zu finden, die sich theoretisch oder empirisch mit den drei Konzepten auseinandersetzen. Und dass, obwohl im ersten Screeningprozess eine Vielzahl an Suchergebnissen vorhanden war. Diese Tatsache begründet sich vor allem darin, dass die Publikationen, die sich auf die Determinante des ethnischen Hintergrunds beziehen (56 %) im weiteren Prozess ausgeschlossen worden sind. Durch den anschließenden Exkurs konnte veranschaulicht werden, dass innerhalb dieser Publikationen fast ausschließlich die Sprach- oder Integrationsförderung (163 von insgesamt 227 Maßnahmen) aufgegriffen worden ist. Dabei muss jedoch an dieser Stelle bedacht werden, dass auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vielfältige

Unterstützungsmöglichkeiten benötigen, die über Förderung im Bereich Sprache hinausgehen sollten.²⁷

Denn obwohl zu den „bedeutsamsten migrationsspezifischen Einflüssen [...] Kenntnisse der Verkehrssprache ebenso wie die vorgelagerten Opportunitäten des Spracherwerbs“ (Esser zit. nach Kristen & Dollmann, 2012, S. 113 f.) gehören – und die Sprachförderung in dem Kontext einen großen Stellenwert einnimmt – lassen sich festgestellte geringere Kompetenzen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund insbesondere auf das Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft zurückführen: Wenn die Merkmale der sozialen Herkunft kontrolliert werden, verringern sich die Disparitäten deutlich (Böhme, Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht, 2010; Schröder-Lenzen, 2008; Walter, 2008). Dieser Befund, dass sich die Benachteiligungen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht nur auf die rein sprachlichen Fähigkeiten, das Wissen über das Bildungssystem und das Aspirationslevel (Roth & Siegert, 2013) zurückführen lassen, ist bereits in *Abschnitt 2.2.1* aufgegriffen worden. Die Disparitäten entstehen entsprechend dadurch, dass Migrant*innenfamilien häufig schlechter gestellt (Walter, 2008) und mit multiplen Problemlagen konfrontiert sind, von denen die Sprachbarriere nur die augenscheinlichste ist, die allerdings „maßlos überschätzt wird“ (Butterwegge, 2020, S. 242). Es sind schlussendlich komplexe Wechselwirkungen ungünstiger Faktoren gegeben, „die den geringen Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund verursachen“ (Schröder-Lenzen, 2008, S. 327). Rössel (2009) führt sogar die ausgesprochen schlechten Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast ausschließlich auf die soziale Herkunft zurück. Man könne nur in einem sehr begrenzten Maße von einer originär ethnischen Ungleichheit sprechen. Auch er verweist auf die vertikale Dimension struktureller sozialer Ungleichheit, auf deren zunehmend geringe Thematisierung bereits im *Abschnitt 2.1.1* aufmerksam gemacht worden ist.

²⁷ Die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist seit längerem bekannt (Walter, 2008) und ebenfalls verstärkt durch die großen internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt (Böhme, Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht, 2010; Döbert & Klieme, 2012). Es kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass bei Disparitäten bezogen auf den Migrationshintergrund „die schwierige Aufgabe des Ausgleichs“ (U. Neumann, 2008, S. 35) im deutschen Bildungssystem ebenfalls nicht gelingt. Als Hinweise können beispielsweise Zurückstellungen, Klassenwiederholungen (Allemann-Ghionda, 2008) geringe schulische Kompetenzen, das Erreichen von schlechteren Schulnoten (Roth & Siegert, 2013), hohe Schulabbrecherquoten, Überrepräsentation auf Haupt- und Sonderschulen sowie auch Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt (Zielonka et al., 2013) angegeben werden.

Kurzum kommt eine ausschließlich auf Sprachförderung konzentrierte Intervention auch für diese Zielgruppe zu kurz (Schröder-Lenzen, 2008). Kemper (2016) führt diesbezüglich vor Augen, dass zur weiteren Beurteilung eine Sammlung von validen Informationen zur Bildungssituation dieser Schüler*innen notwendig ist, die Schulstatistik davon aber noch weit entfernt ist. Auch wenn laut Neumann und Schwaiger (2012) ein Aufwärtstrend im Sinne verbesserter Befunde wahrzunehmen ist, bestehe immer noch großer Handlungsbedarf, „der aufgrund differenzierter Ergebnisse inzwischen aber besser bestimmt werden kann, als dies in Zeiten des ersten PISA-Tests möglich war“ (ebd., S. 215 f.). Es müsste letztlich auch über die sprachlichen Bedingungen hinaus Förderung geben, die unter anderem auch außerunterrichtliche Tätigkeiten umfassen (Massumi et al., 2015), was vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Systematic Map noch einmal verstärkt deutlich wird. Zusätzlich finden bei einer einseitigen Sichtweise, beispielsweise auf die ungleiche Behandlung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, andere Ungleichheiten zu wenig Beachtung, obwohl es auch hier relevant ist, diese in den Blick zu nehmen: Ungleichheiten und Förderbedarfe der Kinder und Jugendlichen sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Die wenigen Publikationen im letzten Screeningprozesses lassen dementsprechend darauf schließen, dass es mit Blick auf *alle* drei Konzepte – trotz der immer wieder thematisierten Problematik sozioökonomisch bedingter Ungleichheit – keine systematische Bearbeitung in der Wissenschaft gibt. Die starke Reduktion der Publikationen – vor allem im letzten Schritt des Screenings – deutet darauf hin, dass viele Autor*innen das Thema zwar als *Aufhänger* für ihre Artikel nutzen, das Thema dann jedoch nicht dezidiert bearbeiteten. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass viele Maßnahmen nicht zuletzt aus dem Grund scheitern, da sie gleichzeitig „mit anderen Zielen überladen sind, die dominant werden können oder gar dem Ziel der Chancengleichheit widersprechen. [...] Vielleicht muss man auch fragen dürfen, ob die Programmverantwortlichen überhaupt ernsthaft an Ungleichheitsreduktion interessiert sind“ (Böttcher, Hogrebe & Strietholt, 2014, S. 120).

Dies legt die Vermutung nahe, dass entweder kaum Wissen über Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene vorhanden ist oder dass das Wissen darüber bisher unzureichend kommuniziert bzw. dokumentiert worden ist. Insgesamt ist das Thema dabei im Laufe der jüngeren Vergangenheit unterschiedlich stark betrachtet worden, wobei über die Gründe in diesem Rahmen nur gemutmaßt werden kann. Bis 2010 lässt sich etwa eine Zunahme erkennen, seitdem nimmt die Beachtung des Themas aber erkennbar ab. Die Ergebnisse deuten dabei darauf hin, dass nicht die vermehrte Zuwanderung

oder die Beschäftigung mit der Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen für die verschiedenen Anstiege geführt hatten, sondern andere Erklärungen gefunden werden müssen. Eine zeitliche Übereinstimmung zwischen hohen Zuwanderungszahlen und der Zuwendung zur Thematik kann an dieser Stelle nicht bestätigt werden. Eine Interpretation für eine verstärkte Aufmerksamkeit könnte an dieser Stelle beispielsweise die Veröffentlichung der großen Schulleistungsstudien sein, da das Aufdecken gewisser Defizite zu einer verstärkten Diskussion innerhalb der Forschung aber auch der Politik und Gesellschaft geführt hat. Auch die Forschungsförderung könnte ein Grund dafür sein, sodass zum Beispiel durch Drittmittelförderung etc. Forschung gesteuert wird und aus diesem Grund vor allem Sprachfördermaßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf der Agenda standen. Im ersten Teil der Arbeit deutete die Analyse exemplarischer Rechtsquellen (u. a. KMK-Beschlüsse oder Referenzrahmen) ebenfalls darauf hin, dass diese Schüler*innen, in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren haben (*Abschnitt 2.3.2*).

Zusätzlich verweisen die Ergebnisse der Analyse der Publikationsarten und -orte darauf, dass speziell die Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene lediglich punktuell und an die unterschiedlichsten Arbeitsbereiche angelehnt aufgegriffen werden. So sind die letztlich 42 Texte durch verschiedene Verlage aber vor allem auch in unterschiedlichen Zeitschriften veröffentlicht worden, was darauf hindeutet, dass das Thema zwar aus zahlreichen Perspektiven und in verschiedenen Kontexten aufgegriffen wird, aber keine systematische, über eine allgemeine Problembetrachtung hinausgehende, sondern eine eher gesonderte, randständige Bearbeitung des Themas stattfindet.

Da innerhalb dieser Literaturdurchsicht keine Publikationen aus dem Suchprozess aufgrund ihrer Ausrichtung oder Qualität ausgeschlossen wurden und keine Bewertung in dieser Hinsicht durchgeführt wird, muss für die weitere Diskussion der Ergebnisse mitbedacht werden, dass eine qualitativ äußerst heterogene Basis an Texten analysiert worden ist, was beispielsweise durch die unterschiedlichen Textarten deutlich wird. Der Umstand, dass einige Publikationen – trotz einer durchgeführten empirischen Analyse – keinerlei Forschungsfrage aufweisen und in anderen Veröffentlichungen wiederum Literaturangaben fehlen oder diese in eher praxisnahen Publikationen erschienen sind, deutet darauf hin, dass diese tendenziell nicht auf eine wissenschaftlich orientierte Leserschaft abzielen.

Die Ergebnisse verweisen weiterführend darauf, dass es keine systematische Finanzierung bei der Durchführung dieser Maßnahmen gibt (oder sie nicht in Anspruch genommen wird). Die wenigen Angaben zu diesem Thema lassen

darauf schließen, dass die Finanzierungen über eher kurze Zeiträume und auf vielfältige Art und Weise stattfinden.

Fehlende Verständigung

Das Material zeigt auf, dass auch innerhalb der Forschung keine Verständigung über geeignete Maßnahmen und ihre konkrete Durchführung vorhanden ist. Die Möglichkeiten, Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit zu analysieren, scheinen vielfältig und werden nicht im Zusammenhang, sondern lediglich vereinzelt aufgegriffen. Darüber hinaus weisen die zahlreichen unterschiedlichen Maßnahmen und Ideen aus der Forschung darauf hin, dass es insgesamt vielfältige Möglichkeiten gibt, Schüler*innen in diesem Kontext zu fördern. Gleichzeitig wird aber nicht sichtbar, welche der Maßnahmen sich tatsächlich als sinnvoll erweisen. Auch hier zeigt sich kein Trend, sondern Vielfältigkeit, bei der das Material vermuten lässt, dass allenfalls Anhaltspunkte vorhanden sind, aber konkrete Informationen über sinnvolle Ausgestaltungen fehlen. Auch der Umstand, dass einige Projekte in den Texten mehrfach vorkommen und sich auch unterschiedliche Projekte aufeinander beziehen, lässt darauf schließen, dass die Projekte, die sich in irgendeiner Form bewährt haben, weiter übernommen werden.

Neben der unterschiedlichen Adressierung, die eine Maßnahme haben kann, indem nicht nur die Schüler*innen selbst, sondern auch in Form einer indirekten Förderung die Eltern oder Lehrkräfte angesprochen werden, gibt es im Mehrebenensystem Schule zahlreiche Gelegenheiten anzusetzen und entsprechende Förderungen durchzuführen, die ebenfalls von unterschiedlichsten Akteure auszugehen scheinen. Gleichzeitig ist in den Publikationen, in denen die Maßnahmen noch nicht in der Praxis realisiert sind, unklar, wer die Förderung in welcher Form durchführen soll. Diese Texte bleiben teils vage und geben keinen Aufschluss darüber, obwohl es gewinnbringend wäre, auch die gegebenen Umstände und das Umfeld, die möglichen Finanzierungen und konkreten Ansatzpunkte im Sinne einer kontextorientierten Gestaltung auch hier schon mitzudenken.

Ferner deutet das Material darauf hin, dass die Ebenen der Einzelschule stark miteinander verknüpft sind und allein ausgehend von der Schulorganisation, in der sowohl außerunterrichtliche, außerschulische oder auch unterrichtliche Maßnahmen in den Blick genommen werden können, sich in den Ergebnissen zeigt, dass diese häufig von vielen verschiedenen Ebenen getragen werden. Die oftmals ausführlich beschriebenen Kooperationen und in sich verschachtelten Zuständigkeiten verweisen auf eine gesteigerte Komplexität bei der Durchführung einer Maßnahme in der Praxis. Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass die Ebenen im Mehrebenensystem Schule in der konkreten Adressierung noch schwerer

zu trennen sind, was mit Hilfe der theoretischen Erkenntnisse zur Einbettung der schulorganisatorischen Ebene in das Mehrebenensystem (*Abschnitt 3.1.2*) bereits verdeutlicht werden konnte.

Die Ergebnisse im Kontext der Schulform lassen darauf schließen, dass vor allem die Grundschule von den Autor*innen als Möglichkeit in Betracht gezogen wird, Ungleichheit reduzieren zu können. Auch unterschiedliche Erkenntnisse aus dem ersten Teil dieser Arbeit weisen darauf hin, dass eine möglichst frühe Förderung als erfolgreicher eingeschätzt wird. So ist beispielsweise in Anlehnung an die Schuleffektivitätsforschung darauf verwiesen worden, dass eine frühe Unterstützung benachteiligter Schüler*innen bessere Ergebnisse erzielt (*Abschnitt 3.3.1*).

Ausgangspunkte der Maßnahmen

In den Publikationen werden unterschiedliche Ansatzpunkte beschrieben, von denen die Maßnahmen ausgehen können. Die Ergebnisse erwecken den Eindruck, dass sich die Texte aufgrund dessen in unterschiedliche Forschungsmodi einteilen lassen. Die dadurch entstehenden stärker wissenschafts- oder praxisnahen Konzepte unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht und deuten letztlich darauf hin, dass wenig über die Forschungsmodi hinaus zusammengearbeitet wird.²⁸

Da sich die Literatur in der Forschungsdatenbank FIS-Bildung des Fachportals Pädagogik sowohl an die Forschenden aus der Bildungsforschung, die erziehungswissenschaftlich Tätigen aus der Forschung als auch der Praxis richtet (Schmuck-Soldan, Klieme & Reh, 2019), orientieren sich die Publikationen in der Datenbank an unterschiedlichen Akteuren im Kontext der Erziehung und Bildung: Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Veröffentlichungen in die Datenbank aufgenommen werden, die unterschiedlich ausgerichtet sind. Die Ergebnisse zeigen, dass praktische Erfahrungsberichte auf der einen Seite aber auch peer-reviewte Studien auf der anderen Seite vorliegen.

Die Suche sollte sich für wissenschaftliche Arbeiten auf qualitativ hochwertige Literatur fokussieren. Dazu ist es notwendig, verschiedene Informationsquellen zu bewerten. Literatur aus akademischen Quellen besitzt in der Regel eine bessere theoretische Fundierung als Praxisliteratur. Demgegenüber können praktische Arbeiten allerdings herangezogen werden, um aktuelle Entwicklungen und Themen zu identifizieren. (M. Becker, 2012, S. 5)

²⁸ Da qualitativ weniger hochwertige Publikationen in diesem Prozess nicht ausgeschlossen worden sind, ist eine sehr heterogene Literaturbasis analysiert worden. Darüber hinaus unterscheiden sich die Publikationen auch mit Blick auf ihren Zweck, weshalb mitbedacht werden muss, dass ein Grund für diese Heterogenität auch über die Anforderungen und Richtlinien der Herausgebenden sowie ihrer Leserschaft erklärt werden können.

Ohne an dieser Stelle auf die von Becker vorgeschlagene Unterscheidung detaillierter eingehen zu können, weisen die qualitativ ausgewerteten Ergebnisse darauf hin, dass es verschiedene Herangehensweisen und Ausgangspunkte zur Entwicklung der Maßnahmen gibt. Während sich die stärker theoretische Forschung mit allgemeinen Aufforderungen befasst, es häufig unklar bleibt, an wen sich die Maßnahme richten soll bzw. indem bewährte Programme auf das Thema Chancengleichheit adaptiert werden und sich aber häufig kein klar detaillierter Auftrag erkennen lässt, zeigt sich in stärker praxisnahen Publikationen, dass bei der Durchführung von Maßnahmen eine Vielzahl an Aspekten berücksichtigt werden muss und oftmals viele Akteure mit unterschiedlichen Interessen bzw. verschiedenen Aufgaben involviert sind. Aspekte wie die finanzielle Förderung, mögliche Evaluation und der konkrete Bedarf einer solchen Maßnahme, meist mit Begründungen aus der Praxis verankert, werden in diesen Texten teilweise äußerst detailliert beschrieben und aufgeführt. Die Ergebnisse verdeutlichen an dieser Stelle, dass insgesamt viele komplexe Entscheidungen getroffen werden müssen, die jedoch im Rahmen der stärker theoretischen Texte (noch) keine große Rolle spielen. Darüber hinaus wird bei den wissenschaftsnahen Texten, bei denen es um eine Aufforderung geht, nicht immer transparent dargestellt, an wen sich der Appell überhaupt richtet. Wer für die Entwicklung oder auch Durchführung der Maßnahme verantwortlich ist – ob es nun Akteure der Wissenschaft oder Praxis sein sollten – bleibt letztlich unklar. Weiterhin bleibt die Frage nach der Durchführbarkeit und Realisierung bzw. Finanzierung unbeantwortet.

Durch die Erstellung der Systematic Map als ein Produkt des Prozesses ist es nicht nur möglich, die Interventionen innerhalb der unterschiedlichen Ansatzpunkte näher zu beschreiben, sondern auch auf Wissenslücken in Bezug auf die verschiedenen theoretischen Ansätze hinzuweisen und die Verwendung weiterer Begrifflichkeiten und anderer Wissenslücken zu identifizieren (Oliver & Sutcliffe, 2012). Zwei Aspekte sollen in diesem Zusammenhang noch einmal dezidiert aufgegriffen werden. Zum einen geht es um die *Zielgruppe* und den Umgang mit Begriffen der sozialen Herkunft und zum anderen werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse in Bezug auf die *Ziele der Maßnahmen* herangezogen, um die folgende Vermutung begründen zu können: Auch diese Ergebnisse deuten an, dass es an keinem Punkt eine gemeinsame, übergreifende Verständigung oder Bearbeitung des Themas gibt. So kann schlussendlich die Vermutung aufgestellt werden, dass wichtige Erkenntnisse verloren gehen und in den Projekten keine Beachtung finden, weil es an einer Zusammenarbeit der Akteure aus Wissenschaft und Praxis mangelt.

Unklare Zielgruppe

Das Konzept der sozialen Ungleichheit (mit Blick auf den sozioökonomischen Status) wird in den einzelnen Texten abweichend voneinander aufgegriffen und beschrieben. In vielen Fällen bleibt es sogar nach dem zweiten Screening unklar, wer mit den entsprechenden Maßnahmen explizit (oder wer eben nicht) gefördert werden soll. Auch Widersprüche lassen sich diesbezüglich auffinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Begriffsverwendung uneinheitlich und zugleich unsystematisch verläuft und zahlreiche Beschreibungen sowie weitere Begründungen hinzugezogen werden müssen, um die Zielgruppe erfassen zu können.

Anders als bei der Zielgruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden die Schüler*innen mit geringem sozioökonomischem Status auch im empirischen Material dabei insgesamt mit vielfältigen und häufig uneindeutigen Indikatoren beschrieben, die nicht systematisch erfasst werden können (vgl. *Abschnitt 2.2.2*). Entsprechend kann beispielsweise vermutet werden, dass für Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund finanzielle Mittel gegebenfalls einfacher bereitgestellt werden können, da die Zielgruppe klar abgegrenzt werden kann. Die heterogene Verwendung – die auch teilweise innerhalb eines Textes erfolgt – könnte zum einen auf eine komplexe Bearbeitung des Themas hindeuten. Dadurch, dass das Thema auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert wird und die Zielgruppe mit zahlreichen weiteren Aspekten wie dem Schulstandort beschrieben werden kann, scheint eine heterogene Begriffsverwendung fast unvermeidbar. Zum anderen führt vielleicht auch eine intra- sowie interdisziplinäre Bearbeitung des Themas dazu, dass bezüglich des Begriffs innerhalb der Forschung unterschiedliche Aspekte in den Fokus gerückt werden.

Darüber hinaus deutet das Material auf eine Abgrenzung zwischen eher indikatorengestützten und tendenziell praxisnahen Bezeichnungen der sozialen Herkunft der Schüler*innen hin. Die Ergebnisse deuten an, dass in wissenschaftlich orientierten Studien, die eine breitere theoretische Basis bieten, beispielsweise eine genaue Verwendung der Definition des sozioökonomischen Status angestrebt wird – ein Aspekt, der in praxisnäheren Kontexten eine scheinbar untergeordnete Rolle spielt. Stattdessen werden in solchen Publikationen Begriffe und Formulierungen gewählt, die an anderen, ggf. stärker beobachtbaren Merkmalen der Schüler*innen ausgerichtet sind. Entsprechend ist hier eine praktikable, aber unpräzise Verwendung von Zielgruppenbeschreibungen zu beobachten.

Neben der Definition oder Beschreibung der Zielgruppe verdeutlichen die Ergebnisse, dass in den Texten, in denen die Maßnahmen in der Praxis bereits durchgeführt werden, häufig weitere Begründungen herangezogen werden. Das Material deutet diesbezüglich darauf hin, dass auf diese Weise die Zielgruppe der

Maßnahme beschrieben und eingegrenzt bzw. legitimiert werden kann. Umgekehrt bleibt ungeklärt, ob die Begriffe, mit der die Zielgruppe beschrieben wird, überhaupt Aufschluss darüber geben, wer in der Praxis konkret gefördert werden soll. Die Ergebnisse lassen letztlich vermuten, dass die zusätzlichen Beschreibungen der Zielgruppe, indem zum Beispiel für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, verhaltensauffällige Schüler*innen, Schüler*innen, die den Unterricht stören oder Schüler*innen einer/eines benachteiligten Schule/Stadtteils näher beschrieben werden, eine konkrete Auswahl für eine Maßnahme getroffen werden kann. Letztlich erfolgt auch die Begründung für eine Maßnahme auf unterschiedliche Art und Weise. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem zwei Herangehensweisen dabei unterschieden werden können. Während die eine von wissenschaftlichen Definitionen ausgeht und Schüler*innen über den sozioökonomischen Status beschreibt, nutzen Texte der anderen Herangehensweise praxisnahe, situationsbedingte und einfacher erfassbare Merkmale, die stärker an sekundären Merkmalen ausgerichtet sind und auf Symptomebene agieren. Mit Hilfe der unterschiedlichen Theorien des ersten Teils dieser Arbeit konnte bereits dargelegt werden, dass die empirische Bildungsforschung zur Erklärung der Entstehung aber auch Persistenz sozial bedingter Ungleichheit von einer Vielzahl von Ursachen und Mechanismen ausgeht, die sich gegenseitig bedingen, jedoch immer noch Forschungslücken aufweisen. Es handelt sich entsprechend um eine Zielgruppe mit äußerst unterschiedlichen Bedarfen, die darüber hinaus mit unterschiedlichsten Indikatoren beschrieben wird und insbesondere auf Schulebene schienenbar kaum erfasst werden kann (*Abschnitt 2.2.2*).

Diverse Ziele der Maßnahmen

Die Ziele der Maßnahmen sind unterschiedlich und es bleibt häufig unklar, mit welchen (theoretischen) Überlegungen sie ausgewählt wurden. Während wissenschaftsnahe Publikationen teilweise eher einfache, klar umrissene Ziele der Maßnahmen nennen, sind im Rahmen der angewandten, praxisnahen Forschung häufig zahlreiche unterschiedliche und gleichzeitig mehrfache Ziele vorhanden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es keine Verständigung über präzise Zieldimensionen gibt. Angelehnt an die Ergebnisse des Mappings ergeben sich die Ziele, die nicht festgelegt sind, vermutlich vor allem aus der Vielfalt der Bedarfe und Möglichkeiten, Kinder mit geringem sozioökonomischem Status zu fördern. Das Wissen bezüglich der Zielsetzungen der Maßnahmen findet entweder wenig konkrete Anwendung oder es gibt wenig validiertes Wissen, auf das zurückgegriffen werden kann. Die Zieldimensionen aus der Theorie decken sich nur bedingt mit denen aus der Analyse, sodass der Kodierleitfaden entsprechend angepasst

werden musste. Auch hier könnte die Bearbeitung in unterschiedlichen Arbeitsbereichen oder auch verschiedenen Disziplinen ein Grund dafür sein, weshalb die Ergebnisse so heterogen sind und sich keine übergeordneten Zieldimensionen finden lassen. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse auch an dieser Stelle darauf hin, dass je nach Ausrichtung der Forschung unterschiedliche Herangehensweisen für die Begründung der Ziele genutzt werden und es über unterschiedliche Vorgehensweisen aus Forschung und Praxis keinen Austausch gibt. So findet entweder eine Herleitung aus dem theoretischen Diskurs statt, es werden praxisnahe Erfahrungen oder Beobachtungen als Grundlage herangezogen oder die Ziele der Maßnahmen bleiben generell vage und unklar oder werden – zum Beispiel bei Texten mit Appelcharakter – denjenigen überlassen, die in einem weiteren Schritt die Maßnahme durchführen sollen.

Weiterführende Fragestellungen

Nachdem durch die erste Methode die Frage nach dem wissenschaftlich generierten Wissen in der deutschen Erziehungswissenschaft über Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene beantwortet wurde und auf Unklarheiten diesbezüglich verweist, werden im zweiten Schritt Fragestellungen ergänzt, um die bisherigen Erkenntnisse mit Hilfe einer zweiten Methode zu vertiefen:

- *Wie beschreiben die Experten das wissenschaftlich generierte Wissen über schulorganisatorische Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit?*
- *Welche Herausforderungen benennen die Experten bei der Bearbeitung des Themas?*
- *Welche Verbesserungsvorschläge gibt es aus Sicht der Experten bei der Bearbeitung des Themas?*

Die erste untergeordnete Fragestellung zielt dabei auf eine Überprüfung der bereits erhobenen Erkenntnisse und soll Aufschluss darüber geben, ob tatsächlich wenig systematisches Wissen in diesem Kontext vorhanden ist, oder ob das vorhandene Wissen nur unzureichend kommuniziert oder dokumentiert ist. Da bisher lediglich Vermutungen darüber geäußert werden konnten, weshalb die Ergebnisse dementsprechend ausgefallen sind, zielt die zweite untergeordnete Fragestellung darauf ab, vertiefend nach Erklärungsansätzen zu fragen. Mit Hilfe der dritten untergeordneten Fragestellung sollen darüber hinaus bisher nicht in den Blick genommene Ergebnisse erzielt werden, die jedoch mit Blick auf die Bearbeitung des Themas von großer Relevanz sein können.

Die Wahl einer weiteren Methode ist entsprechend keine Vorab-Entscheidung gewesen, sondern resultiert aus den bisherigen Ergebnissen und soll diese im Anschluss sinnvoll ergänzen (Gürtler & Huber, 2012). Dabei dient die *Triangulation*²⁹ verschiedener Zugriffsweisen (Methodentriangulation) in diesem Fall nicht nur der Generalisierung der gefundenen Einsichten sowie als Möglichkeit der Generierung zusätzlicher Erkenntnisse, sondern auch als Validierungsstrategie (Flick, 2017). Laut Lamnek und Krell (2016) wird im qualitativen Forschungsdesign durch die Einbindung einer zusätzlichen Methode eine höhere Validität erreicht, da die jeweiligen Mängel der einen Methode durch Stärken der anderen ausgeglichen werden können: Es entstehe ein verhältnismäßig haltbarer, nahezu objektiv oder intersubjektiv anerkannter Kern an Befunden. Da neben der erhöhten Gewährleistung der Validität der ersten Ergebnisse die zweite Methode auch der Vertiefung dient, sind darüber hinaus auch differenziertere Ergebnisse und divergente Perspektiven zu erwarten: „Validität bedeutet im Idealfall die Konstanz der ermittelten Strukturierungsinterpretationen bei vollzogener maximaler Variation der Perspektiven, wobei die erfolgte Variation den jeweiligen Gültigkeitsbereich determiniert“ (ebd., S. 157).

4.2 Leitfadengestützte Experteninterviews

Da die Methodik der quantitativen Verfahren in Bezug zum sozialen Feld in seiner Vielfalt einschränkend wirkt und dementsprechend nur Ausschnitte erfasst werden – bzw. höherstehende Strukturen nicht in ihrer Komplexität sondern ausschließlich reduziert dargestellt werden können – hat sich die *qualitative Sozialforschung* Lamnek und Krell (2016) zufolge zu der eher unreflektierten Anwendung herkömmlicher Forschungsverfahren entgegenwirkend seit den 1970er Jahren als eine neue Ausrichtung empirischer Forschung etabliert. Für die qualitative Sozialforschung können grundsätzlich – sowie angelehnt an die hier

²⁹ In Anlehnung an Denzin (1978) unterscheiden Lamnek und Krell (2016) insgesamt vier Formen der Triangulation: Sie nennen erstens die Datentriangulation, bei der Daten zu einem bestimmten Phänomen kombiniert werden. Die zweite Triangulation ist die Forscher*innentriangulation, die unterschiedliche Beobachter*innen oder Interviewende einsetzt. Drittens beschreiben sie die Theorientriangulation, die sich durch den Einbezug unterschiedlicher theoretischer Modelle kennzeichnet und verschiedene Perspektiven und Hypothesen beleuchtet. Die vierte Triangulation meint die Methodentriangulation, die unterschiedliche Methoden kombiniert und auch in diesem Vorhaben durch die Methode des Systematic Mapping und der Experteninterviews gemeint ist. Gürtler und Huber (2012) greifen darüber hinaus noch die Triangulation durch die Untersuchungspartner*innen auf, die sich auf die Entwicklung einer geeigneten Samplingstrategie bezieht.

zu beantwortenden Forschungsfragen – sechs wesentliche Prinzipien benannt werden: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse sowie Explikation und Flexibilität. Da über die sechs Prinzipien hinaus jedoch weder eine einheitliche, noch verbindliche Methodologie vorhanden ist, betiteln Lamnek und Krell die Forschungsrichtung letztlich als einen „Omnibusbegriff, der sich aus wissenschaftstheoretischer Position und unterschiedlichen Theorieschulen ableiten lässt und unter den sich eine Vielzahl konkreter empirischer Forschungsmethoden problemlos subsumieren lassen“ (ebd., S. 45). Aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten, die die qualitative Sozialforschung entsprechend bietet, wird im Folgenden der Auswahl- und Entscheidungsprozess der zweiten Methode detailliert und umfassend beschrieben, sodass abschließend transparent dargestellt werden kann, warum und auf welche Art und Weise in einem zweiten Schritt die Methode der qualitativen Befragung ausgewählt worden ist.

In Anlehnung an die Ausführungen zur Triangulation der Methode sind Experteninterviews nach Bogner et al. (2014) häufig nicht die einzige Erhebungsmethode, sondern finden in Verknüpfung mit anderen Instrumenten Anwendung, um eine entweder explorative oder – wie in diesem Fall – eine felderschließende, supplementäre Funktion einnehmen zu können. Die Befragung ermöglicht dabei zum einen eine größere Flexibilität und Offenheit (Döring & Bortz, 2016b), die für den Untersuchungsgegenstand angemessen erscheint und lässt zum anderen zu, bei widersprüchlichen oder auch unerwarteten Erkenntnissen nachzufragen sowie Ergebnisse zu präzisieren, um Fehlschlüsse/Irrtümer zwischen Forscher*in und Erforschtem zu vermeiden (Lamnek & Krell, 2016). Das Experteninterview findet daher häufig zur Generierung weiterer Erkenntnisse im Anschluss an eine vorangegangene Methode, wie beispielsweise einer Dokumentenanalyse, Anwendung (Meuser & Nagel, 2010).

Die Befragung dient in den empirischen Sozialwissenschaften Döring und Bortz (2016b) zufolge im Allgemeinen als eine häufig eingesetzte Methode und auch innerhalb der qualitativen Forschung ist konkret das strukturierte oder halbstrukturierte Interview die relevanteste Datenerhebungstechnik. Die *Besonderheiten* der Techniken qualitativer Interviews sind angelehnt an die Prinzipien der qualitativen Forschung und gekennzeichnet durch eine geringe Struktur einhergehend mit einer hohen Flexibilität im Interviewablauf und der Arbeit mit offenen Fragen, mit der „die individuellen Sichtweisen der Befragten nicht nur oberflächlich, sondern detailliert und vertieft erschlossen werden“ (ebd., S. 365) können. Gewisse Grundprinzipien, die den Zugang durch eine Kommunikationssituation, die Entfaltung des Sinns und den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit (Helfferich, 2011) beschreiben, grenzen die Forschungsmethode der qualitativen

Interviews dabei zwar ein, dennoch unterscheiden sich vor allem die verschiedenen Interviewformen bedeutend voneinander.³⁰ So wird innerhalb der Literatur unter anderem zwischen narrativen, diskursiven, episodischen, problemzentrierten, fokussierten, rezeptiven Interviews oder dem Tiefen- und Intensivinterview unterschieden (C. Hopf, 1995; Lamnek & Krell, 2016; Reinders, 2015).³¹ Gläser und Laudel (2010) versuchen eine allgemeine Klassifizierung und Systematisierung vorzunehmen und nennen dabei die Merkmale Zweck, Gegenstand, Art sowie Zahl der Interviewpartner*innen, Grad der Standardisierung und die Kommunikationsform, die bei der Wahl der Form des Interviews Beachtung finden müssen. Diese Kriterien werden im Folgenden aufgegriffen, um die Wahl und konkrete Ausgestaltung der zweiten Methode sowohl darstellen als auch begründen zu können.

4.2.1 Darstellung der Methode

Für die zweite Methode ist das Experteninterview, das zum „Kernbestand alltäglicher Forschung“ (Bogner et al., 2014, S. 1) gehört und wegen der Informationsorientierung sowie starken Strukturierung laut Lamnek und Krell (2016) zum informatorischen Interview gezählt werden kann, ausgewählt worden:

Das informatorische Interview dient der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. In dieser Form des Interviews wird der Befragte als Experte verstanden, dessen Fachwissen verhandelt wird. Der Befragte ist Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren. (Ebd., S. 316)

Das Experteninterview gilt in der Praxis der Sozialforschung als ein populäres Verfahren (Bogner & Menz, 2009a), weshalb die Möglichkeiten dieser Datenerhebung insgesamt vielfältig sind. Nicht nur mit Blick auf die zahlreichen Interviewarten, sondern auch konkret auf das Experteninterview bezogen, gibt es einen „Wildwuchs der Verfahrensweisen“ (Bogner & Menz, 2009b, S. 62), sodass Bogner et al. resümieren: „Das Experteninterview gibt es nicht“ (2014, S. 3 Herv.

³⁰ Gläser und Laudel (2010) verweisen diesbezüglich auf die Betitelung der unterschiedlichen Interviewformen durch unzählige Bezeichnungen, die häufig ohne Systematik verwendet werden, wodurch wiederum auch die große und fast unübersichtliche Heterogenität qualitativer Forschung deutlich würde (Lamnek & Krell, 2016).

³¹ Darüber hinaus tauchen jedoch auch hier weitere Formen auf, die unter anderem inhaltliche Unterscheidungen treffen wie das themenzentrierte, strukturelle oder das Leitfadeninterview (Misoch, 2015) und auch stärker differenzierte Formen wie das Konstrukt-Interview oder das Foto-Interview werden genannt (Friebertshäuser & Langer, 2013).

im Original). Es ist vergleichsweise leicht auszuführen und wird daher bei der Nennung der Interviewformen innerhalb der Literatur häufig gar nicht oder aber lediglich abgegrenzt von anderen Interviewformen innerhalb kurzer Exkurse aufgegriffen (Helfferich, 2011), obwohl sich in Bezug zu anderen Interviewformen einige Unterscheidungen – beispielsweise im Hinblick auf die Gesprächsführung oder die Auswertung des Interviewmaterials (Meuser & Nagel, 2013) – finden lassen.

So gilt das Experteninterview – insbesondere durch die spezielle Art der Gesprächsführung sowie auch durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse – letztlich dennoch als ein *eigenständiges Verfahren*, welches mittlerweile auch methodisch und methodologisch reflektiert wird (Pfadenhauer, 2009). Innerhalb der Methodologie des Experteninterviews gibt es jedoch verstärkt kontroverse Ansichten und eine mittlerweile gut 25 Jahre alte Debatte, bei der Bogner und Menz (2009a) vermuten, dass die Diskussion weniger auf grundsätzlichen methodologischen Schwierigkeiten beruht, sondern eher anlässlich der Mängel in der Systematisierung verschiedener Erkenntnisinteressen und Forschungsdesigns aufrecht gehalten wird:

Der methodische Reflexionsaufwand steigt jedoch in dem Maße, wie eben nicht das Herstellen einer soliden Faktenbasis, sondern jenes Ziel im Zentrum des Interesses steht, das den Kern qualitativer Methodik ausmacht: die Rekonstruktion latenter Bedeutungsgehalte. Sofern Experteninterviews auf diesen Zweck gerichtet sind, bedürfen sie – genauso wie die anderen kanonisierten Erhebungstechniken auch – der sorgfältigen Begründung und theoretischen Fundierung. (Ebd., S. 14)

Da das Spektrum insgesamt von quantitativ orientierten Verfahren, wie beispielsweise bei Lamnek, bis hin zu theoretisch anspruchsvollen, stärker qualitativ orientierten Vorgehensweisen, bei dem der Ansatz von Meuser und Nagel hervorgehoben werden könnte, reiche (Bogner et al., 2014), ist eine genaue Darstellung sowie Begründung der konkreten Vorgehensweise mit ihren zahlreichen Entscheidungen auch für dieses Vorhaben von Bedeutung. Eine theoretische Fundierung sowie methodologische Reflexion wird jedoch – begründet dadurch, dass die Analyse in diesem Fall stärker auf das Herstellen einer Faktenbasis angelegt ist – lediglich angerissen.

Neben der Schwierigkeit einer methodologischen Verortung fand das Experteninterview auch als Erhebungsmethode lange Zeit keine allgemeingültige Anerkennung: Die sonstigen qualitativen Anforderungen, wie die Offenheit und Nicht-Beeinflussung der Interviewenden, werden Bogner et al. zufolge nicht bei jeder Anwendung eingehalten, sodass erst seit Beginn der 1990er Jahre – angelehnt an die Publikationen einschlägiger Sammelbände – ein signifikanter

Aufschwung bei der Auseinandersetzung mit Experteninterviews als eigenständige Methode verzeichnet wird (Meuser & Nagel, 2009). Mittlerweile werden laut Bogner und Menz (2009a) sogar in Bezug zur Erhebung der Rekonstruktion latenter Bedeutungsgehalte sowohl theoretische als auch methodologische Versuche unternommen, die Eigenständigkeit der Methode zu etablieren. Zusammenfassend hat die Erforschung von Expertenwissen letztlich auf der einen Seite einen Professionalisierungsschub erhalten und an Qualität gewonnen, während auf der anderen Seite auch die „Lücke in der Methodenliteratur“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 35) behoben werden konnten.

Einerseits gibt es viele *Vorteile*, die Methode des Experteninterviews zur Datengewinnung auszuwählen und anzuwenden. Neben der vergleichsweise einfachen Ausführung sehen Bogner und Menz (2009a) einen zusätzlichen Nutzen der Methode vor allem darin, dass speziell durch die schnelle, leichte und sichere Durchführung Experteninterviews als „Abkürzung aufwändiger Erhebungsprozesse“ (ebd., S. 9) dienen können, da Experten als „Kristallisationspunkte“ (ebd., S. 9) und als Stellvertreter*innen für eine Vielzahl von Akteuren befragt werden können. Weitere Vorteile sehen Bogner und Menz in den hohen Zustimmungswerten, problemlosen Zugängen sowie einer Kooperativität der zu befragenden Personen. Die Experten lassen sich leicht mobilisieren, verfügen über umfangreiches Wissen und können sich gut ausdrücken (Bogner et al., 2014). Andererseits gibt es bei der Realisierung von Experteninterviews in Anlehnung an Döring und Bortz (2016b) auch *Nachteile*, die sich einerseits auf grundsätzliche Hindernisse, wie beispielsweise den Zeitaufwand, der eher weniger forschungspragmatisch ist, beziehen oder andererseits Kritikpunkte in den Blick nehmen, die konkreter auf die Durchführung der Interviews Bezug nehmen. So werden durch die geringe Anonymität unter anderem ehrliche Antworten erschwert und auch die Auswertung birgt die Gefahr zahlreicher Verzerrungen. Darüber hinaus laufe laut einiger Vertreter*innen qualitativer Forschung die Methode des Experteninterviews die Gefahr, dass den üblichen „qualitativen Idealen“ (Bogner et al., 2014, S. 3) noch immer nicht nachgekommen wird.

4.2.1.1 Experteninterviews als Form des standardisierten Interviews

Kennzeichnend für die methodische Ausgestaltung dieser Form von Interviews – und das sagt der Name schon – ist die Befragungsperson mit ihrem Expertenwissen (Döring & Bortz, 2016b; Meuser & Nagel, 2013). Wesentlich wurde die Methode dabei laut Döring und Bortz (2016b) durch den Beitrag von Meuser und Nagel geprägt, die insgesamt sechs Bereiche, zu denen beispielsweise

die Organisations- und Bildungsforschung sowie Implementations- und Evaluationsforschung zählen, identifizieren, in denen das Experteninterview Anwendung findet (Meuser & Nagel, 2013).

Trotz der vielfachen forschungspraktischen Anwendung der Methode, ist laut Misoch (2015) eine definitorische Unschärfe vorhanden und die Interviewform ist nur relativ unpräzise beschrieben, was folglich eine Subsumtion unterschiedlichster Formen semi-strukturierter Leitfadeninterviews nach sich zöge. Die Abgrenzung und Bestimmung der Form des Experteninterviews folge daher nicht aus inhaltlicher oder methodischer Perspektive, sondern lediglich mit Blick auf die Gruppe der zu interviewenden Personen. Die Interviewten sollen dabei konkret als *fachliche Experten* befragt werden, wobei ihr „Spezialwissen“ (Döring & Bortz, 2016b, S. 376; Gläser & Laudel, 2010, S. 12), „Sonderwissen“ (Misoch, 2015, S. 120) oder auch „Rollenwissen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 119) im Vordergrund steht. Die Aneignung dieses speziellen Wissens erfolgt laut Misoch (2015) über lange (Aus-)Bildungswege – häufig geknüpft an erworbene Zertifikate oder andere objektive Bescheinigungen, durch die spezielle Tätigkeit oder Funktion: „Experten verfügen demnach über ein spezielles Wissen, das einen spezifischen Bereich betrifft und das nicht Teil des Allgemeinwissens ist“ (ebd., S. 120). Damit ist das Expertenwissen explizit an die jeweilige Berufsrolle geknüpft und fokussiert nicht die Interviewten als individuelle Person, sondern den Experten in seiner Rolle „als Funktionsvertreter und somit als speziellen Wissensträger“ (ebd., S. 121).³² Experten haben dementsprechend die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit (Hitzler, Honer & Maeder, 1994). Was bedeutet, dass sie laut Bogner et al. (2014) – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit schaffen, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren. Lamnek und Krell (2016) schließen daran an, indem sie konstatieren, dass darüberhinausgehende private Erfahrungen ausgeklammert werden und „der Experte [...] als Repräsentant einer Organisation oder Institution angesehen

³² Da der Begriff nicht klar definiert ist, gibt es innerhalb der Literatur auch die Ansicht, diese Beschreibung des Expertenstatus erweitern zu müssen und dabei weniger die Berufsrolle der jeweiligen Person, sondern stärker ein bestimmtes Wissensgebiet zu fokussieren, zu dem die Befragten Auskunft geben können und dementsprechend „alle zum Experten werden können“ (Misoch, 2015, S. 127). Insgesamt kann laut Helfferich (2011) der Expertenstatus an der Person selbst oder an dem spezifischen Wissen, an dem der Befragte Teilhabe hat, festgemacht werden. Der Expertenbegriff und die Verwendung in Bezug auf dieses Vorhaben werden im *Abschnitt 4.2.1.3* noch stärker vertieft.

[wird]. Er interessiert nur als Akteur, der in einem spezifischen Funktionskontext eingebunden ist“ (ebd., S. 678).

Neben dieser klaren Eingrenzung, die im Rahmen des Vorhabens eingehalten wird, lässt sich das Wissen der Experten auch noch in *Kontextwissen*, bei dem der Befragte stellvertretend als Experte für das Handeln anderer interviewt wird und *Betriebswissen*, welches das eigene Handeln des Experten fokussiert, unterteilen. Ferner wird beim Kontextwissen das explizite Wissen, das gut untersucht werden kann, analysiert, während mit Blick auf das Betriebswissen sowohl explizites als auch implizites Wissen begutachtet wird und innerhalb der Auswertung auch Sinnebenen rekonstruiert werden müssen (ebd., S. 121 f.).³³ Da es bei dieser Befragung nicht um die Analyse von Deutungswissen gehen soll und kein „theoriegenerierendes Experteninterview“ (Helfferich, 2011, S. 162) durchgeführt,³⁴ sondern der Typus des „systematisierenden Experteninterviews“ (ebd.) umgesetzt wird, geht es ferner um das *explizite Wissen*: „Das systematisierende Experteninterview ist – darin dem explorativen verwandt – auf die Teilhabe an exklusivem Expertenwissen orientiert. Im Vordergrund steht hier das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner & Menz, 2009b, S. 64). Der Experte nimmt die Rolle eines „Zugangsmedium[s]“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 119) zur Organisation und als deren Vertretung ein. Döring und Bortz (2016b) unterscheiden dieses leicht zugängliche Spezialwissen zwischen strukturellem Fachwissen und Praxis- bzw. Handlungswissen, welches sowohl getrennt als auch innerhalb eines Interviews fokussiert werden kann. Dabei ist das Ziel dieser in der Forschungspraxis gängigen Form des Experteninterviews, eine systematische und lückenlose Informationsgewinnung durch die Aufklärung von objektiven Tatbeständen und Gewinnung von bisher nicht zugänglichem Fachwissen (Bogner & Menz, 2009b): „Wir lernen direkt von den Experten, und zwar in umfassender, analytischer Weise“ (Bogner et al., 2014, S. 24). Diese Form des Wissens kann

³³ In anderen Kontexten werden die „*explizierbare[n]* Wissensbestände“ (Pfadenhauer, 2009, S. 99) auch als stärker pragmatisch-informationsbezogenes technisches Wissen, in Bezug auf Wissen über beispielsweise „Anwendungsroutinen und als ‚Prozesswissen‘ im Sinn von fachlichem, praktischem Erfahrungswissen“ (Helfferich, 2011, S. 164) gefasst.

³⁴ Das theoriegenerierende Interview kennzeichnet sich laut Bogner und Menz (2009b) dadurch, dass der Experte in vielen Fällen nicht nur sachdienliche Informationen liefern soll. Stattdessen steht auch „die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“ (ebd., S. 66) im Vordergrund. Das systematisierende Experteninterview ist wiederum eine Variante des fundierten, informatorischen Interviews (Bogner, Littig & Menz, 2014).

direkt abgefragt werden, weshalb eine konkrete Durchführung mit einem relativ ausdifferenzierten Leitfaden erfolgen kann (ebd.).

Der *Leitfaden* ist laut Gläser und Laudel (2010) ein unverzichtbares Instrument bei der Durchführung der Methode. Meuser und Nagel (2013) zufolge ist man sich innerhalb der Literatur in diesem Punkt einig, dass der Leitfaden, der flexibel gehandhabt werden kann, eine wesentliche Grundlage darstellt. Insgesamt gelten Experteninterviews dabei als halbstrukturiert, was laut Döring und Bortz (2016b) synonym auch als Leitfaden-Interview bezeichnet werden kann. Die halbstrukturierten (oder teil- sowie semistrukturierten) Interviews vertreten eine Art Mittelweg zwischen den strukturierten und unstrukturierten Verfahren und ermöglichen mittels Leitfragebogen die Vorformulierung der Fragen bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber neuen Themen (Reinders, 2016). Natürlich setzt die Vorformulierung auch ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstands voraus, da sich das Erkenntnisinteresse gewöhnlich auf bereits zuvor als bedeutsam erachtete Themenkomplexe richtet (Friebertshäuser & Langer, 2013):

Experteninterviews werden in den meisten Fällen als leitfadengestützte Interviews realisiert, da sie thematisch strukturiert sind und anhand von erzählgenerierenden Fragen versuchen, konkrete Themenbereiche zu untersuchen, die den speziellen Wissensbeständen der Experten zugerechnet werden können. (Misoch, 2015, S. 124)

Leitfragen fungieren dabei als eine Art Bindeglied zwischen den Vorüberlegungen und der Erhebungsmethode (Gläser & Laudel, 2010). Da durch die erste Methode bereits Vorwissen vorhanden ist, empfiehlt sich ein strukturiertes Verfahren, in dem „der Forschende die Themengebiete auf das eingrenzen kann, was noch nicht bekannt ist“ (Reinders, 2016, S. 85). Auch Gläser und Laudel (2010) sowie Meuser und Nagel (2010) sehen bei Interviews, die nichtstandardisiert und leitfadengestützt durchgeführt werden, den Vorteil, dass das Expertenwissen anhand thematischer Vorstrukturierungen erfasst werden kann und der Interviewende dennoch auf unerwartete Dimensionen des Forschungsgegenstandes angebracht reagieren kann. Denn „eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschenden an der Expertensperson wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 77).

4.2.1.2 Entwicklung und Darstellung des Leitfragebogens

Da eine Generierung von reinen Informationen im Vordergrund der Befragung steht und in diesen Zusammenhang eine allgemein stärkere Strukturierung als passend anzusehen ist (Helfferich, 2011), wird das Interview entsprechend

leitfadengestützt durchgeführt. Der Leitfaden ermöglicht eine präzise Fragenformulierung sowie optimale Beantwortbarkeit in Bezug auf das Abrufen des Wissens der Experten, welches innerhalb kurzer Zeit erfragt werden kann. Zudem wird die Strukturierung durch einen Leitfaden laut Helfferich nicht nur dem thematisch begrenzten Interesse an Expertenwissen sowie dem Status des oder der Befragten als Experte gerecht, auch der interviewenden Person wird mittels des Leitfadens eine größere Kompetenz zugesprochen:

Interviews, die Fakteninformationen erheben sollen [...] sind robuster. Sie vertragen mehr Steuerung und strukturierende Eingriffe durch den Leitfaden und konkreter zugespitzte Fragen, die als Antwort die Informationen abrufen und nicht Narrationen initiieren. [...] Die ‚Wahrheitsfrage‘ stellt sich anders: Die Informationen werden als wahr unterstellt und nicht als Konstruktion, deren Sinngehalt es zu entschlüsseln gilt. (Ebd., S. 165 f. Herv. im Original)

Bezogen auf die methodische Ausgestaltung und die in diesem Fall gewünschte *Strukturierung der Befragung* wird nun angelehnt an vier Unterscheidungen nach Helfferich, die sich auf den spezifischen Forschungsgegenstand und das Forschungsinteresse, auf die Beurteilungsautorität, die Interviewsteuerung sowie die Entscheidung über das theoretische Vorwissen beziehen, die Entwicklung des Leitfragebogens dargelegt.³⁵

1. Mit Blick auf den spezifischen Forschungsgegenstand und das Forschungsinteresse empfiehlt die Autorin bei Interviews, deren Fokus weniger auf Rekonstruktion und vermehrt auf dem informativen Inhalt der Interviews liegt, eine „stärker strukturierte Erhebung und frühere Reduktion des sprachlichen Materials auf seinen informativen Gehalt“ (ebd., S. 39).
2. Zweitens muss innerhalb der Methodik die Festlegung der Beurteilungsautorität feststehen und dadurch transparent sein, was „den Wahrheitsgehalt und die erschöpfende Genauigkeit von Darstellungen angeht“ (ebd., S. 40). Da in dieser Befragung das Interesse an objektiven und sachdienlichen Informationen

³⁵ Neben den Prinzipien der methodischen Ausgestaltung nach Helfferich, wird in der Literatur die Strukturierung der Leitfadeninterviews auch an die drei Grundprinzipien qualitativer Forschung gekoppelt. Neben der Offenheit, bei der deutlich wird, dass keine vorher festgelegten Hypothesen geprüft werden und der Leitfaden offen sowie in der Reihenfolge flexibel für neue Informationen ist, wird in diesem Kontext auch die Prozesshaftigkeit im Hinblick auf die Bedeutungen beschrieben, da sie in sozialen Interaktionen ausgehandelt werden. Das dritte Grundprinzip ist letztlich die Kommunikation, bei der das Sprachniveau, die Verständlichkeit der Fragen, die Nähe zu alltäglichen Sprachregeln mit der Annäherung an ein Alltagsgespräch und die Aushandlung über Inhalte fokussiert werden (Misoch, 2015; Reinders, 2016).

überwiegt und die faktischen Aussagen der Experten nicht weiter hinterfragt werden, wird keine „subjektive Konstruktion“ (ebd., S. 40) analysiert.

3. Der dritte Aspekt betrifft laut Helfferich die Möglichkeiten der Interviewsteuerung, die sich zwischen den Polen restriktiv und frei, erzählgenerierend und verständnisgenerierend, schwachstrukturiert und starkstrukturiert bewegen. Durch den Leitfaden dieser Befragung wird keine freie, rein narrative Erzählung der Interviewenden, sondern ein auf die Fragen beschränkendes, verständnisgenerierendes und insgesamt stärker strukturierendes dialogisches Gespräch angestrebt. Als Gegenpol zum Vorgehen in narrativen Interviews, in denen der Erzählperson das alleinige Rederecht zugesprochen wird, wird in dieser Studie ein Interviewverfahren durchgeführt, in dem – angelehnt an Helfferich – sowohl die Interviewende als auch der Experte, gemeinsam an etwas arbeiten und die Interviewende sich der Explikation der Sichtweise des Experten widmet: „Unter der ‚Leitung‘ oder ‚Führung‘ entsteht der Text in einem gemeinsamen Prozess“ (ebd., S. 43).
4. Viertens muss Helfferich zufolge vorab auch die Entscheidung über das theoretische Vorwissen mit den Polen der Präsentation als fremd, kundig, ethnografisch oder beraterisch getroffen werden. Da das Experteninterview – wie bereits ausgeführt – auf einem Arbeitsbündnis³⁶ zwischen Experte und Interviewerin beruht und der Fokus im Gespräch deshalb auf der Signalisierung von Verständnis und dem Aufbauen von Vertrauen liegen sollte, sei es wichtig, mit dem Interviewten mitzugehen: „Das eigene Vorverständnis oder eigene Deutungen in die Interviewsituation einzubringen, wird als ‚vertrauensbildende Maßnahme‘ gesehen“ (ebd., S. 41 f.).

Das halbstrukturierte Interview wird insgesamt mit einem Leitfaden durchgeführt, der aus einem Katalog aus offenen Fragen besteht, die die Befragten dazu animiert, mit eigenen Worten Äußerungen hervorzubringen (Döring & Bortz, 2016b) und gleichzeitig sowohl für eine gewisse Flexibilität in der Interviewsituation aber auch eine Vergleichbarkeit der Interviews generell sorgt: Das Grundgerüst des Leitfadens enthält dabei konkrete Fragen in einer gezielten Reihenfolge, jedoch keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (ebd., S. 372). Insgesamt gilt:

Sie sollen so wenig wie möglich fragen müssen, so genau wie möglich fragen können und dem Interviewpartner signalisieren, dass Sie sich intensiv mit dem Gegenstand des Interviews beschäftigt haben. [...] Der Interviewleitfaden soll [...] sicherstellen,

³⁶ Auf die Aspekte und Unterscheidungen bezüglich der Rollendefinition innerhalb der Interviewsituation wird im späteren Verlauf (*Abschnitt 4.2.1.4*) näher eingegangen.

dass in allen Interviews bestimmte Informationen erhoben werden. (Gläser & Laudel, 2010, S. 150)

Die konkrete Entwicklung des Leitfadens erfolgt mit „stärker strukturierender, weniger Narrationen erzeugende[n] Fragen“ (ebd., S. 164) und insgesamt aufgrund des informativ ausgerichteten Forschungsinteresses in Form von Fakten-, Einstellungs-, Informations- und Wissensfragen: „Sie werden in der Regel als Frage nach Faktenwissen, nach reflektierenden Argumentationen und Begründungen verstanden. Die Antwort zielt auf eine allgemeinere Ebene und die Antworthaltung ist distanzierter“ (ebd., S. 106). Die Fragen werden daran angelehnt im vorgegebenen Wortlaut gestellt und auf die durch den Leitfaden entwickelte Reihenfolge wird nur verzichtet, wenn der Gesprächsverlauf eine sinnvollere Anordnung vorsieht. Auf diese Weise können laut Döring und Bortz (2016b) Fragen vorverlegt, übersprungen oder auch intensiviert werden, um damit den Gesprächsfluss am Laufen zu halten. Typisch für einen Interviewleitfaden sind 1–2 Seiten mit insgesamt 8–15 Fragen und einer Unterscheidung von Haupt- und Differenzierungsfragen (ebd.; Gläser & Laudel, 2004). Der Leitfaden dieser Befragung ist mit 2 Seiten und 13 Fragen dementsprechend allgemein gültig gestaltet.

Bei allen Fragen wird darauf geachtet, dass sie nicht suggestiv sind, dem „Gebot der Neutralität“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 135) folgen und klar, einfach sowie unmissverständlich formuliert sind. Strukturell und inhaltlich werden in dem Leitfaden die *vier Phasen* nach Misoch (2015) abgebildet. Der Aufbau des Leitfadens lässt sich demnach in die Informationsphase, die Aufwärm- und Einstiegsphase als Warm-up, die Hauptphase und die Ausklang- und Abschlussphase untergliedern. Konkret inhaltlich enthält der Leitfaden nach einer kurzen Begründung, knappen Vorstellung des Dissertationsvorhabens sowie Darstellung der Zielsetzung des Interviews und Aufklärung über die Aufnahme und Anonymität bei der Transkription bzw. der Verwendung der Ergebnisse, einen offenen Einstieg und eine entsprechende „Anwärmphase“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 143 f.; Reinders, 2015, S. 100), bei der unvoreingenommen die Wahrnehmung und Einordnung zum Forschungsgegenstand des Themas der Experten erfragt wird.

Im Anschluss an den Einstieg folgen vier Themenkomplexe, die an die Ergebnisse des Systematic Mappings angelehnt sind und im Interview vertieft werden sollen. Die Themenkomplexe ermöglichen Gläser und Laudel (2010) zufolge an das Erinnerungsvermögen der Interviewenden anzuschließen und die Zahl abrupten Übergänge so niedrig wie möglich zu halten. Dabei wird vor jedem Themenkomplex kurz der durch die erste Methode entstandene Eindruck geschildert, bevor die Befragten ihre eigene Einschätzung nennen können. Laut Gläser

und Laudel kann die Nennung des Stands der Forschung durch Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck „zur Wertung eines Sachverhalts [...] veranlassen“ (ebd., S. 127). Diese Form der Befragung birgt jedoch auch Risiken, da ungewiss ist, wie die Befragungsperson die jeweilige Darstellung aufnimmt. Ein großer Teil der Hauptphase des Interviews bezieht sich auf die Ergebnisse des Systematic Mappings, weshalb insbesondere an diesen Punkten auf eine vorsichtige Frageformulierung geachtet wird. Es werden bezogen auf die Erkenntnisse der ersten Methode, Ausschnitte der Ergebnisse – hinsichtlich der Begriffe und Ziele – gereicht, um trotz vorsichtiger Formulierung der Fragen eine präzise Einschätzung über den Forschungsstand durch die Experten zu gewinnen.³⁷

Der letzte Themenkomplex der Hauptphase – die Weiterentwicklung – dient vor allem der Beantwortung der letzten Forschungsfrage. Die Experten werden offen nach Verbesserungsvorschlägen vor allem im Kontext der Erziehungswissenschaft befragt. Vor dem Abschluss, in dem es um die Ergänzung seitens der Befragten und fehlende Aspekte im Interview geht, enthält der Leitfaden ein *Gedankenspiel*, das eine spontane Empfehlung der Befragten für Schulleitungen fokussiert. Die Befragung schließt somit mit einer hypothetischen Frage im Konjunktiv, die eine „subjektive Stellungnahme“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 124) einfordert, bei der die interviewte Person frei spekulieren kann und durch die starke Erzählanregung abschließend gegebenenfalls Antworten ausgelöst werden, die bisherige Fragen nicht hervorbringen konnten (ebd.). Diese letzte Phase ist von großer Bedeutung, da „innegehalten wird und das gesamte Interview nochmal reflektiert wird“ (Misoch, 2015, S. 69).

Neben den Hauptfragen, die das „Gerüst des Leitfadens bilden“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 128), werden auch Nachfragen gestellt, um die Angaben der Interviewenden zu den genannten Sachverhalten zu erweitern oder zu ergänzen (ebd.). Darüber hinaus wird der Leitfaden zum einen mit inhaltsleeren Aufrechterhaltungsfragen gestützt, um je nach Gelegenheit im Gespräch eine Steuerung in Form von „*in der erzählten Situation bleiben*“ (Helfferich, 2011, S. 104 Herv. im Original) und „*den Erzählgang vorantreiben*“ (ebd. Herv. im Original), zu ermöglichen. Zum anderen wird der Leitfaden durch Steuerungsfragen ergänzt, die in Form von immanenten Fragen, bei denen die Bitte um Detaillierungen im Vordergrund steht, stärker auf die inhaltliche Entwicklung abzielen und in Form von exmanenten Fragen auf die Einführung von Themen oder noch nicht bekannter Aspekte ansprechen (ebd.). Die Anordnung der Fragen gestaltet sich

³⁷ Da bei den Ergebnissen bezüglich der Begründungen (z. B. über den Wohnort oder über das störende Verhalten) auch eine knappe mündliche Darstellung möglich ist, werden hier, anders als in Bezug zu den Begriffen und Zielen, keine Beispiele in Papierform bereitgestellt.

insgesamt nach der inhaltlichen Zusammengehörigkeit, auch wenn Brüche und deutliche Übergänge unvermeidbar sind, welche allerdings eine „Annäherung an den natürlichen Gesprächsverlauf ermöglich[en]“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 142).

4.2.1.3 Auswahl der Experten

Wer explizit die Rolle des Experten einnehmen darf, ist Helfferich (2011) zufolge zwar flexibel, stellt in Anlehnung an Döring und Bortz (2016b) jedoch sowohl mit Blick auf die Definition als auch die Rekrutierung eine Herausforderung dar. Obwohl es in der Literatur diesbezüglich zahlreiche verschiedene Positionen gibt, besteht Einigkeit darin, dass eine Definition des Experten jeweils von der Forschungsfrage und von dem Handlungsfeld abhängt, in dem agiert wird (Helfferich, 2011), weshalb in Anlehnung an die bisherigen Ausführungen zum Expertenwissen, nachfolgend der Expertenstatus mit Blick auf die Bildung des Samples näher thematisiert wird.

Innerhalb der Debatte um die methodologische Grundlegung des Experteninterviews unterscheiden Bogner und Menz (2009a) drei unterschiedliche Verständnisse zur *Bestimmung des Experten* und begründen das Vorhandensein der verschiedenen Begrifflichkeiten in der Praxis mit der bestehenden Annäherung konstruktivistischer und wissenssoziologischer Zugänge.³⁸ Bogner und Menz plädieren (2009b) jedoch für eine *analytische Differenzierung* des Expertenwissens,

³⁸ Der *voluntaristische Expertenbegriff* fokussiert laut Bogner und Menz (2009a) einen spezifischen Wissensvorsprung bezüglich persönlicher Arrangements, wonach jeder der Experte seines eigenen Lebens ist und somit prinzipiell alle Menschen Experten sein können. Problematisch sei an dieser Stelle, dass das Alltagswissen von Menschen, die in ihrer Gesamtperson für die Befragung von Interesse sind, auch mit anderen Formen von Interviews analysiert werden könnte. Auch aus anderen Gründen analytischer Differenzierung sei eine solche Ausweitung wenig plausibel. Im Gegensatz dazu lässt sich die konstruktivistische Definition laut Bogner und Menz in einen methodisch-relationalen, in dem jeder Experte teilweise auch das Konstrukt eines Forschungsinteresses ist und die Fachkenntnis nicht aufgrund der personalen Eigenschaft oder Fähigkeit zugeschrieben wird sowie einen sozial-repräsentationalen Ansatz, der den Expertenstatus durch gesellschaftliche Parameter erhält und in der sozialen Realität als Experte gilt, unterteilen. Bogner und Menz (2009b) weisen darauf hin, dass beide Ansätze eng miteinander verknüpft sind: „Wer (der gesuchte) Experte ist, definiert sich in der Forschungspraxis immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten zugleich“ (ebd., S. 69 f.). Einen Nachteil sehen sie darin, dass die Auswahl der Experten auf diese Weise immer schon von der sozialen Welt und ihrer vorhandenen Bedeutungsstruktur vorgegeben ist. Die *wissenssoziologische Definition*, bei der innerhalb der Debatte kein konsistenter Expertenbegriff vorhanden ist, beschreibt den Experten „über die spezifische Struktur seines Wissens“ (ebd., S. 69). Grenzen dieser Definition

da der „Rekurs auf eine besondere Wissensstruktur oder Wissensform des Experten [...] weder theoretisch befriedigend noch methodisch fruchtbar“ (ebd., S. 70) ist und fokussieren damit übergeordnet eine Konstruktion des interpretierenden Forschenden, der das Expertenwissen als Charakteristikum der Wissensbestände selbst einordnet. Auch hier unterscheiden sie drei zentrale Dimensionen, die quer zur traditionellen Unterscheidung von Alltags- versus Expertenwissen liegen und beschreiben zunächst das *technische Wissen*, das sich „durch die Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungs-routinen, bürokratische Kompetenzen usw. charakterisiert“ (ebd., S. 71) und mit einem spezifischen Wissensvorsprung verbunden ist. In Abgrenzung dazu ließe sich das *Prozesswissen* als praktisches Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext über die „Einsichtnahme und Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse“ (ebd., S. 71) beschreiben, das dem Experten durch seine Tätigkeit oder Nähe zum Handlungsfeld Einsicht ermöglicht. Die dritte Dimension nennen Bogner und Menz in Bezug zum theoriegenerierenden Experteninterview: Das *Deutungswissen* meint die Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschenden selbst und beschreibt jene subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen der Experten. Während daran angelehnt das technische Wissen die Merkmale des Fachwissens im engeren Sinne erfasst, das Prozesswissen die praktischen Erfahrungen aus dem eigenen Handlungskontext fokussiert, wird mit Hilfe des Deutungswissens der Bereich der Ideen, Ideologien, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster betrachtet. Die Differenzierung zwischen diesen Formen nimmt dabei dann vor allem der/die Sozialwissenschaftler*in selbst vor, der/die je nach Zugangsweise die Interviewäußerungen unterschiedlich auffassen kann (ebd.). Die Stärke der Experteninterviews sei allerdings nicht die Analyse des technischen Wissens, da dieses besser durch andere Formen der Datenerhebung, wie beispielsweise mithilfe der Analyse von Material oder Dokumenten (siehe erste Methode), erhoben werden kann: Bogner et al. (2014) verweisen darauf, dass die Befragten sich täuschen, keine gute Informationsbasis haben können oder sich schlichtweg nicht auskennen und dadurch eine „potenzielle Fehlerquelle“ (ebd., S. 18) darstellen. Insgesamt beruhe die Entscheidung, welche Art von Wissen analysiert wird, nicht auf dem Wissen selbst, sondern auf dem Interesse und letztlich der Zuweisung des Forschenden.

seien die „berufsförmige Verengung des Expertenbegriffs“ (ebd., S. 69) und „die Vorstellung, Expertenwissen zeichne sich [dabei] durch seine reflexive Präsenz und Explizitheit aus“ (ebd., S. 69).

In Bezug zu dieser Untersuchung zielt das Interesse der Analyse auf „sachliches“ Wissen“ (Bogner et al., 2014, S. 19 Herv. im Original) ab; das bedeutet, dass sowohl das *technische Wissen*, das durch den beruflichen Abschluss bestimmt werden kann und die bisherigen Ergebnisse des Systematic Mappings stützt, als auch das *Prozesswissen*, dass das „praktische Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext“ (Helfferich, 2011, S. 71) beschreibt, analysiert wird.³⁹ In Anlehnung an Bogner und Menz unterscheidet Helfferich weiterführend zwischen Kriterien, bei denen die Definition ein vom Forschenden zugeschriebener Status ist oder eine faktische Position in einer bestimmten Hierarchie. Gleichzeitig kann das Kriterium an der Person selbst oder an dem spezifischen Wissen festgemacht werden. Darüber hinaus ist auch das gewonnene Wissen aus der alltagspraktischen Erfahrung von Bedeutung und kann Gegenstand von Experteninterviews sein, wobei insgesamt aber nicht der Deutungscharakter des Expertenwissens im Fokus steht, sondern die Beantwortung der Forschungsfrage: „Experten haben die Funktion einer Informationsquelle im Hinblick auf die Rekonstruktion von Abläufen und sozialen Situationen“ (Bogner & Menz, 2009b, S. 65).

Auch Meuser und Nagel (2013) unterscheiden verschiedene Arten des Zugriffs und verweisen letztlich darauf, dass die Auswahl der Personen, die als Experten interviewt werden, häufig keinen klaren und definierten Anforderungen folgt. Sie argumentieren im Anschluss an die Darstellung der bisherigen Diskussion um den Expertenbegriff, dass dieser im Rahmen des Experteninterviews notwendigerweise eine doppelte Bedeutung hat. Da die rein methodologische Bestimmung nicht ausreicht, ergibt sich der Expertenstatus auch in Abhängigkeit zum Forschungsinteresse: „Mit anderen Worten, die von der Forscherin vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte bezieht sich notwendigerweise auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (ebd., S. 463).

Angelehnt an diese Unterscheidungen werden als Experten innerhalb der Erziehungswissenschaft mit Blick auf das technische Wissen und Prozesswissen deshalb Professor*innen ausgewählt, die sich insgesamt mit den Forschungsschwerpunkten soziale Ungleichheit und Schule auseinandersetzen. Dies sind dementsprechend Personen, die faktische Positionen besetzen, aber auch aufgrund ihres zugeschriebenen Status befragt werden. Entscheidend ist, dass es inhaltlich um das fachliche, abstrakte „Sonderwissen“ (ebd., S. 463) geht, dass sich der Experte in besonderer Weise angeeignet hat. Es ist in Untersuchungen, in

³⁹ Wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen werden muss, dass nach Bogner et al. (2014) in jedem Experteninterview immer alle drei Wissensformen von Bedeutung sind und letztlich relevant ist, welche Form des Wissens primär fokussiert wird.

denen es um die Erhebung „sachdienlicher Informationen“ (Deeke, 1995, S. 9) geht, daher ausreichend „eine Bestimmung des Experten anhand des Kriteriums ‚Wissens‘“ (Bogner & Menz, 2009b, S. 72) vorzunehmen.

Die konkrete Auswahl der Fälle erfolgt dabei in Anlehnung an Döring und Bortz (2016d) in kleineren Stichproben – im Gegensatz zur Auswahl mittels statistischen Zufallsprinzips durch größere Stichproben – aufgrund der so entstehenden möglichen Verzerrung als speziell absichtsvolle Auswahl von Fällen: „Damit ist gemeint, dass auf der Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse gezielt solche Fälle in das Sample aufgenommen werden, die besonders aussagekräftig für die Fragestellung sind“ (ebd., S. 302). Sie unterscheiden insgesamt drei absichtsvolle Sampling-Strategien, bei denen die *theoretische Stichprobenbildung* ergebnisoffen erfolgt, die *Fallauswahl* gemäß eines qualitativen Stichprobenplans vollzogen wird und sich die *gezielte Auswahl bestimmter Arten von Fällen* auf einen vorab festgelegten Stichprobenplan bezieht. Obwohl die Autor*innen bezüglich des vorab festgelegten Samplings den Nachteil sehen, dass mit diesem Vorhaben nur Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den ausgewählten Gruppen transparent gemacht werden können und so wichtige Merkmalskombinationen, die potenziell existieren können, nicht gesehen werden, bietet eine Vorabauswahl auch Vorteile, wenn schon Vorwissen vorhanden ist.

Im Sinne einer Gewährleistung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, auch bei einem qualitativen Design, sollte der untersuchte Fall darüber hinaus die Stichprobe inhaltlich repräsentieren und der Rahmen des Prozesses transparent beschrieben werden. Angelehnt an Hartley (1999) geht es Merkens (2017) zufolge nicht um die Erfassung der Verteilung von Merkmalen in Grundgesamtheiten, sondern darum, die Typik des untersuchten Gegenstandes zu bestimmen und dadurch die Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Gegenstände zu gewährleisten: „In other words, the generalization is about theoretical propositions not about populations“ (Hartley, 1999, S. 225).

Um einen systematischen Zugriff zu ermöglichen, werden diese zwei Voraussetzungen befolgt, die für Stichprobentechniken notwendig sind. Zum einen muss eine Vorstellung über den Fall vorhanden sein, der untersucht werden soll, zum anderen müssen die Techniken bei der Auswahl der Stichprobe von Personen, Ereignissen oder Aktivitäten transparent dokumentiert werden. Die Stichprobenauswahl erfolge somit auch im Hinblick darauf, dass Informationen sowohl über Funktionen als auch über zentrale Positionen bekannt sind, was gewisse Vorkenntnisse bezüglich des untersuchten Gegenstands voraussetzt (Merkens, 2017). Da es sich in dieser empirischen Untersuchung eher um eine Inspektion als eine Exploration handelt, in der bereits gewisse Kenntnisse vorliegen (ebd.), kann schon zu Beginn der Erhebung eine vorläufige Konstruktion erfolgen. So ist – bezogen

auf die konkrete Fallauswahl aufgrund des Vorwissens – eine primäre Selektion (Morse, 1998) möglich, in der die Fälle der Untersuchung gezielt ausgewählt und auch kein Aufruf genutzt werden muss.

Neben der Auswahlentscheidung mit Blick auf die Forschungsfrage und das Forschungsdesign, das die Frage fokussiert, was und wer untersucht werden soll, müssen auch Entscheidungen bezüglich des konkreten Falls in der Datenerhebung getroffen werden (Akremi, 2019). Die zu lösenden Stichprobenprobleme beschäftigen sich daher auf der einen Seite mit der Fallkonstruktion, der Absteckung der Grundgesamtheit sowie Festlegung der Stichprobenstrategie und auf der anderen Seite mit der Festlegung des Ausgangspunktes der Datenerhebung, dem Feldzugang und der Erstellung des Datenkorpus (ebd.).⁴⁰ Gläser und Laudel (2010) raten aufgrund der persönlichen Perspektive eines/einer Interviewpartners*in darüber hinaus, Informationen von mehreren Experten einzuholen und zu triangulieren: Um die optimale Auswahl an Interviewpartner*innen zu bestimmen, sollten nicht nur inhaltliche und methodische Eingrenzungen, sondern auch forschungspraktische Überlegungen, wie die Erreichbarkeit und Bereitschaft der Interviewpartner*innen miteinbezogen werden.

An diese Überlegungen angelehnt werden für die vorliegende Befragung nicht nur Professuren der Erziehungswissenschaft ausgewählt, deren Gemeinsamkeit die Auseinandersetzung mit den Themen der sozialen Ungleichheit und der Schule ist, sondern die auch entsprechend bewusst anhand unterschiedlicher Schwerpunkten ausgewählt werden. Die Festlegung erfolgt sowohl in Anlehnung an die bisherigen theoretischen als auch empirischen Erkenntnisse. So werden zwei Professor*innen ausgewählt, die mit diesem Hintergrund zurzeit in der eher anwendungsorientierten Forschung tätig sind. Zwei weitere werden aufgegriffen, die sich zusätzlich stärker auch mit Schulentwicklungsprozessen auseinandersetzen. Darüber hinaus ist das Hochschullehrerverzeichnis (Deutscher Hochschulverband, 2018) nach Lehrstühlen der Erziehungswissenschaft im Bereich *sozialer Ungleichheit* durchsucht worden. Von den wenigen Professuren, die einen Lehrstuhl in einem solchen Kontext innehaben, werden zwei Weitere ausgewählt. Schlussendlich werden auch zwei Professuren ausgewählt,

⁴⁰ Angelehnt an Merrens (2010) beschreibt Akremi (2019) auch zwei weitere Ebenen, auf denen Auswahlentscheidungen in Bezug auf die Stichprobenziehung getroffen werden müssen, die allerdings erst im späteren Zeitpunkt an Relevanz gewinnen. Zum einen beziehen sich die Entscheidungen auf die Datenauswertung, die beispielsweise das Sampling innerhalb der gesammelten Daten betreffen, indem thematisiert werden muss, welche Analyseeinheiten eingeteilt werden und die Festlegung der Kriterien aufgegriffen werden muss. Zum anderen betreffen die Entscheidungen auch die Datenpräsentation, bei der Überlegungen angestellt werden müssen, welche Ergebnisse wie genutzt werden können.

deren Publikationen im Systematic Mapping analysiert worden sind und die sich darüber hinaus auch in ihren Forschungsschwerpunkten inhaltlich mit dem Thema auf unterschiedliche Art und Weise auseinandersetzen. Es ist insgesamt darauf geachtet worden, dass sich die Samplebildung, wie von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2019) empfohlen, an Kontrasten ausrichtet, indem im Sample beispielsweise sowohl Experten aus der qualitativen als auch quantitativen Forschung vertreten sind und generell die „Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen“ (ebd., S. 115) abgebildet wird, sodass zum Beispiel auch die geographische Verteilung der Interviewpartner*innen und dadurch auch die föderale Struktur des Bildungssystems Berücksichtigung findet. Die acht ausgewählten Experten haben ihre Lehrstühle in sechs verschiedenen Bundesländern und verfolgen über den Bezug zu den Themen Schule und Ungleichheit ganz unterschiedliche thematische Schwerpunkte.

Das Geschlechterverhältnis, das bei der Durchführung von Experteninterviews zwar häufig keinerlei Beachtung findet (Littig, 2009), ist jedoch laut Meuser und Nagel (2009) von gesteigerter Relevanz, „als in einer geschlechtshierarchisch strukturierten Gesellschaft Expertenkompetenz geschlechtlich ungleich verteilt ist“ (ebd., S. 55). Dies hänge damit zusammen, dass trotz möglicher gesellschaftlicher Verhältnisse, Experten „in den meisten Untersuchungsfeldern männlichen Geschlechts“ (Meuser & Nagel, 2010, S. 376) sind und sich die „strukturellen Geschlechtsdifferenzen“ (Bogner et al., 2014, S. 56) auch im Sample widerspiegeln. Eine gezielte Quotierung des Samples sei an dieser Stelle laut Bogner et al. zwar nicht angebracht, allerdings sollten – wenn es möglich ist – für eine vielfältigere Datenbasis Interviews mit Experten und Expertinnen durchgeführt werden. Dies erklärt in jedem Fall den geringen Frauenanteil (eine Expertin) im Sample dieser Untersuchung.

Grundsätzlich werden innerhalb qualitativer Studien nur „auskunftswillige“ (Döring & Bortz, 2016b, S. 363) Personen rekrutiert, bei denen Erreichbarkeit und Teilnahmeverweigerung keine Rolle spielen. Da, bezogen auf dieses Projekt und den Zugang zu den Professuren kein strukturelles Problem vorliegt und im Anfrageprozess selbst keine „gate-keepers“ (Türsteher) (Wolff, 2000, S. 342) miteinbezogen oder auf sogenannte „Immunreaktionen“ (ebd., S. 343) eingegangen werden musste, erfolgte eine erste freundliche Anfrage per E-Mail, was laut Meuser und Nagel (2013) den bestmöglichen Zugang darstellt. Von Vorteil sei dabei die Möglichkeit, mit Hilfe knapper und präziser Informationen zum Vorhaben die Experten für eine Befragung zu gewinnen. Aufgrund von zwei Absagen innerhalb eines Falls, musste auf für den Kontext passende andere Professuren zurückgegriffen werden.

4.2.1.4 Durchführung der Interviews

Neben einer aufwendig geplanten Samplebildung, hängt es laut Wolff (2000) auch vom Weg in das Feld, als eine „nie abgeschlossene Arbeitsaufgabe“ (ebd., S. 336) ab, die „kooperativ, d. h. gemeinsam mit den vermeintlichen ‚Objekten‘ der Forschung, abgewickelt werden“ (ebd., S. 336):

Feldforschungsbeziehungen sind fragile Gebilde. Die Beteiligten kommen eher zufällig zusammen, sie verbindet nur eine kurze Geschichte, eine gemeinsame Zukunft ist nicht absehbar. Sie beginnen einen komplexen Kooperationsprozess, für den es kaum Routinen gibt und dessen Entwicklung nicht im Detail vorhersehbar ist. (Wolff, 2000, S. 348)

Bei der Zugangsarbeit in das Feld bestehe dabei laut Wolff nur bedingt das Ziel, die Distanz zwischen dem/der Forscher*in und dem Feld – in Bezug zu den beidseitigen Interessen, Informationen und Perspektiven – aufzuheben. Sie können auch als Ressourcen für den Erkenntnisprozess von Nutzen sein: „Durch ihr Arbeitsbündnis konstituieren sie für eine gewisse Zeit ein *hybrides System*, dessen Bestand und dessen Leistungsfähigkeit nicht zuletzt von der Aufrechterhaltung dieser Differenzen abhängt“ (ebd., S. 347).

Die in der Literatur formulierten Anforderungen an die Interviewenden stehen dabei im Widerspruch und sind häufig unklar (Helfferich, 2011), während sich in Experteninterviews zusätzlich die Verteilung von Machtpotenzialen und der Wissensvorsprung der Experten zu einer besonderen Dynamik auf Seiten des Interviewten entwickeln. Bogner und Menz (2009b) gehen beispielsweise gezielt auf die Wahrnehmung des Interviewers in Bezug zum Experten ein und verzeichnen allein sechs verdichtete unterschiedliche Typen, die dem Interviewer als Extremfälle zugeschrieben werden können.⁴¹ Auch innerhalb des jeweiligen Interviews können im Verlauf unterschiedliche Typen zugeordnet werden (ebd.).

⁴¹ Während der *Interviewer als Co-Experte* sich durch seine gleichartige oder -wertige Fachkompetenz auszeichnet und eine symmetrische Interaktionssituation, gekennzeichnet durch zahlreiche Gegenfragen auf Seiten des Interviewers, vorhanden ist, lässt sich der Typus *Interviewer als Laie*, welches innerhalb der Literatur gewöhnlich als Ergebnis einer misslungenen Gesprächsführung angesehen wird, durch eine geringe Fachkompetenz auszeichnen und es sei eine Interaktionssituation gegeben, die zugunsten des Befragten asymmetrisch ist und durch eine demonstrative Gutmütigkeit beschrieben werden kann. Im Gegensatz dazu zeigt sich der *Interviewer als Autorität* entweder als überlegener Fachexperte oder mit Bezug auf die Dimension Macht als *Evaluator* und die Interaktionssituation ist zugunsten des Interviewers selbst gestaltet. Ist ein normativ geteilter Hintergrund vorhanden und die Interaktionssituation gestaltet sich durch eine Offenlegung von geheimem Wissen und einem persönlichen Redestil des Interviewers, stellt sich der *Interviewer als Komplize* dar. Im Vergleich dazu beschreiben Bogner und Menz den letzten Typus – den *Interviewer als potenziellen Kritiker* – mit der Typisierungsdimension eines normativ divergenten Hintergrunds

Obwohl in dieser Untersuchung die Erhebungsdaten vordergründig als Ausdruck eines abstrakten, allgemeinen Expertenwissens angesehen werden, muss mitbedacht werden, dass sie in Extremfällen auch als Variable der Interaktion betrachtet werden können und dies gegebenenfalls im Auswertungsprozess mitberücksichtigt werden muss.

Die Rollenerwartungen sind entsprechend der verschiedenen Typen vielfältig und bieten unterschiedliche Vor- und Nachteile. Während beispielsweise die Typen *Interviewer als Laie* stärker für theoriegenerierende Experteninterviews und die Typen *Interviewer als Autorität* sowie als *potenzieller Kritiker* grundsätzlich für die Interviewsituation nicht empfehlenswert seien, dienen die Typen *Interviewer als Co-Experte* und *als Komplize* in Kombination der Möglichkeit einer fakten- und datenorientierten Erhebung sowie der Erforschung des Untersuchungsbereichs des technischen sowie Prozesswissens. Insgesamt sprechen sich Bogner und Menz aber für unterschiedliche Strategien innerhalb der Interviewsituation und natürlich angelehnt an das Untersuchungsinteresse aus: „Entgegen diesem implizit an einem ‚one best way‘ fixierten Ideal der Interviewführung plädieren [...] [sie] für eine Vielfalt unterschiedlicher, aber gleichwertiger Interviewstrategien, deren situationsspezifische Angemessenheit von der Kompetenz des Interviewers“ (ebd. S. 93) abhängt.⁴² Daran angelehnt weist auch Helfferich (2011) darauf hin, dass jedes Interview Kommunikation in einem wechselseitigen Prozess sowie „Interaktion und Kooperation“ (ebd., S. 12) ist und die entscheidenden Daten in einer „hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt“ (ebd., S. 9) werden. Somit muss in jedem Interview an die jeweilige Situation angepasst gehandelt werden und es sollte

und beschreiben die Kennzeichen der Kommunikationssituation mit kurzen Antworten, kritischen Gegenfragen, Vorwegnahme von Fragen durch den Experten und eine grundsätzliche Ablehnung des Interviewers. Der Interviewer habe an dieser Stelle kein wertneutrales Erkenntnisinteresse, sondern wird als ideologisch vorbelasteter Vertreter einer bestimmten unerwünschten Weltanschauung angesehen. Bogner und Menz (2009b) weisen mit Blick auf die Typen darauf hin, dass sich innerhalb eines Interviews selten Reinformen der Typen ergeben, sondern dass die Typisierungen häufig in Kombination von spezifischen Kompetenz- und Machtzuschreibungen ergeben oder von Kompetenz- und normativen Orientierungszuschreibungen gestalten. Die detaillierte Aufschlüsselung der Typisierungen samt ihrer Dimensionen, der jeweiligen Indizien der Kommunikationssituation, (zugeschriebene) Voraussetzungen auf Seiten des Interviewers, Interviewstil und Frageformen, mögliche Vorteile und Nachteile sowie primäre Anwendungsbereiche finden sich ebenfalls weiterführend bei Bogner und Menz.

⁴² Im Gegensatz dazu geht Helfferich (2011) davon aus, dass die Interaktion zwischen dem Interviewenden und der befragten Person entweder einem Modell auf „gleicher Augenhöhe“ (ebd., S. 165) oder als hierarchisches Gefälle zwischen Experte und Laien ausgestaltet ist und dies auch in Zusammenhang mit den Merkmalen Geschlecht und Alter steht.

grundsätzlich wie ein „Arbeitsbündnis“ (Döring & Bortz, 2016b, S. 364) gestaltet sein, das für aussagekräftige und reibungslose Interviews sorgt.

Dabei sollten Bogner und Menz (2009b) zufolge jedoch auch die spezifischen Vorannahmen, Erwartungen und Reaktionen, die das Gespräch strukturieren und begleiten, mitbedacht werden. Da Neutralität insgesamt unglaublich sei, empfehlen sie, den Befragten gewisse Anhaltspunkte zu bieten, die es dann möglich machen, sich eine eigene Meinung über den/die Interviewer*in zu bilden. Statt eines Versteckspiels ist es für das Interview laut der Autoren vielversprechender, die eigene Position als Interviewer*in offenzulegen und sowohl das eigene Erkenntnisinteresse als auch den eigenen thematischen bzw. fachlichen Standpunkt miteinzubeziehen:

Das Beharren auf (scheinbarer) Neutralität wirkt eher wie das Verbergen der eigenen Position, wo ‚echte‘ Neutralität kaum vorausgesetzt werden kann. Zudem kann der Interviewer hier inhaltliches ‚Engagement‘ zeigen, das den Befragten im Gegenzug zum Darlegen eigener Wissensbestände und Informationen animiert. (Ebd., S. 92 Herv. im Original)

Die Geschlechterrelation spielt auch mit Blick auf die Durchführung sowie der eben dargestellten Typen eine gewisse Rolle (Bogner et al., 2014). In der Literatur geht man davon aus, dass Forscherinnen häufig die „Anerkennung des professionellen Status“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 55) verweigert wird und Frauen insgesamt „weniger Expertise zugetraut“ (Helfferich, 2011, S. 165) wird, sodass schlussendlich natürlich auch auf diese Art differenzierte Rollenerwartungen vorhanden sein können, die sich laut Meuser und Nagel (2009) jedoch auch positiv auf die Situation auswirken können, indem stärkere Aufklärung betrieben werden kann:

An der Geschlechtszugehörigkeit festgemachte Zuschreibungen von Merkmalen und Charaktereigenschaften lassen Erwartungshaltungen auf Seiten der Erforschten entstehen, die sowohl zu einer Belastung für die Forscherin, die aber auch im Sinne der Forschungsziele strategisch instrumentalisiert werden können. (Ebd., S. 55)⁴³

Auch wenn eine solche Zuschreibung positive Auswirkungen haben kann, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Erwerb „eines hohen Maßes an thematischer Kompetenz seitens des Interviewers *vor* der Durchführung [...] konstitutiv [...]“ (Pfadenhauer, 2009, S. 104) ist. Daraus abgeleitet ist es bezüglich

⁴³ In Anlehnung an Abels und Behrens (1998) sowie Gurney (1985) beschreiben Meuser und Nagel (2009), dass die Forscherin in diesem Fall als in akzeptabler Weise inkompetent gelten kann und die Projektionen der Naivität und Unbeholfenheit auf die Forscherinnen zu einer Bereitschaft führen, Aufklärung zu betreiben.

dieses Vorhabens von Vorteil, dass die Experteninterviews einer systematischen Literaturdurchsicht folgen, in dem mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand erste Schlüsse gezogen werden konnten und der Experte insgesamt im Gespräch davon ausgehen kann, dass „die grundlegenden Sachverhalte bzw. Zusammenhänge“ (ebd.) sowie darüber hinausgehende Kenntnisse vorausgesetzt werden können. Der Status als Co-Experte konnte auf diese Art und Weise in allen acht Interviews sichergestellt werden.

Für die Entwicklung zuverlässiger Erhebungsinstrumente sind gleichzeitig umfangreiche *Pre-Tests* zur Kontrolle und Verringerung von Problemen „unverzichtbar“ (R. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 341) und empfehlenswert (Friebertshäuser & Langer, 2013), sodass im Vorfeld der Befragung ein Interview als Pre-Test durchgeführt worden ist. Für den Pretest ist ein/eine Gesprächspartner*in ausgewählt worden, der zum Kreise der (potenziell) befragten Experten gehört. Laut Kaiser (2014) ist nur unter diesen Bedingungen in realistischer Weise davon auszugehen, dass der Pre-Test sinnvolle Ergebnisse produziert. Das Ziel des Pre-Tests ist dabei vor allem, „das eigene Erhebungsinstrument einem ‚Realitätscheck‘ zu unterziehen“ (ebd. S. 69 Herv. im Original). Schnell et al. (2011) formulieren konkrete Funktionen, die auch für diese Expertenbefragung herangezogen werden, um den Leitfaden zu optimieren:

- Überprüfung des Verständnisses der Fragen durch die Befragten,
- Überprüfung der Schwierigkeit der Fragen durch die Befragten,
- Überprüfung des Interesses der Befragten,
- Überprüfung der Kontinuität des Interviewablaufs,
- Überprüfung der Strukturierung des Erhebungsinstruments/Anordnung der Fragen,
- Überprüfung der Dauer der Befragung.

Für die Überprüfung ist auch der/die Gesprächspartner*in am Ende des Interviews selbst gefragt worden, wie er/sie das Gespräch empfunden hat, welche Fragen er/sie vermisst hat und welche schwierig zu beantworten waren. Darüber hinaus werden in der Literatur zwei weitere Fragen aufgeführt, die sich jedoch nicht auf die Empfindungen des Interviewenden beziehen, sondern die die Umsetzbarkeit des Leitfadens sowie den angesetzten Zeitrahmen fokussieren (Bogner et al., 2014). Der Leitfaden ist in dieser Untersuchung nach dem Pretest um eine Frage gekürzt worden, da die Antworten bereits durch andere Fragen abgedeckt worden sind und so Redundanzen vermieden werden können.

Bezogen auf die konkrete Durchführung und den Gesprächsverlauf der Interviews wird auf der einen Seite versucht, eine halbstrukturierte Interviewsituation zu gewährleisten und gleichzeitig darauf geachtet, authentisch zu bleiben, was insgesamt durch die „Balance zwischen Eingreifen [...] [und] Laufenlassen“ (Döring & Bortz, 2016c, S. 266) möglich wird. Darüber hinaus wird in den Interviews im Sinne der klientenzentrierten Gesprächsführung das „aktive oder personenbezogene“ (Helfferich, 2011, S. 90) Zuhören angestrebt, bei dem Bewertungen möglichst unterlassen, problematische Äußerungen ertragen und insgesamt Geduld und Zeit von Bedeutung ist. Es werden Paraphrasen als kommunikative Impulskontrolle zur Verlangsamung und zur Zurückstellung des unvermittelten Affekts einer eigenen Stellungnahme verwendet und Pausen gezielt ausgetragen, sodass der Erzählperson bewusst ist, dass auch sie die Last der Erzählung trägt (ebd.).

Allgemein üblich – in diesem Vorhaben ebenfalls so praktiziert – sind laut Döring und Bortz (2016b) in den qualitativen sowie quantitativen Interviews insgesamt eher Einzelbefragungen mit einem/einer Interviewer*in, bei denen die Gewinnung und Informationen über Aspekte einer konkreten Befragungsperson im Vordergrund stehen. Zudem werden die Befragungen als persönlicher bzw. direkter Face-to-Face-Kontakt durchgeführt, der in diesem Fall in der beruflichen Umgebung der Experten stattgefunden hat. Nach dem Ende des Interviews wurden die Inhalte des Nachgesprächs – sofern sie nicht mit aufgezeichnet worden sind – notiert, um auch keine wichtigen Informationen im informellen Gespräch außer Acht zu lassen (ebd.). Die Einwilligungserklärung angelehnt an die Vorgaben von Helfferich (2011) wurde den Experten zur Unterschrift vorgelegt, um Urheberrechtsverletzungen auszuschließen. Es werden zusätzlich kurze Postskripte über die konkrete Interviewsituation ausgefüllt. Schlussendlich werden alle bereits durchgeführten Interviews auf Interviewfehler untersucht und es wurde versucht die „Haltung von Offenheit“ (ebd., S. 113) trotz zunehmender Erfahrung im Prozess beizubehalten.

4.2.1.5 Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die Interviews werden mit einer Audioaufnahme aufgezeichnet, die nach Döring und Bortz (2016b) typisch ist und eine anschließende Auswertung auf Basis von vollständigen Dokumentationen in Form von *Transkripten* ermöglicht. Obwohl grundsätzlich auch die Möglichkeit einer selektiven Transkription besteht, die den Normalfall bei der Durchführung darstellt (Meuser & Nagel, 2013; Misoch, 2015), werden die Interviews vollständig transkribiert und entsprechend anonymisiert, sodass letztlich keine Rückschlüsse zur interviewten Person vorliegen

(Gläser & Laudel, 2010).⁴⁴ Erziehungswissenschaftliche Studien orientieren sich mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und im Sinne der Einfachheit in den meisten Fällen an der Basistranskription des GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) (A. Langer, 2013). Auch in diesem Fall wird der Text entsprechend geglättet und ein „Basistranskript“ (ebd., S. 520) erstellt, da keine sprachwissenschaftliche Analyse angestrebt wird, bei der ein detaillierteres Transkriptionssystem notwendig wäre. Aufgrund fehlender allgemeiner Transkriptionsregeln werden Gläser und Laudel (2010) folgend eigene Regeln dokumentiert und konsistent angewendet. Im Rahmen von rekonstruierenden Untersuchungen sei dabei keine Detailtreue notwendig, sodass auf die Transkription von Pausen, paraverbalen Äußerungen, besonderen Betonungen und nonverbalen Äußerungen verzichtet wird und der Empfehlung von Bogner et al. (2014) gefolgt wird, die Transskripte nicht in lautorientierte Dialektsprache sondern üblicher Schriftsprache auszuführen aber zeitgleich wortgetreu zu bleiben. Dresing und Pehl (2015) beschreiben detailliert, welchen Regeln ein einfaches Transkriptionssystem folgt. Bis auf wenige Ausnahmen, zu denen der Verzicht auf die Kenntlichmachung emotionaler nonverbaler Äußerungen sowie die Markierung betonter Wörter durch Großschreibung zählt, werden diese Transkriptionsvorgaben ohne die dort dargestellte Erweiterung angewendet. Darüber hinaus werden – anders als bei Dresing und Pehl – die unverständlichen Wörter mit (??) (*unv.*) hervorgehoben sowie die interviewende Person mit *IF* und die befragte Person mit *GP* gekennzeichnet. Die Transkripte sind zudem professionell erstellt worden, um in dieser Phase die produktive Distanz zum Text zu erhalten und in keine „mangelnde[...] Verfremdungshaltung [...] [oder] ‚Betriebsblindheit‘“ (Kruse, 2015, S. 360 Herv. im Original) zu verfallen und eine daran angelehnte, kontrollierte Auswertung zu gewährleisten.

Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Die konkrete Auswertung der Interviews hängt von der Fragestellung, der Zielsetzung, der Methodik und den zeitlichen und personellen Ressourcen sowie Forschungsmitteln ab (C. Schmidt, 2017). Da der Fokus dieser Befragung stärker auf dem informativen Inhalt liegt, ist es mit Blick auf die Methode der Experteninterviews sinnvoll, eine „frühere Reduktion des sprachlichen Materials auf seinen informativen Gehalt“ (Helfferich, 2011, S. 39) vorzunehmen: „Die Aufgabe des Interviews, einen freien Text oder eine Stegreiferzählung zu generieren, die später angemessene Daten für eine mikrosprachliche Analyse bietet, tritt zurück“ (ebd.,

⁴⁴ Auch der Ethikkodex des Vorstands der DGfE (2010) empfiehlt die vertrauliche Behandlung von Informationen im Forschungsprozess und Gewährleistung von Anonymität.

S. 39). Die Auswertung der Interviews erfolgt daher mit der *qualitativen Inhaltsanalyse*, einer textanalytischen Methode, die am häufigsten Anwendung findet (Mayring & Fenzl, 2019). Da sie auf reine Informationsgewinnung abzielt, bietet sie sich insbesondere für die Analyse des systematisierenden Experteninterviews an:⁴⁵

Die Inhaltsanalyse fokussiert Informationen, das heißt das Wissen der Experten wird als eine Ansammlung von Informationen konzeptualisiert. Diese Informationen mögen im Einzelfall zwar selektiv und manchmal widersprüchlich sein (deshalb führt man mehrere Interviews), doch im Prinzip geht man davon aus, dass das Expertenwissen in der Lage ist, die Welt richtig abzubilden. (Bogner et al., 2014, S. 72)

So suche man beispielsweise Antworten auf die Frage *Was passiert ist?* und versucht allgemein aus den Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte zu entnehmen (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2010):

Die qualitative Inhaltsanalyse wertet Texte aus, indem sie ihnen in einem systematischen Verfahren Informationen entnimmt. Zu diesem Zweck wird der Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen hin durchsucht. Die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und relativ unabhängig vom Text weiterverarbeitet, d.h. umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, verworfen [...]. (Gläser & Laudel, 2010, S. 46)⁴⁶

Die Inhaltsanalyse setzt sich damit von anderen Analyseverfahren ab, indem sie dem Ursprungstext nicht „verhaftet“ (ebd., S. 46) bleibt, die gewonnenen Informationen getrennt vom Text weiterverarbeitet werden und die Auswertung mit Hilfe eines vorher festgelegten Kategoriensystems stattfindet (ebd.). Die *Kategorieengeleitetheit* ist das wesentliche Merkmal und das Instrumentarium der Analyse, weshalb das Kategoriensystem auch als „Herzstück“ (Ramsenthaler, 2013, S. 23; Schreier, 2014, o. S.) der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet werden kann, welches die „Inhaltsanalyse systematisch und für andere nachvollziehbar macht“ (Ramsenthaler, 2013, S. 28). Mit ihr gelingt es, dass sowohl Auswertungsaspekte

⁴⁵ Bezüglich der Experteninterviews gibt es laut Bogner et al. (2014) noch keine eigenständige Auswertungsmethode. Theoretisch können auch andere Methoden zur Auswertung von Experteninterviews, wie beispielsweise Code-basierte Grounded Theory Verfahren angewendet werden. Insgesamt müsse jedoch in jedem Fall eine Adaption durchgeführt werden, um die Methode anzupassen und „für die eigenen Zwecke praktikabel zu machen“ (ebd., S. 71).

⁴⁶ Neben der Methode des Codierens und der Inhaltsanalyse, unterscheiden und klassifizieren Gläser und Laudel (2010) nach forschungspraktischen Aspekten auch die Methode der Sequenzanalyse und freie Interpretationen.

sowie -regeln so präzise vorgegeben sind, dass ein Durcharbeiten großer Textmengen nicht nur gezielt, sondern auch intersubjektiv nachweisbar möglich wird (Mayring & Fenzl, 2019).

Die Inhaltsanalyse⁴⁷, die lange als deskriptive Methode und weniger als Erhebungsinstrument verwendet wurde (Merten & Ruhrmann, 1982), stammt ursprünglich aus der Kommunikationswissenschaft und wurde, so schildert Mayring (2015) angelehnt an die Ausführungen von Merten und Ruhrmann (1982), in den 1920er Jahren zur systematischen Auswertung der sich ausbreitenden Massenmedien entwickelt. Mittlerweile ist die Inhaltsanalyse – sowohl quantitativ als auch qualitativ – ein beliebtes Verfahren in den Sozialwissenschaften, das aktuell vor allem für qualitative Auswertungsprozesse genutzt wird (Mayring, 2008). Neben der Verwendung in den Sozialwissenschaften findet sie auch in anderen Wissenschaftsbereichen Anwendung (Mayring, 1995) und verfolgt jeweils die Grundidee, „den Texten inhaltliche Informationen zu entnehmen, diese Informationen in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format, das heißt[,] getrennt vom ursprünglichen Text“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 197) weiterzuverarbeiten. Die Grundprinzipien der Methodik sind Mayring und Fenzl (2019) zufolge dabei noch immer an die qualitativ-inhaltsanalytischen Techniken, die zur Untersuchung größerer Datenmengen im Rahmen eines Forschungsprojektes in den 1980er Jahren entwickelt worden sind, angelehnt: Das Material wird zunächst in ein Kommunikationsmodell eingeordnet, in dem „Textproduzenten, sozio-kultureller Hintergrund, Textproduktionssituation, Textwirkungen und Zielgruppen des Textes eruiert werden und [insgesamt] festgelegt wird, auf welche Teile [...] durch die Textanalyse Aussagen getroffen werden sollen“ (ebd., S. 636).

⁴⁷ Bezüglich der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung. Schreier (2014) zufolge besteht keine Einigkeit darin, was eine qualitative Inhaltsanalyse ausmacht, sodass es aufgrund der Unklarheiten und Unbestimmtheiten *die* Inhaltsanalyse gar nicht gibt. Mayring und Fenzl (2019) plädieren beispielsweise für eine detaillierte Begriffsbestimmung beider Wortbestandteile der qualitativen Inhaltsanalyse und schlagen daran angelehnt eine neue Bezeichnung vor: Während *Inhaltsanalyse* suggeriere, dass es sich um Inhalt handelt, mit dem zunächst ausschließlich manifester, mittlerweile jedoch auch erweitert durch latenter Sinngehalte gemeint sind, mache das *qualitativ* deutlich, dass es um eine qualitative Interpretation im Umgang mit Text geht. Obwohl es um eine Zuordnung induktiver oder deduktiver Kategorien zu einzelnen Textpassagen geht und dabei genaue Regeln befolgt werden müssen, bleibe es ein qualitativ-interpretativer Akt: „Aus diesem Grund wäre die Bezeichnung ‚*qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse*‘ wohl der bessere Begriff“ (ebd., S. 634). Auf die Unstimmigkeiten innerhalb der Forschung soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da trotz fehlenden Konsenses der Begriffe, Grundprinzipien und Merkmale der Inhaltsanalyse Orientierung bieten können.

Das Ziel ist, das „Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80), wobei die Vergleichbarkeit auf der einen Seite durch den institutionell-organisatorischen gemeinsam geteilten Kontext der Experten und durch den halbstandardisierten Leitfaden gewährleistet wird:

Hierbei sind weiterhin Gemeinsamkeiten herauszustellen, um im Verhältnis dazu Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche im Einzelnen festzuhalten. Bei welchen *topoi* [sic!] decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil des Textes etwas zu finden ist? Welche ExpertInnen äußern sich wozu? All das sind Informationen, die für die Interpretation von großer Bedeutung sind. (Ebd., S. 88)

Neben einem fehlenden Konsens hinsichtlich der Begriffsbestimmung wird in der Literatur auch eine Problematik bezüglich der Unklarheit bei der Anwendung der Methode genannt. Gründe sind die zahlreichen Varianten und Verfahrensweisen, die im Rahmen der Methode der Inhaltsanalyse möglich sind (Kaiser, 2014; Schreier, 2014).⁴⁸ Auch Mayring, dessen Weiterentwicklung des Verfahrens häufig Anwendung findet (Schreier, 2014), unterscheidet zwischen unterschiedlichen Techniken⁴⁹ der qualitativen Inhaltsanalyse.

Vorgehen der folgenden Analyse

Im Rahmen dieser Studie wird die Technik der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit induktiver und deduktiver Kategorienbildung⁵⁰ durchgeführt

⁴⁸ Während beispielsweise Lamnek und Krell (2016) grundsätzlich zwei unterschiedliche Formen, bei der die eine nur Teilbereiche nicht quantifiziert und die andere mit weniger starken, zuvor entwickelten Analysekriterien arbeitet, der qualitativen Inhaltsanalyse voneinander abgrenzen, trifft Schreier (2014) auch Unterscheidungen zwischen den einzelnen Vertretenden der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich in Bezug zur Fundierung des Kategoriensystems zeigten und vergleicht detailliert auch Einzelheiten der verschiedenen Vorgehensweisen. Deutlich wird insgesamt, dass es zwischen den Polen des stärker quantifizierenden oder eher qualitativen Verfahrens unterschiedliche Möglichkeiten gibt, inhaltsanalytisch auszuwerten, was an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden kann.

⁴⁹ Neben dem hier ausgewählten Verfahren beschreiben Mayring und Fenzl (2019) auch die Explikation oder Kontextanalyse als eine Art hermeneutisches Vorgehen, bei dem nur „einzelne unklare Textstellen zum Gegenstand gemacht werden“ (ebd., S. 637).

⁵⁰ Bei der Deduktion wird Wissen subsumtiv angewandt, sodass ein Fall durch die Unterordnung einer bekannten Regel konkretisiert wird, wohingegen bei einem induktiven Vorgehen von einem beobachteten Ergebnis, kombiniert mit weiteren Resultaten auf die Regel geschlossen wird (Kruse, 2015). Während eine induktive Kategorienbildung laut Döring und Bortz (2016a, 2016c) vornehmlich qualitativ und dadurch angelehnt an die empirischen Daten erfolgt, gestaltet sich die deduktive Kategorienbildung durch eine quantitative

(Mayring & Fenzl, 2019). Da Mayrings Vorgehen⁵¹ insbesondere hinsichtlich der stark quantitativ orientierten Auswertungstechnik kritisiert wird, in der Technik vor allem Häufigkeiten analysiert werden und weniger eine Extraktion von Informationen aufgegriffen wird (Gläser & Laudel, 2010), wäre eine Datenanalyse mit Hilfe seines Verfahrens an dieser Stelle wenig zielführend. Während nach diesem Vorgehen die Kategorien zunächst nur theoriegeleitet entwickelt und erst zu einem späteren Zeitpunkt am Material weiter ausgebaut und ergänzt werden, erfolgt die strukturierte Inhaltsanalyse nach Kuckartz durch ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung.

In Anlehnung an Mayring grenzt sich das Verfahren von Kuckartz (2018) dabei vor allem dadurch ab, dass in der ersten Phase anhand der Hauptkategorien, die beispielsweise aus dem Leitfaden stammen, codiert wird, und Hauptkategorien dann am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Durch dieses anfangs weniger theoriegeleitete Vorgehen ist es möglich, im Rahmen dieser Arbeit zunächst im Sinne einer A-priori-Kategorienbildung aus dem Leitfaden zu arbeiten⁵² und die Subkategorien verstärkt induktiv und dementsprechend explorativer datenbasiert zu bestimmen. Das Verfahren ermöglicht es dadurch, insbesondere bisher nicht angedachte Themen zu fokussieren, die sich durch das Material in den Vordergrund schieben (ebd., S. 97 ff.). Ferner sollten in der qualitativen Forschung die Bildung sowie Überprüfung von Theorien empirisch verankert und transparent dargestellt bzw. begründet sein:

Vorgehensweise, indem theoretische Konzepte vor der Datenerhebung bekannt und präzise definiert sind. Dadurch, dass es bei der qualitativen Inhaltsanalyse letztlich darum geht, die manifesten Inhalte durch die Bildung von Kategorien herauszuarbeiten und bei Erfordernis auch zu quantifizieren, nimmt die qualitative Inhaltsanalyse häufig eine Stellung zwischen der qualitativen und quantitativen Forschung ein, sodass die Kategorienbildung sowohl konzeptgesteuert deduktiv als auch datengesteuert induktiv stattfindet (Rädiker & Kuckartz, 2019).

⁵¹ Während im deutschsprachigen Raum vor allem eine sehr umfassende Auseinandersetzung mit der Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgt, geht Steigleder (2008) davon aus, dass sich diese im Vergleich zum internationalen Bereich eher einseitig darstellt. Die intensive Beschäftigung mit dem Verfahren nach Mayring führe dazu, dass sich im Bereich der Sekundärliteratur eher weniger Autor*innen finden lassen, die sich weiterführender mit der Auswertungsmethodik der qualitativen Inhaltsanalyse beschäftigten. Um weitere Möglichkeiten aufgreifen zu können, stellt Steigleder ebenfalls strukturierte Auswertungsverfahren dar.

⁵² Kuckartz (2018) selbst verwendet statt der Bezeichnung *deduktive* Kategorienbildung, den Begriff *A-priori* Kategorienbildung, um deutlich zu machen, dass es sich auch bei dieser Vorgehensweise um ein Prozedere und kein eindeutiges korrektes Ergebnis handelt. Die Bezeichnung *deduktiv* suggeriere dabei den Eindruck, dass eine folgerichtige Ableitung stattfindet und alles „mehr oder weniger wie von selbst“ (ebd., S. 65) gehe, was nicht der Fall sei.

Die *Theoriebildung* ist so anzulegen, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren. [...] Für die *Theorieprüfung* werden durch Deduktion aus den Theorien Folgen oder Prognosen abgeleitet und am empirischen Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert. (Steinke, 2017, S. 328 Herv. im Original)

Daran angelehnt entstehen unterschiedliche Möglichkeiten der empirischen Verankerung, von denen in dieser Untersuchung, eine Prüfung der aus dem Systematic Mapping abgeleiteten Prognosen vorgenommen wird. Zusätzlich werden die dort erfassten Kategorien nicht nur bestätigt, sondern auch induktiv ergänzt. Wissenschaftstheoretisch ist laut Lamnek und Krell (2016) eine induktive Hypothesengewinnung nicht als eine Bestätigung zu interpretieren, sondern es steht verstärkt eine Hypothesenentwicklung im Vordergrund. Dabei ist es möglich, „den theoretischen Bezugsrahmen während des Forschungsablaufs stets zu novellieren oder sogar erst zu entwickeln“ (ebd., S. 234 f.).

Im Folgenden wird der Ablauf der inhaltlich strukturierenden *Inhaltsanalyse nach Kuckartz* (2018) detaillierter dargestellt. Nach der ersten Phase, in der das Material aufmerksam gelesen und wichtige Testpassagen markiert worden sind, folgt die Vorbereitung des Codierprozesses⁵³, in dem die Hauptkategorien, abgeleitet von den Forschungsfragen, dem Leitfaden und der ersten Arbeit am Material, bestimmt werden. Danach findet ein erster Testdurchlauf durch das Material statt. Nach der Entwicklung der Haupt- und teilweise auch Subkategorien wird das Material mit einem ersten Codierprozess komplett in Sinneinheiten, die auch unabhängig vom Kontext für sich verständlich sind, codiert. So müssen Entscheidungen getroffen werden, welche der thematischen Kategorien⁵⁴ zu dem jeweiligen Textabschnitt passt, sodass eine Zuordnung stattfinden kann. Dadurch, dass in einem Abschnitt mehrere Themen besprochen werden können, ist es legitim, diesem mehrere Kategorien zuzuordnen. Insbesondere zu Beginn des

⁵³ Code und Kategorie werden nach Rädiker und Kuckartz (2019) meist synonym verwendet. Im Allgemeinen bedeutet codieren oder Kategorien bilden, dass „ein ausgewählter Bereich aus dem Datenmaterial einem Code zugeordnet wird – oder umgekehrt: ein Code wird einem Datensegment zugeordnet“ (ebd., S. 69).

⁵⁴ Rädiker und Kuckartz (2019) unterscheiden insgesamt vier unterschiedliche Arten von Kategorien, die sich anhand verschiedener Merkmale und Funktionen, beispielsweise aufgrund ihres Entstehungskontextes oder ihrer Nähe zum empirischen Material, unterscheiden. Während Fakten-Kategorien Tatbestände beinhalten, kann der Inhalt des Textes auch mit Hilfe von inhaltlichen oder thematischen Kategorien strukturiert werden. Eine stärkere Abstraktion des Textes oder eine Bewertung im Kontext der Einordnung in eine Ordinalskala wird mittels analytischen sowie evaluativen Kategorien erreicht. In diesem Fall werden thematische Kategorien gebildet, sodass die Texte inhaltlich strukturiert ausgewertet werden können.

Codierprozesses werden viele Textstellen konsensuell codiert; das bedeutet, dass Teile der Interviews von unterschiedlichen Personen codiert werden: So „werden mehr oder weniger automatisch die Kategoriendefinitionen an Präzision gewinnen und damit die Zuordnungen zuverlässiger“ (ebd., S. 105).

Die in einer Kategorie codierten Textstellen werden dann zusammengestellt (Phase 4), sodass am Material induktiv Subkategorien gebildet (Phase 5) und letztlich für diese Definitionen und Ankerbeispiele entwickelt werden können. Entscheidend ist an dieser Stelle laut Kuckartz, dass vor allem das Ziel der Auswertung mitberücksichtigt wird, um die Kategorien in den Vordergrund zu rücken, die im Forschungsbericht und für die Beantwortung der Fragestellung benötigt werden. Das komplette Material wird schließlich anhand der ausdifferenzierten Kategorien codiert (Phase 6), wobei auch in diesem Schritt notwendigerweise Kategorien noch weiter ausdifferenziert oder weiterentwickelt werden können. Bevor in einem nächsten Schritt (Phase 7) die Ergebnispräsentation vorbereitet wird, erfolgt häufig eine fallbezogene thematische Zusammenfassung, die sich als sinnvoll erweist, wenn – wie im Rahmen dieser Auswertung – Textstellen einer Kategorie im gesamten Interview verteilt sind. Bei einer fallbezogenen Zusammenfassung werden die Aussagen einer Person in eigenen Worten beschrieben und durch die Brille der Forschungsfrage betrachtet. Da zur Beantwortung der Forschungsfragen keine Fallübersichten zum Vergleich oder zur Kontrastierung erstellt werden müssen, wird an dieser Stelle fast gänzlich auf eine solche Auswertung verzichtet. Sie wird in dieser Arbeit lediglich an einem Punkt zur Darstellung von Reflexionsprozessen innerhalb der Interviews genutzt, um transparent aufzeigen zu können, weshalb manche Aussagen widersprüchlich erscheinen. Stattdessen wird eine kategorienbasierte Auswertung entlang der ausdifferenzierten Kategorien durchgeführt, die letztendlich auch die Struktur für den Forschungsbericht vorgibt und eine Systematisierung nach Inhalten und Themen möglich macht (ebd., S. 97 ff.):

Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Expertinneninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview. [...] Es ist der gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext der Expertinnen, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert; darüber hinaus wird durch die Interviewführung Vergleichbarkeit gewährleistet. Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Expertinnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren. (Meuser & Nagel, 2013, S. 466)

Angestrebt wird dadurch insgesamt eine Datenauswertung der „Zusammenfassung und Verdichtung des Materials“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 143),

indem thematische Zusammenfassungen aufbauend auf einer bereits vorhandenen thematischen Codierung erstellt werden.⁵⁵

Da diese Vorgehensweise zeitlich sehr aufwendig ist, weisen Rädiker und Kuckartz darauf hin, dass keinesfalls für alle Themen Zusammenfassungen erstellt werden müssen. In diesem Fall sind jedoch alle Kategorien für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutsam, sodass diese zwar samt Unterkategorien dargestellt, jedoch nur an einzelnen Punkten verkürzt zusammengefasst werden.

Von den sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz werden in dieser Arbeit die ersten drei Formen für die kategorienbasierte Auswertung genutzt, um die genannten Themen und Subthemen zu analysieren. Dazu werden zunächst die Ergebnisse für jede Hauptkategorie nach einer inhaltlichen Systematisierung in einer sinnvollen Reihenfolge und angelehnt an die Fragestellungen *Was wird zu diesem Thema alles gesagt?* bzw. *Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?* dargestellt. Da in diesem Fall jede Hauptkategorie auch Unterkategorien, Subkategorien und teilweise sogar Sub-Subkategorien besitzt, werden diese ebenfalls inhaltlich abgebildet. Kuckartz (2018) weist an dieser Stelle darauf hin, dass durchaus auch beschrieben werden kann, wie häufig Aussagen getätigt werden. Allerdings sollen dabei keinesfalls nur die Häufigkeiten der Themen und Subthemen gezählt, sondern „die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise [präsentiert werden] [...], wobei durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können“ (ebd., S. 118 f.). Für die Darstellung werden auch prototypische Beispiele aufgeführt und zitiert. Nach diesem ersten Schritt der Auswertung werden in einem zweiten Schritt die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie dargestellt. Hier werden beispielsweise zusammenhängende Themen zwischen den Subkategorien in den Blick genommen oder berichtet, ob sich andere Muster bzw. Themencluster identifizieren lassen. Der dritte Schritt bietet abschließend die Möglichkeit nach Zusammenhängen zwischen den Hauptkategorien zu suchen und diese darzustellen. Die Analysen werden im Ergebnisbericht und an den beschriebenen Phasen systematisch dokumentiert (ebd.).

⁵⁵ Eine andere Möglichkeit der Auswertung bestehe darin, mit Hilfe der Paraphrasierung und Weiterentwicklung der Paraphrasen sukzessiv Kategorien zu entwickeln und ohne Codierung das Material auszuwerten. Diese weniger voraussetzungsvolle Vorgehensweise wird jedoch nur empfohlen, wenn die Zeit, Codes zu bilden, fehlt oder kurzzeitig eine verdichtete Fassung des Textes vorhanden sein muss. Andernfalls stelle das Summary-Grid das bestmögliche Verfahren zur Auswertung dar (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 144).

In Bezug zu dieser Auswertungsmethode lassen sich innerhalb der Forschung neben sehr vielen positiven Aspekten – die im Anschluss dargestellt werden – auch *Kritikpunkte* finden, die im Kontext der Inhaltsanalyse in der Literatur diskutiert werden. Auf die generelle Methode der Inhaltsanalyse bezogen, wird argumentiert, dass die Interpretation der Analyse oberflächlich bleibt und damit lediglich „auf der Ebene des manifesten Sinns“ (Bogner et al., 2014, S. 75) agiert. Auch wenn innerhalb der Forschung im Hinblick auf die Methode teilweise davon ausgegangen wird, dass auch latente Sinngehalte erfasst werden können (Mayring & Fenzl, 2019), ist dies für diese Arbeit jedoch grundsätzlich unproblematisch, da latente Sinnstrukturen bei Experteninterviews, die zu Informationszwecken geführt werden, keine Rolle spielen und somit nicht erfasst oder interpretiert werden müssen (Bogner & Menz, 2009a). Gleichzeitig ist laut Schnell et al. (2011) die fehlende Zuverlässigkeit der Klassifikationen ein Hauptproblembereich der Methode, der durch die Reduktion der Daten und ihre Einordnung in wenige (mehrdeutige) Kategorien entstände. Ramsenthaler (2013) beschreibt diese Beeinträchtigungen der festen Kategorien genauer und macht das Problem an der Zergliederung und darauffolgenden Zusammenfassung der Paraphrase fest, bei dem „der Blick auf die Ganzheit und Komplexität der Textstelle [und den Einzelfall] verloren“ (ebd., S. 39) gehe. Auch an dieser Stelle ist anzumerken, dass im Rahmen dieser Arbeit eine thematische Auswertung erfolgt und nur am Rande mit Paraphrasierungen gearbeitet wird.

Der daraus resultierende *Vorteil* – so argumentiert Ramsenthaler – ist bei diesem Punkt aus der anderen Perspektive betrachtet die starke Regelgeleitetheit, die Erstellung eines Leitfadens und damit einhergehender intersubjektivität sowie Transparenz, die auf diese Art gewährleistet wird. Diesbezüglich etwas detaillierter identifiziert Mayring (2017) drei besondere Stärken der Inhaltsanalyse: Zunächst greift er die Systematik der qualitativen Methode auf, die durch die vorher festgelegten Ablaufmodelle gegeben ist und betont hierbei die Durchsichtigkeit, Nachvollziehbarkeit, gute Anwendbarkeit sowie die Übertragbarkeit auf neue Fragestellungen. Darüber hinaus sei ein weiterer Vorteil, dass das Kategoriensystem bei der Analyse überarbeitet und flexibel gestaltet werden kann. Zuletzt erwähnt er die Möglichkeit der umfassenden Anwendung von Gütekriterien, so beispielsweise der Intercoderreliabilität, die durch die Regelgeleitetheit deutlich besser möglich wird.

Überprüfung der Gütekriterien

Auf welche Weise die Gütekriterien in dieser Arbeit angewendet werden, wird im Folgenden ausgeführt. Bezüglich dieser ist es insgesamt „oberstes Ziel [...] dem Gebot der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge zu tun“ (Bogner et al., 2014, S. 75). Die Gewährleistung dieser intersubjektivität erfolgt dabei laut Merkens (2017) anhand von Kriterien, die bei allen Auswahlentscheidungen

im Prozess⁵⁶ von Relevanz sind und durchweg die zu treffenden Entscheidungen leiten sollen, damit andere Forscher*innen bei gleicher Verfahrensweise zu einem nahezu gleichen Ergebnis kommen. Dazu wird in dieser Arbeit zum einen die vollständige Forschungsdokumentation transparent dargestellt. Zum anderen orientieren sich die Daten an einem Überprüfungspfad, bei dem z. B. die aufgezeichneten Rohdaten, die Datenreduktion sowie -rekonstruktionen, die Ergebnissen der Synthesen und die Informationen über die Entwicklung der Instrumente beschrieben und durch das Programm MAXQDA unterstützt werden (Flick, 2019).⁵⁷

Da allerdings in der Forschung – durch die stark eingeschränkte Standardisierbarkeit der unterschiedlichen Vorgehensweise – keine Vereinbarkeit mit der Erstellung eines allgemein verbindlichen Kriterienkatalogs vorhanden ist (Flick, 2019; Steinke, 2017), plädiert Steinke (2017) insgesamt für untersuchungsspezifische – je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – Kriterien und Prüfverfahren. Bevor die für diese Arbeit spezifischen Kriterien dargestellt werden, erfolgt ein kurzer Exkurs in die allgemeinen Grundpositionen der Qualitätskriterien und den daraus resultierenden Möglichkeiten, objektiv, valide und reliabel vorzugehen.

Exkurs: Qualitätskriterien qualitativer Forschung

Angelehnt an die Diskussion innerhalb der Forschung um die Gütekriterien identifiziert Flick (2019) zwei und Steinke (2017) insgesamt drei unterschiedliche *Grundpositionen* bezüglich der Qualitätskriterien qualitativer Forschung. Während nach Steinke bei der ersten Auffassung die zentralen Kriterien der quantitativen auf die qualitative Forschung übertragen sowie angepasst werden und dementsprechend Einheitskriterien in Bezug auf die Objektivität, Reliabilität und Validität im Fokus stehen, werden aus der zweiten Position heraus eigene Kriterien angewandt, die häufig unter

⁵⁶ Auswahlentscheidungen müssen im Prozess vom Forschenden auf drei unterschiedlichen Ebenen gefällt werden. Neben der Erhebung von Daten mit der Fallauswahl und Fallgruppenauswahl betreffen die Entscheidungen auch die Ebene der Interpretation – bei der Auswahl des Materials und der Auswahl innerhalb des Materials – sowie bei der Darstellung der Ergebnisse und Präsentation des Materials (Flick, 2007; Merrens, 2017).

⁵⁷ Als Unterstützung bei vielen Auswertungsoperationen, wie beispielsweise der Zusammenstellung von Schlüsselpassagen des Textes, dem Codieren von Textpassagen nach bestimmten Kriterien sowie dem späteren Wiederauffinden von codierten Textsegmenten, dient häufig QDA-Software (Kuckartz & Grunenberg, 2013), die in vielen Forschungsfeldern alternativlos ist und auch in Bezug zur Auswertung von informatorischen Interviews empfohlen wird (Bogner, Littig & Menz, 2014). Das geläufigste Programm ist MAXQDA (ebd., S. 84), welches auch im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird.

der kommunikativen Validierung, Triangulation, Validierung der Interview-situation und Authentizität diskutiert werden. Vertreter*innen der letzten Position sind Steinke zufolge der Auffassung, grundsätzlich keinerlei Kriterien formulieren zu müssen. Während nach Flick (2019) Vertreter*innen des ersten Diskussionsstrangs ähnliche Kriterien der quantitativen Forschung präferieren und eher ein eng fokussiertes, gleichzeitig aber generalistisches Konzept anstreben, verfolgen die sonstigen Autor*innen andere Wege der Qualitätsbestimmung und möchten ein weit gefasstes, gleichzeitig aber spezifisches Konzept etablieren. Im Allgemeinen ist auf die qualitativen Verfahren bezogen der „Anspruch zur Herstellung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses“ (Steinke, 2017, S. 324) vorhanden: Er kann erstens durch eine Dokumentation des Forschungsprozesses, zweitens durch die Interpretation in Gruppen und drittens durch die Anwendung kodifizierter Verfahren erfolgen, indem das methodologische Vorgehen durch Regelgebundenheit und systematische Analyse vereinheitlicht wird.

Die drei Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität sind in diesem Zuge unterschiedlich leicht sicherzustellen. Die Gewährleistung der *Objektivität*⁵⁸ wird in der Forschung insgesamt weniger stark diskutiert, da diese „nicht zu einem Überprüfungskriterium vorgenommener Analysen, sondern zu einem Wesensmerkmal der konzipierten und angewendeten Methode [wird]“ (Flick, 2019, S. 475). In Bezug zur *Validierung* greift Flick zwei Alternativen für die qualitative Forschung auf: Während sich beim Member Check, bei dem die Ergebnisse der Analyse der/dem Interviewten vorgelegt werden, sowohl methodologische als auch ethische Fragen stellen, ist die Expertenvalidierung, die die Einbeziehung anderer Experten vorsieht, weniger problematisch. Eine Vorgehensweise ist dabei laut Flick die Validierung der Ergebnisse durch andere Forschende, wobei auch hier typische Problematiken auftauchen, da nicht klar ist, wie viel Zustimmung von wie vielen Beteiligten vorhanden sein muss, um sicherzustellen, dass die Aussagen valide sind. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angerissen, ist auch die methodologische Triangulation im Kontext der Validierung von Bedeutung. Mit ihr können Gemeinsamkeiten und Widersprüche innerhalb der Ergebnisse identifiziert werden, indem durch die Anwendung einer zweiten Methode „der methodisch-theoretische Zugang zum Untersuchungsgegenstand erweitert wird“ (ebd., S. 481). Die Triangulation führt somit zu einer

⁵⁸ Helfferich (2019) argumentiert jedoch, dass die Subjektivität in qualitativen Untersuchungen grundsätzlich Bestandteil ist und unterscheidet diesbezüglich zwischen methodisch kontrollierter bzw. reflektierter Subjektivität und nicht reflektierter Subjektivität. Ersteres stelle innerhalb der qualitativen Forschung ein Gütekriterium dar.

breiter angelegten Erkenntnisstrategie und „versucht der Vielschichtigkeit des Untersuchten durch die Erweiterung der methodischen und theoretischen Perspektive umfassender gerecht zu werden als dies mit einem Zugang möglich wäre“ (ebd., S. 481). Zusammenfassend dient sie somit der Erfassung von Variationsbreite sowie auch der Widersprüchlichkeit des Untersuchungsgegenstands.

Miles und Huberman (1982) empfehlen im Gegensatz dazu die aus der quantitativen Forschung entwickelten Kriterien als Schema zu nutzen sowie die qualitativen Kriterien entsprechend einzubauen und erläutern praktische Standards in Form von Fragen, die in der qualitativen Arbeit Anwendung finden können. Die Fragen, die keinesfalls als Regeln aufgestellt werden, regen zum Reflektieren, Prüfen und zur Zusammenarbeit an und beschäftigen sich mit der Objektivität, Reliabilität, interner sowie externer Validität und Anwendung, die beispielsweise zur Frage „Do the actions taken actually help solve the local problem?“ (ebd., S. 280) führt. Die Anpassung der Gütekriterien an die der quantitativen Forschung ist jedoch vielfach diskutiert aber vor allem auch kritisiert worden (Mayring, 2015). Mittlerweile haben sich daher auch spezielle Gütekriterien für die Inhaltsanalyse etabliert. Mayring plädiert in diesem Kontext beispielsweise für eine Berechnung der Interkoderreliabilität zur Gewährleistung der Objektivität⁵⁹ und greift weitere spezielle Kriterien von Krippendorff (1981) auf, dessen Vorstellung der Anwendung von Gütekriterien insbesondere im englischsprachigen Raum bedeutsam ist, da der Autor Materialien bietet, welche bei der konkreten Bewertung der Ergebnisse einer Inhaltsanalyse helfen können.

Wie bereits zu Beginn erwähnt, hängen die Möglichkeiten der Verwendung der Gütekriterien letztlich vor allem von der eigenen Forschung – das heißt der Fragestellung und Methodik – ab (Flick, 2019). Da jedoch innerhalb der Literatur kein Konsens zur Verwendung der Gütekriterien vorliegt, werden im Folgenden die für diese Studie angewendeten Kriterien transparent skizziert. Neben der Triangulation wird – in Anlehnung an Flick – die Validität durch den Austausch und die Bewertung anderer Forschender sichergestellt. Darüber hinaus wird die Objektivität sowohl durch die eben genannte Transparenz und Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet. Eine Berechnung der Interkoderreliabilität wird aus Gründen, die im folgenden Exkurs dargestellt werden, nicht durchgeführt.

⁵⁹ Wie der Name bereits sagt, wird die Interkoderreliabilität laut Mayring (2015) zur Reliabilitätsbestimmung gemessen. Im engeren Sinne wäre die Messung der Reliabilität allerdings die *Intracoderreliabilität*, bei der der gleiche Forschende am Ende der Analyse codiert, ohne dass ihm seine ersten Codierungen bekannt sind. So misst die Interkoderreliabilität streng genommen die Objektivität.

Exkurs: Berechnung der Intercooderreliabilität in der qualitativen Inhaltsanalyse

Intercooderreliabilität meint im Allgemeinen „die [Berechnung der] Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchten Person“ (Mayring, 2015, S. 124). An dieser Stelle muss jedoch laut Kuckartz (2018) zwischen einer quantitativ orientierten Inhaltsanalyse und qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden. Sofern die Inhaltsanalyse quantitativ orientiert ist, kann mit passenden Koeffizienten – wie Krippendorffs Alpha, Cohens Kappa oder Scotts Pi – die Intercooderreliabilität oder Inter-Rater-Reliabilität berechnet werden (ebd., S. 44), indem neben einem relativen Häufigkeitsvergleich der Zufall der Wahl einer richtigen Kategorie entsprechend herausgerechnet wird. Auch das Programm MAXQDA bietet Möglichkeiten die Prüfung der Intercooderreliabilität nachvollziehbar zu berechnen, um die Vorgehensweise im Anschluss auch transparent darstellen zu können (Rädiker & Kuckartz, 2019). Möchte man dieses Verfahren auf die qualitative Inhaltsanalyse überführen, treten gewisse Schwierigkeiten auf. Dadurch, dass in der qualitativen Inhaltsanalyse die Segmente nicht vorab festgelegt werden, sondern das Segmentieren und Codieren im Prozess eine Einheit darstellen, in der die Codierenden frei bestimmen können, wo der Anfang und das Ende einer Codiereinheit ist, kann das Verfahren nicht übertragen werden (Kuckartz, 2018). Müller-Benedict (1997) listet weitere Verfahren auf, resümiert jedoch letztlich, dass in der Theorie zwar durchaus unterschiedliche Modelle zur Überprüfung der Intercooder-Übereinstimmung in der qualitativen Inhaltsanalyse vorliegen, diese aber „praktisch schlecht einsetzbar sind“ (ebd., S. 1).

Kuckartz (2018) kommt letztlich zu dem Schluss, dass auch diese weiterführenden Überlegungen für das Verfahren wenig sinnvoll sind:

Die Nicht-Berechnung von Kappa wird ebenfalls häufig als Defizit interpretiert, obwohl der Zufallseffekt bei einer Analyse mit einem typischen qualitativen Kategoriensystem meist nur einen geringen Effekt hat. Beim qualitativen Codieren mit freiem Segmentieren und Codieren ist die Berechnung von Kappa wenig sinnvoll, weil hier einfach das Modell, das Kappa zu Grunde liegt, nicht stimmt. (Ebd., S. 217)

Er empfiehlt hingegen – sofern Gutachter*innen dennoch eine Berechnung verlangen – in einem vorherigen Schritt Codiereinheiten festzulegen, um das andere Verfahren nutzen zu können. Dadurch, dass auch die Festlegung von Codiereinheiten nicht einfach möglich ist, wird in vielen Fällen im Kontext der

qualitativen Inhaltsanalyse auf ein *prozedurales Vorgehen* zurückgegriffen, indem im Team beispielsweise über Diskussionen Entscheidungen getroffen werden und die Nicht-Übereinstimmungen auf diese Weise minimal gehalten werden können (ebd.). Eine bedeutende Rolle spielte auch im Rahmen dieser Arbeit das konsensuelle Codieren. Die Interviews sind von vier unterschiedlichen Personen prozessbegleitend sowohl zu zweit als auch unabhängig voneinander codiert worden. Die Stellen, bei denen es Differenzen gab, wurden im Anschluss diskutiert. Die finale Zuteilung der jeweiligen Codes zu den Kategorien ist ebenfalls von drei Personen vollständig durchgesehen und überprüft worden.

Limitationen

Es ist bereits in den jeweiligen Unterkapiteln dargelegt worden, in welcher Form die Gütekriterien in diesem Vorhaben eingehalten werden konnten. Neben einer ausführlichen Verfahrensdokumentation und methodischen Triangulation ist auch die Auswertung der Interviews regelgeleitet mittels eines kodifizierten Verfahrens und einer Überprüfung durch das konsensuelle Codieren ausgeführt worden. Gleichzeitig sind aber auch die Einschränkungen der hier verwendeten Datengenerierung im Laufe der Darstellung der Methode aufgegriffen worden. So bleibt unter anderem offen, inwiefern die Experten Antworten geben, die nicht der Wahrheit entsprechen, da sie beispielsweise negative Konsequenzen vermeiden möchten. Die Durchführung und Auswertung der Interviews deuten allerdings nicht darauf hin, dass Informationen bewusst zurückgehalten worden sind.

Zudem muss kritisch reflektiert werden, dass die Interviews nur mit einer eingeschränkten Auswahl an Experten geführt werden konnten. Auch diese Auswahl der Experten ist zwar transparent dargestellt und systematisch durchgeführt worden, konnte jedoch vorab nicht alle, sondern (bewusst) gewählte Arbeitsbereiche einbeziehen. Das Ziel der qualitativen Forschung ist es nicht, Aussagen zu tätigen, die verallgemeinert getroffen werden können. Es ist allerdings versucht worden, eine möglichst heterogene, in den hier relevanten Merkmalen kontrastierte Auswahl an Experten zu finden, um eine möglichst hohe Repräsentativität für die Grundgesamtheit zu erreichen. Bei der Auswertung hat sich zudem gezeigt, dass durch das letzte Interview keine neuen Kategorien mehr gebildet werden mussten und der Gegenstandsbereich für das hier ausgewählte Sampling somit als erschlossen gelten kann. Die im Rahmen dieser Arbeit notwendige Fokussierung auf die Forschenden einer Disziplin lässt zwar keine vertieften Rückschlüsse zu den Erkenntnissen anderer Disziplinen in dieser Arbeit zu, bietet aber Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung.

4.2.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse kategorienbasiert ausgewertet. Angelehnt an die Beantwortung der Forschungsfragen werden die einzelnen Haupt-, Unter-, Sub- sowie Sub-Subkategorien unterschiedlich detailliert dargestellt und analysiert.

4.2.2.1 Einschätzung des Forschungsstandes

In Anlehnung an die erste Forschungsfrage, sind die Experten dahingehend gefragt worden, wie sie den Forschungsstand zum Thema Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule wahrnehmen. Bevor der Forschungsstand in Bezug auf das *Empirische, Theoretische, Interdisziplinäre* sowie *Historische Wissen, Wissen über Maßnahmenentwicklung* und *International vergleichende Erkenntnisse* beschrieben wird, werden zunächst die Segmente analysiert, die sich im Allgemeinen mit dem Forschungsstand befassen.

Ja, also das ist von Perspektive zu Perspektive sehr unterschiedlich. (GP3|14)

Wenn ein Experte von einer „sehr breiten Forschung zum Thema Bildungsungleichheiten“ (GP6|13)⁶⁰ spricht und im gleichen Absatz dem Stand der Forschung ein „insgesamt nicht sehr positives Bild“ (GP6|13) attestiert, wird deutlich, dass der Forschungsstand in dieser Hinsicht differenziert betrachtet werden muss. So nennen die Experten einerseits einige Aspekte, die aus ihrer Sicht gut erforscht sind: Dabei gehen sie beispielsweise auf die „Diskussion um Struktur- und Prozessmerkmale“ (GP4|27) ein oder beziehen sich auf die „Forschung [...] zu den primären und sekundären Disparitäten“ (GP4|13). Damit gemeint ist vor allem auch die Abbildung der Zusammenhänge, die mit Blick auf den Forschungsstand vorhanden sind: „Also herkunftsbedingte Disparitäten im Schulsystem, die auch schulorganisatorisch zum Teil verstärkt werden, sozusagen die Beschreibungs- und Beklagungsebene“ (GP0|13). Andererseits wird der Forschungsstand aus Sicht der Experten jedoch als „sehr dünn“ (GP6|13) beschrieben, indem unter anderem davon ausgegangen wird, dass „da relativ wenig passiert“ (GP3|73) ist:

⁶⁰ Die Ausschnitte der Interviews – sprich die direkten Zitate – werden im Folgenden mit GP (für Gesprächspartner) und der Zahl des jeweiligen Absatzes, in dem das entsprechende Zitat beginnt, belegt.

Wir sind eigentlich kaum ein Stück weitergekommen, als zu erklären, dass die Chancen ungleich sind. Aber nicht ansatzweise sind wir dazu gekommen, wie könnte man das ändern und was sind eigentlich die zentralen Stellschrauben, um das [...] zu machen. (GP3|26)

Ich habe den Eindruck, dass es [...] eher so eine Art Hintergrundrauschen ist. Also man sagt zwar, das gibt es, das ist bedauerlich und man referiert die Zahlen, die den Reichtum und die Armut wiedergeben, aber eigentlich nimmt man es nicht ernst. (GP1|13)

Das Material weist dementsprechend darauf hin, dass es auch eine Gleichzeitigkeit beider Perspektiven geben kann: Zwar wird das Thema durchaus beforscht, es wird aber nicht untersucht, „was eigentlich das Problem ist“ (GP1|25). Ähnlich betont ein Experte, dass es zwar immer wieder Forschung zu dem Thema gibt, sich die Forschungslage dadurch jedoch nicht ändert: Ein Thema bei dem „alle drüber schreiben, wo sich aber [gleichzeitig] auch nicht viel tut“ (GP0|35). Neben den verschiedenen Forschungsergebnissen und zu differenzierenden Unterthemen verweist ein anderer Experte zudem auf eine unterschiedliche Interpretation der Ergebnisse, die je nach Perspektive in die eine oder andere Richtung geht:

Und ich glaube, auch die Interpretation der Forschungsergebnisse ist dort uneinheitlich. Manche, die die Disparitäten [...] verharmlosen wollen, haben gesagt, seht Ihr doch, wird besser. Und andere, die eben sehr stark im Grunde genommen auf das große Problem der Disparitäten immer wieder gedrängt haben, sehen im Grunde genommen die Reproduktion über Generationen von Ungleichheit im System. (GP4|13)

Theoretisches Wissen

Das bisherige theoretische Wissen zu diesem Thema schätzen einige Experten im Allgemeinen gering ein, indem sie zum Beispiel von „homöopathischen Dosen an Theorie“ (GP1|66) in aktuellen empirischen Studien sprechen oder davon ausgehen, dass es an einer Theoretisierung und auch einer „Verschränkung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven“ (GP5|19) in diesem Themenbereich mangelt. Begründet wird das fehlende theoretische Wissen unter anderem damit, dass der Mut fehlt, „das zu versprachlichen, worauf man sich da bezieht“ (GP1|68). Weiterführend wird ergänzt, dass sich Forscher*innen stattdessen internationalen Begriffen und Konzepten bedienen würden und sich dadurch „ernster genommen fühlen“ (GP1|69). Aber auch dort würde nur der Anschein von neuen Erkenntnissen erweckt werden und keinerlei (anwendbare) Theorie vorhanden sein.

Gleichzeitig verweist das Material auch auf Theorien, die in diesem Themenfeld vielfach diskutiert werden und auch im ersten Teil der Arbeit vorgestellt

worden sind. Neben Boudon (GP3|26) wird vor allem auch Bourdieu angeführt, der auf einer beschreibenden Ebene im Kontext der Kapitalien „gerade, rauf und runter [gepredigt wird]“ (GP7|119). Trotz häufiger Nennung der Theorien, wird jedoch auch darauf verwiesen, dass insbesondere mit Blick auf die Schule Lücken in der Betrachtung vorhanden sind:

Bourdieu [...] finde ich übrigens in der Theoriebildung der Schule total unterbelichtet. Was heißt eigentlich soziales Kapital dabei? [...] Wenn Sie sich das mal angucken, in der empirischen Bildungsforschung bleibt das total vage, was eigentlich soziales Kapital sein soll. (GP0|63)

Beispielhaft fasst ein Experte letztendlich drei unterschiedliche Perspektiven zusammen, die im Kontext der theoretischen Forschung differenziert betrachtet werden müssten. Die erste Perspektive beinhaltet auch hier die humankapitaltheoretischen Ansätze, bei denen sich der größte Forschungskorpus auf die Frage konzentriert *Was generiert eigentlich Ungleichheit?* Während die erste Perspektive – wie bereits angedeutet – durchaus beforscht wird, ist eine andere Sichtweise, die in der Forschung nur zum Teil vorhanden ist, eine an Bourdieu orientierte, die nach (kulturellen) Passungsverhältnissen fragt (*Abschnitt 2.1.2*). Der letzten Perspektive fehlt es an Forschungsergebnissen:

Und die andere Perspektive, und da [...] gibt es, bezogen zu klassenspezifischer Ungleichheit, vergleichsweise wenig Forschung, [...] die die Institution ins Zentrum rückt und die Frage stellt, inwieweit trägt eigentlich die Institution zur Generierung von Ungleichheit bei? [...] Und für mich ist tatsächlich eine Problematik in der Bildungsungleichheitsforschung im weiteren Sinne, dieser starke Fokus auf die schulischen Eingangsbedingungen. Also auf das Individuum und auf die Familie. Und das Vernachlässigen der institutionellen Bedingungen. (GP5|14)

Auch wenn insgesamt mehr theoretisches Wissen durch die Experten gewünscht wird, bleibt darüber hinaus ungeklärt, wer dieses bereitstellen soll: „Das BMBF hat in den letzten Jahren immer von der theoriegeleiteten Interventionsforschung gesprochen. Da fängt schon mal die Theorie zur Intervention an. Wer leistet die?“ (GP0|21).

Empirisches Wissen

Auf der einen Seite gehen die Experten davon aus, dass durch die quantitativen Daten empirisches Wissen vorhanden ist: „Ich glaube, die empirische Basis ist, zumindest, wenn man sich das quantitativ anschaut, relativ gut vorhanden“ (GP7|27; vgl. GP5|20). Gemeint sind an dieser Stelle beispielsweise quantitative

Daten aus den Schulleistungsstudien (GP7|27), Daten von Bevölkerungsumfragen und statistische Landesdaten (GP5|20), Daten durch die Einkommensansätze und Lebenslagenforschung (GP7|27) oder Daten aus aktuelleren Projekten, in denen beispielsweise durch die Mercator Stiftung auch die sozioökonomische Herkunft erfasst wird (GP0|17). Dennoch werden auch mit Blick auf die quantitative Datenerhebung Lücken identifiziert, die beispielsweise dadurch entstehen, dass bis auf den Daten des Mikrozensus „Klassenverhältnisse in den klassischen Landesstatistiken [im Bildungsbereich] nicht erfasst werden“ (GP5|20).

Auf der anderen Seite werden auch qualitative Studien genannt, die Wissen über das Verhältnis von Biografie und Bildungsentscheidungen bereitstellen und beispielsweise die Selektionsentscheidungen der Familie untersuchen oder Lehrkräfteentscheidungen bei Übergängen analysiert haben (GP5|20). In Anlehnung an die Darstellung des theoretischen Wissens, das auf den Systemkontext bezogen wird, fehle es aber auch hier an empirischem Wissen: „Das ist sicher ein total interessantes Wissen, das wird aber nicht auf den Systemkontext bezogen. Das ist ganz interessant daran, [...] wie blind wir eigentlich gegenüber systemischen Bedingungen sind“ (GP5|20). Insgesamt muss jedoch auch an dieser Stelle das Wissen differenziert betrachtet werden.

So ist das empirische Wissen aus dem Blickwinkel der Experten nicht nur „ein weites Feld“ (GP3|18), sondern wird auch als „schwierig“ (GP6|15) beschrieben. Während zwar auf der einen Seite schon lange „und sehr gründlich auch mit empirischen Mitteln abgebildet [wird][...], was oder wie die Problemlage ist“ (GP0|17; vgl. 2|46) und welche Einflussfaktoren bedeutsam sind (GP6|15), gibt es auf der anderen Seite durchaus Gegenstandsfelder, die noch gar nicht betrachtet werden (GP5|20): „Und da sehe ich auch noch ein Desiderat für zukünftige Forschung zu Disparitäten, also immer wieder rauszukriegen, dass es Ungleichheit und Ungerechtigkeit im System gibt, ist nice to have“ (GP4|15), wird jedoch als unzureichend beurteilt.

Indem beispielsweise Intersektionalität – im Sinne des Verhältnisses von sozioökonomischer- und migrationsbedingter Ungleichheit – vorwiegend quantitativ durch die Schulleistungsstudien, wenig qualitativ und lediglich auf die Bildungsabschlüsse bezogen, beforscht wird, bleibe die „Schule allerdings interessanterweise dort eine Blackbox“ (GP5|20). So fehle es beispielsweise an feinanalytischen Studien (GP5|20) oder diskursanalytischer Forschung (GP5|80), um dieses Verhältnis besser ergründen zu können.

Im Endeffekt schätzen die Experten auch die empirisch gesicherten Erkenntnisse mit Blick auf die Einzelschule zum Teil als „relativ schwach“ (GP2|16) ein. Befunde werden als „oft nicht einheitlich“ (GP4|13) eingestuft, Effekte häufig überschätzt (GP4|33) und der Stand letztendlich so eingeschätzt, dass „wenn da

wirklich Studien mit Aussagen kämen, [...] man die irgendwie wahrgenommen“ (GP3|32) hätte. Ob nun verstärkt Schwierigkeiten oder Desiderate der qualitativen oder quantitativen Forschung ein Problem darstellen, kann zu diesem Zeitpunkt nicht beantwortet werden. Dabei betont ein Experte, dass insbesondere auch die Verknüpfung beider Ansätze nicht vorhanden ist, aber wichtig wäre:

Und die Frage, die sich hier stellt, ist, was [ist] jetzt wirklich ein belastbarer, empirisch quantitativ identifizierbarer Effekt, welche Evidenz hat er eigentlich? Insofern finde ich, da haben wir ein Desiderat; die Ergebnistiefe der qualitativen Forschung mit den, ja, generalisierbaren Aussagen der quantitativen Forschung wirklich konzeptuell miteinander zu verbinden. Weil auf der einen Seite ist es, in meiner Wahrnehmung, bei der qualitativen Forschung dann genauso problematisch, wenn ich [...] Einzelfälle habe und aus diesen Einzelfällen schwer generalisieren kann, was ist jetzt wirklich eine Maßnahme, um Bildungsungleichheiten im schulischen Kontext, ja, effektiv entgegenzuwirken? (GP6|15)

Obwohl die Perspektiven der Experten in einigen Aspekten an dieser Stelle unterschiedlich sind, kann festgehalten werden, dass sie schlussendlich darin übereinstimmen, dass neben der Beschreibung der Problemlage noch empirische Lücken vorhanden sind, die sich beispielsweise auf die Verknüpfung zur Schule beziehen.

Wissen über Konzept- oder Maßnahmenentwicklung

Anders als in den bereits erläuterten Kategorien gibt es in dieser Kategorie Aussagen eines Experten, die zunächst widersprüchlich erscheinen.⁶¹ Die eingangs gestellte Frage zum Forschungsstand beantwortet der Experte zunächst wie folgt:

Es gibt eigentlich nur wenige Aufsätze, die sich damit befassen, was die Einzelschule tun kann. Insofern stoßen Sie damit auf ein Forschungsdefizit und bearbeiten das wenigstens. Aber das heißt nicht, dass wir schon wissen, dass diese Ansätze auch hilfreich sind. (GP2|12)

Es folgen jedoch im Interviewverlauf zwei Aussagen, die auf eine andere Ausgestaltung des Forschungsstands verweisen. So führt er aus, dass es durchaus Studien gibt, die sowohl unzureichende Maßnahmen als auch Maßnahmen, die möglicherweise funktionieren könnten, untersuchen (GP2|16) und äußert letztlich, dass dieses Wissen im Kontext der Schule bereits gut untersucht ist (GP2|30).

⁶¹ Da die Aussagen der anderen Experten allerdings insgesamt ein stimmiges Bild abgeben, werden die widersprüchlichen Aussagen zunächst getrennt von den anderen fallbezogen und der Reihenfolge im Interview nach dargestellt. Auf diese Weise können auch die möglicherweise veränderten Sichtweisen und Reflexionen, die im Laufe des Interviews sichtbar werden, nachvollziehbar dargestellt werden.

Nachdem im ersten Teil des Interviews nach der Einschätzung der Experten zum Forschungsstand gefragt wird, wird das Interview im Prozess konkreter, sodass sich der Befragte im weiteren Verlauf widerspricht und angibt, dass zumindest mit Blick auf die Durchführung in der Praxis und einer gezielten Kompensation zu wenig Wissen vorhanden ist (GP2|48). Er kommt schließlich zu dem Punkt: „Das ist alles nicht untersucht bis jetzt“ (GP2|82) und beschreibt, dass zwar Wirkungen von Maßnahmen bekannt seien, aber bisher nicht untersucht worden ist, ob sie auch eine Kompensationsfunktion haben (GP2|92). Weiter betont der Experte, sei es kaum möglich, gezielte Angebote zu untersuchen, „weil es nur eine Handvoll gibt“ (GP2|94), während folglich nur oberflächliche Angebote zu finden seien, die keine Effekte zeigen (GP2|94). In Anlehnung an diese Aussagen wird deutlich, wie wichtig es ist, generelle Maßnahmen von explizit für diese Zielgruppe konzipierten (kompensatorische) Maßnahmen zu unterscheiden. Aus Sicht der anderen Experten gibt es auch bezogen auf das Wissen über Maßnahmen- oder Konzeptentwicklung wenige Erkenntnisse (GP1|16):

Es gibt schon sichtlich weniger Forschung, die sich speziell mit der Fragestellung auseinandersetzt, wenn ich Stellschrauben identifiziert habe, das wäre ja der zweite Schritt, nach dem Nachweis, dass es diese Ungleichheiten gibt, wenn ich Stellschrauben identifiziert habe, wie kann ich eigentlich an diesen Stellschrauben drehen? (GP6|13)

Sie schätzen das Wissen diesbezüglich zum einen allgemein als „hilflos gering“ (GP0|21), defizitär (GP7|30; GP4|15) oder „durchaus ausbaubar“ (GP0|13) ein. Zum anderen gehen sie in diesem Kontext auch konkreter auf Desiderate ein. So bestehen beispielsweise erhebliche Forschungs- und Entwicklungsbedarfe bezogen auf gute Förderprogramme für basale Kompetenzen und es fehlt an Implementationsstudien und anschließenden Programmentwicklungen sowie deren Evaluation (GP6|19; GP4|21). Dies wird unter anderem auch damit begründet, dass es um die Implementation auf der schulpraktischen Ebene geht (GP0|13): „Aber dass wir wirklich ein Programm entwickeln und uns in das dornige Feld der Kita begeben oder auch der Schule begeben, um dort Förderprogramme zu etablieren, das sind ja seltene Ereignisse“ (GP4|27).

Dabei gäbe es auf der einen Seite sowohl Wissen über die Interventionsebene, denn es ist kein Thema dem „wir uns [erst] seit zehn Jahren stellen“ (GP0|17), als auch konkrete Interventionsprogramme, die sich jedoch vor allem auf *andere* Zielgruppen beziehen (GP1|13; GP4|27):

Ich finde die Diskussion, [...] sehr interessant, dass die meisten Förderprogramme, die nach PISA 2000 entstanden sind, im Wesentlichen für die Leistungsstarken waren

und nicht für die Leistungsschwachen, da sie [sich] im Grunde genommen auf ganz basale Lesetechniken überhaupt [...] kaprizieren. (GP4|13)

Neben den leistungsstarken Schüler*innen werden auch die migrationsbedingten Disparitäten genannt, wegen derer der Fokus von derartigen Programmen nicht auf der Reduktion sozial bedingter Ungleichheit, sondern verstärkt auf der Reduktion migrationsbedingter Disparitäten liegt (GP4|13).

Dabei betont ein Experte, dass sowohl durch die Lebenslagenforschung, mit der man versucht hat, herauszufinden, auf welche Art und Weise Verringerung stattfinden kann, als auch durch die Schulforschung Ansätze geliefert wurden, auf die man jedoch – wenn es konkreter werden soll – nicht zurückgreifen kann: „Aber jetzt so richtig Ansätze, wo ich sagen würde, naja, da kann man jetzt drauf zurückgreifen und so kann man es machen, das, glaube ich, haben wir nicht“ (GP7|28). Auch fehle es an vermittelnden Instanzen, die das „wissenschaftliche[...] Wissen in konkrete Maßnahmen übersetzen“ (GP5|23). Sodass schließlich resümiert wird, dass sich an wenigen Standorten und Arbeitsgruppen zurzeit zwar Literatur entwickelt (GP6|19), aber dennoch ein „erhebliches Problem in der Forschungslage“ (GP4|13) gesehen wird, immer noch nicht zu wissen, wie man systematisch fördern kann.

Es ist so gut wie nichts. Also ich glaube, den Befund, den Sie ohnehin schon rausgefunden haben, den würde ich absolut unterstreichen. (GP3|32)

Also haben Sie genau so richtig verstanden, glaube ich. (GP4|19)

Die Ergebnisse der systematischen Literaturdurchsicht werden somit von den Experten zwar bestätigt, dennoch bleibt an dieser Stelle offen, weshalb dies auch nach so vielen Jahren der Forschung der Fall ist: „Was die Veränderung betrifft oder, ja, was Studien betrifft zur Reduzierung von Disparitäten, die sich wohlge-merkt auf den Schulkontext beziehen – warum es so wenig Studien gibt, ist eine gute Frage“ (GP4|25).

Interdisziplinäres Wissen

Die Experten verweisen zum einen auf eine starke Auseinandersetzung mit dem Thema innerhalb der Soziologie (GP7|22; GP4|25; GP0|13). Wobei an dieser Stelle auch hervorgehoben wird, dass die Soziologie lediglich die Ungleichheit beschreibe: „die Soziologen selbst haben aber auch nicht die Perspektive der pädagogischen Praxis, deswegen belassen sie es in der Regel bei der Beschreibung“ (GP0|13). Zum anderen wird auch die Psychologie genannt, durch die diesbezüglich „spannende Themen“ (GP1|27) bearbeitet worden sind und die,

beispielsweise auf die Sprachförderung bezogen, vereinzelte Programme hervorgebracht hat (GP4|27). Neben der Psychologie nennt ein Experte konkreter die Bildungspsychologie, die in dem Bereich bildungspolitisch mitgewirkt hat (GP0|33). Schlussendlich macht jedoch ein Experte darauf aufmerksam, dass es auch nicht-psychologischer Forschung möglich sei, Maßnahmen zu entwickeln, ins Feld zu bringen und zu evaluieren (GP6|19).

International vergleichende Erkenntnisse

Aus Sicht der Experten lassen sich Unterschiede zwischen dem nationalen und internationalen Forschungsstand ausmachen. Zum einen nennen sie differente Herangehensweisen in Bezug auf das Thema. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass Längsschnittstudien, in „anderen Ländern deutlich früher gemacht“ (GP5|45) wurden. Zum anderen wird ein konkreter internationaler Vergleich dazu genutzt, aufzuzeigen, dass die Forschung in anderen Ländern auf andere Ergebnisse verweist. Beispielsweise liefern die internationalen Schulleistungsstudien Erkenntnisse darüber, dass „die Staaten, die erfolgreich sind, in der Regel ein rein integriertes Schulsystem haben“ (GP2|74).

Insgesamt werden auf diese Weise Forschungserkenntnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum genannt, die einem Experten zufolge „großen Einfluss [...] darauf [haben], was die Leute glauben, was richtig ist“ (GP3|16). So werden in Bezug auf die USA zum Beispiel die frühkindlichen Programme genannt, zu denen es in Deutschland „wenig vergleichbare Projekte bzw. auch wenig vergleichbare Initiativen“ (GP4|19) gibt oder aus denen „wir heute noch den Honig [saugen]“ (GP4|29). Dabei betont einer der Experten mit Blick auf die amerikanischen Erkenntnisse, dass sich internationale Erkenntnisse nicht problemlos übertragen lassen (GP3|44). Die Experten nennen darüber hinaus vor allem Erkenntnisse zum Thema Elternarbeit, die durch die USA, Frankreich aber auch Großbritannien gewonnen werden konnten (GP0|59; GP4|29; GP2|82).

Alles in allem betont ein Experte, dass im Vergleich zu anderen Ländern das Thema Klasse hierzulande ganz allgemein kaum Beachtung findet: „Also ich würde sagen, das ist ein spezifisch deutsches Phänomen, das auch damit zu tun hat, dass wir wenig über Klassenverhältnisse sprechen seit Mitte der 80er Jahre“ (GP5|14). Dieses Zitat liefert sowohl Hinweise in Bezug auf die Bearbeitung des Themas im internationalen Kontext als auch mit Blick auf eine Entwicklung der Forschung im Zeitverlauf.

Historischer Blick und Entwicklung der Forschung

In diesem Zusammenhang nennen die Experten vor allem die Forschung aus den 1960er, 1970er oder auch 1980er Jahren, die Erkenntnisse beige-steuert hat. Sie

betonen mit dem Zeitvergleich auf der einen Seite, dass es trotz der Beschäftigung mit dem Gegenstand keine Veränderung gegeben hat. So geben sie an, dass man mit dem Thema „bislang nicht [viel weiter] gekommen“ (GP7|18) ist, die Forschung seitdem sogar stehengeblieben (GP5|14) oder der Fokus der Forschung gewandert ist:

Wenn Sie sich in den 60er, 70er Jahren die Arbeiten dazu angucken, da ging es immer um den restringierten Code der Arbeiterklasse. [...] Der Fokus scheint gewandert zu sein, weil Arbeiterkinder eigentlich in unserer Gesellschaft offiziell gar keine Rolle mehr spielen. (GP0|25)

Auf der anderen Seite werden Ereignisse beschrieben, die das Thema wieder stärker auf die Agenda gebracht haben. So haben beispielsweise die PISA-Studien „die Frage sozialer Disparitäten im Bildungssystem wieder sichtbar gemacht“ (GP4|13) und das Thema Armut ist wieder „populär“ (GP7|18) geworden. Neben der Sozialisationsforschung wird inhaltlich in diesem Kontext auch auf das Thema der Schulreformdebatte (GP5|14; GP4|13; GP2|16) und der Ganztagschule zurückgegriffen, was „mit sehr vielen Hoffnungen verbunden war“ (GP4|13). Letztlich wird jedoch auch an einer Stelle wieder darauf verwiesen, dass die Forschung kaum über die beschreibende Ebene hinaus gegangen ist:

Das hat sicherlich unterschiedliche Gründe, weil ein Großteil der Forschung, auch historisch gesehen, in meiner Wahrnehmung einen rein deskriptiven Charakter hat. Man hat also beschrieben, man hat Veränderungen über die Zeit versucht, deutlich zu machen. Und erst relativ spät versucht, überhaupt Mechanismen für die Entstehung von Ungleichheiten ja in den Blick zu nehmen. Und erst, wenn ich die habe, dann kann ich auch gucken, was kann ich auf schulischer Ebene machen, um Ungleichheiten abzubauen. (GP6|13)

Exkurs Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Forschungsstand

Ähnlich wie in der ersten Methode auch ist es an einigen Stellen schwierig, die Determinanten der sozialen Ungleichheit voneinander abzugrenzen. Auch die Experten ziehen häufig einen Vergleich zum Diskurs *Maßnahmen zur Reduktion migrationsbedingter Ungleichheit* oder beziehen sich anderweitig auf die Zielgruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Da dies in den Interviews kein seltener Fall ist, werden in Bezug zu den Hauptkategorien, einzelne Aussagen vorgestellt, die sich im Interview vergleichend auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

beziehen und somit entsprechend auch Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfragen bieten können.

Und eigentlich hat man dann auch versucht, meines Erachtens, mit PISA 2000 Maßnahmen auf den Weg zu bringen, Disparitäten zu reduzieren, wobei mein Eindruck war, das Ganze ist natürlich konfundiert, das war nicht im Schwerpunkt soziale Disparitäten, sondern das waren vor allem die migrationsbedingten Disparitäten, die damals aufgetreten sind, dass man sehr viel in Sprachförderung getan hat. Das war ja das große Thema nach PISA 2000, Sprachförderung auch als Aufgabe aller Schulfächer. (GP4|13)

Mit Blick auf den Forschungsstand lässt sich zusammenfassen, dass die Vergleiche erstens in Bezug auf die Entwicklung der Diskussionen, zweitens auf das empirische Wissen und drittens in Bezug zu einzelnen Themen gezogen werden. Die Experten führen entsprechend aus, dass im Vergleich beispielsweise mehr feinanalytische Studien gemacht werden (GP5|80) oder eine stärkere Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden stattfindet (GP5|20). Die Themen, die angesprochen werden, betreffen unter anderem die systembezogenen Entscheidungsstrukturen (GP5|80; GP5|14), die Sprachförderung (GP4|25; GP4|27) oder die Rolle des Lehrkräfthandelns (GP7|74):

[In] Bezug auf Migrantinnen und Migranten gibt es eine Riesendebatte über die Vorbildfunktion von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Das gibt es hier überhaupt nicht, taucht nicht auf. Obwohl der Lehramtsberuf einer ist, das wissen wir ja aus tausend Untersuchungen, [...] der eigentlich soziale Mobilität gewährleistet. Aber eigentlich geht das damit einher, dass man sich dann an der Mittelschicht orientiert, wo man ja auch hinwill. Und das taucht überhaupt nicht auf. Das ist schon irgendwie schade [und] irritierend. (GP5|74)

4.2.2.2 Herausforderungen

Das Material liefert neben der Einschätzung zum Forschungsstand auch Hinweise bezüglich der Herausforderungen, nach denen die Experten zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage interviewt worden sind. Die Herausforderungen lassen sich in sechs Unterkategorien (*Gesellschaftlicher/Politischer Wille, Pessimismus und Resignation, Möglichkeiten/Aufgaben der Schule, Lehrerbildung/Lehrerhandeln, Zusammenarbeit*

und Transfer sowie Hindernisse der Wissenschaft) einteilen, wobei das Letztgenannte (*Hindernisse in der Wissenschaft*) mit Hilfe weiterer Sub- sowie Sub-Subkategorien dargestellt wird.

Gesellschaftlicher/Politischer Wille

Natürlich, ja. Das [Wissen über Maßnahmenentwicklung] [...] kann ja auch nicht vorhanden sein, weil man es ja nicht sucht, weil man es ja nicht anpackt. (GP1|16)
Vielleicht wollen wir dieses Wissen auch gar nicht. Weil wenn wir ganz genau wissen, was zu tun ist, dann müssten wir was tun ... Und wenn wir das auch tun müssten an der Stelle, dann haben wir vielleicht sogar ein Problem, was vielleicht politisch gar nicht so gewollt ist, (GP3|73)

Die Experten nennen Aussagen, die sich damit beschäftigen, dass der Wille der Wissenschaft, Gesellschaft oder Politik fehlt, sozial bedingte Ungleichheit zu reduzieren. Im Kontext der Wissenschaft wird davon gesprochen, Tatsachen auszuweichen, um „dem eigentlichen Ursachenkonglomerat nicht ins Gesicht“ (GP1|15) zu sehen. Auch gesellschaftlich lassen sich Gründe für die Beibehaltung der Disparitäten finden, indem beispielsweise in ehemaligen Zonenrandgebieten das Interesse fehlt, „zu viele Kinder zum Gymnasium gehen [zu lassen]“ (GP4|13) oder das Gymnasium zu einer integrierten Schulform zu entwickeln (GP0|33). Beispielhaft fasst folgendes Zitat zusammen, dass es im Endeffekt um eine Grundsatzfrage geht, die diskutiert werden muss – wobei auch das wieder von den Interessen bestimmter Personen abhängt:

Und bei den langfristigen Perspektiven, also da muss man, glaube ich, wirklich überlegen, also will man die Systemfrage stellen? Wollen wir so weitermachen, wie wir weitermachen? So und da ist natürlich das Problem, dass diejenigen, die die Frage stellen müssten, nämlich wir, auch von Seiten der Hochschule, wir natürlich zu denen zählen, die ja – eher zu den Privilegierten. Das heißt, wir haben bestimmte Sachen zu verteidigen so. Und insofern ist das natürlich dann irgendeine schwierige Diskussion. Also will man selber verzichten, abgeben, zurückstellen. (GP7|99)

Diese Aussagen haben gemein, dass sie auf grundsätzliche Aspekte anspielen, die am Ende der Ergebnisdarstellung vertiefend in einem Exkurs zur *Systemfrage* aufgegriffen werden, da in den Interviews – ohne es in den Fragen explizit thematisiert zu haben – auch durchaus immer wieder Aspekte die Grundsatzdiskussion betreffend angesprochen werden.

Pessimismus/Resignation

Die Experten thematisieren weiter eine gewisse Resignation, Erfolgslosigkeit sowie verstärkt pessimistische Sichtweise mit Blick auf das Thema:

Die Frage ist, wie resignativ ist man am Ende und kriegen wir soziale Ungleichheit überhaupt irgendwann in den Griff oder geht es wirklich nur noch darum, bestimmte Symptome ein Stück weit einzudämmen? (GP7|93)

Am Ende dieses Interviews, aus dem der Ausschnitt stammt, resümiert der Experte schließlich, dass das Problem, das man in den Griff bekommen möchte, nicht gelöst wird (GP7|109). Diese Aussagen, die sich auf eine Resignation beziehen, stammen aus sieben von acht Interviews. Obwohl die Experten nicht explizit danach gefragt worden sind, begründen sie die Herausforderungen bei der Bearbeitung des Themas auch damit, dass es an dem „Pessimismus [liegt], der sich über die Jahrzehnte einschleicht“ (GP0|17). So wird zunächst von einer allgemeinen Resignation und Erfolgslosigkeit gesprochen, die es mit Blick auf andere Disparitäten nicht gäbe:

So, und dann kann man feststellen, dass irgendwie fast alle Bereiche sich entweder umgedreht haben oder verringert wurden, nur eben der Bereich Klasse, der ist irgendwie genauso geblieben [...]. So, und da kann ich mir vorstellen, dass es wirklich ein bisschen ein Stück weit auch Resignation war, dass man gesagt hat, okay irgendwie, lasst uns lieber woanders [...] hinschauen, weil an der Stelle bringt es nichts. (GP7|49)

Zweitens würde sich die Resignation auch in Anlehnung an konkrete Themen, bei denen es kein Vorankommen gegeben habe, äußern (GP0|67). Deutlich gemacht wird dies am Beispiel des Ganztags, der mehrfach aufgegriffen und zu Beginn als ein Erfolgsgarant angesehen wird (GP3|28), in den man Hoffnungen gesteckt hat (GP4|25). Schließlich sei das Ziel, Disparitäten zu reduzieren, allerdings auch hier nicht erreicht worden (GP3|28; GP0|35). Wobei es aktuell durch eine fehlende sinnvolle Förderung auch eine Illusion sei, von Ganztagsbetreuung zu sprechen, bei der die „Chance [...] [der] Minimierung bestimmter Einflüsse, bestimmter Milieus [...] total verpuff[t]“ (GP0|59). Auch mit Blick auf eine konkrete Durchführung werden keine Veränderungen in naher Zukunft gesehen: Vor allem „nennen wir mal Bayern als ein Beispiel, bis wir da sind, da hinzukommen, verpflichtende Ganztagsschule einzuführen, da haben wir noch locker 30 Jahre vor uns“ (GP3|85).

So sind es auch konkret schulische Bemühungen, die pessimistisch betrachtet schon von Beginn an „zum Scheitern verurteilt“ (GP7|51) sind oder die den Anschein erwecken würden, es hätte sich etwas geändert, obwohl es für die Schüler*innen letztlich keine Veränderung gegeben hat:

Ist natürlich ein bisschen Makulatur dementsprechend, weil jetzt die äußere Differenzierung weg ist und jetzt eine innere Differenzierung erfolgt. Und das, was früher systembedingt vorgenommen wurde, müssen jetzt die Lehrerinnen und Lehrer machen, dass sie eben intern differenzieren. Macht die Sache komplizierter, aber man kann zumindest erst mal so tun, als hätte man jetzt ein gerechteres Schulsystem. Aber – IF7: Ja, obwohl sich nichts geändert hat?

GP7: Eben, es hat sich nichts geändert. (GP7/51)

Drittens merkt ein Experte an, dass das alles zu einer Resignation führt, die Dinge überhaupt anzusprechen (GP5/73). Von einem weiteren Experten wird betont, dass es im Grunde genommen gleich ist, welches Vorgehen gewählt wird, da hinter all dem ein schlechtes Menschenbild steht und diese Kinder ein ungleiches Elternhaus erleben, mit ungleichen Zugängen, die eigentlich jedem zur Verfügung stehen sollten (GP3/85). Etwas drastischer wird es auch in einem anderen Interview formuliert: „Es ist eigentlich [...] egal, was die ganzen unteren Schichten tun, im Endeffekt wird den oberen Schichten immer was einfallen, um sich wieder abzuheben“ (GP5/62). Aus dem Blickwinkel des Experten betrachtet, führt die lange, erfolglose Auseinandersetzung schlussendlich zu einer neoliberalen Logik:

Na, ich würde schon sagen, es führt zu nichts. Weil wir setzen uns jetzt über Generationen lang – machen wir uns Gedanken darüber. Und es führt auch in so eine neoliberale marktorientierte Logik, die sozusagen die Verantwortung für den eigenen Erfolg und Scheitern dem Individuum zuweist und das Individuum verantwortlich macht. (GP5/75)

Möglichkeiten und Aufgaben der Schule

Neben konkreten schulischen Bemühungen, die innerhalb der Gesellschaft resignativ betrachtet werden, sprechen die Experten in fünf der sieben Interviews auch Herausforderungen mit Blick auf die Möglichkeiten aber auch Aufgaben der Einzelschule an. Es geht um die Diskussion, welche Rolle das Bildungssystem, die Einzelschule oder Lehrkraft einnimmt oder einnehmen kann bzw., welche Ziele oder Aufgaben an es/sie herangetragen wird/werden kann.

Aber wirklich auch die Frage, was sind hier Ziele, die im Schulkontext überhaupt realistisch angegangen werden können und wo sind die Ziele so weit abgefahren, dass man sagt, das schafft Schule nicht? (GP6/37)

Ein Experte weist mehrfach darauf hin, dass es ein universelles Problem von Schule ist, dass sie gesellschaftliche Funktionen erfüllen soll, es aber gleichzeitig offen bleibt, ob gesellschaftlichen Probleme, die in anderen Systemen als dem Bildungswesen verursacht werden, auf der Schulebene überhaupt gelöst

werden sollten (GP0|19; GP0|23). So wird innerhalb der Interviews die Frage diskutiert, was sie soll, was sie kann, bzw. auch nicht leisten kann. Da die Schule die sozialen Lebensbedingungen der Schüler*innen nicht verändern kann, werden aus Sicht der Experten die gesellschaftlichen Bedingungen zu wenig mitbedacht (GP2|98; GP3|24), während gleichzeitig verkannt wird, vor welchen „riesigen Herausforderungen gerade diese am allerstärksten benachteiligten Schulen“ (GP3|14) stehen. Es wird die Vermutung geäußert, dass der Umstand, dass die Schule „relativ wenig kann“ (GP3|26), eine Erklärung ist, weshalb so wenige Publikationen zu dem Thema veröffentlicht worden sind.

Nicht nur die Schule, sondern auch konkret die Lehrperson (GP3|24) und Schulleitung (GP3|77) wird in Bezug auf das *Können* angesprochen und die Frage gestellt, ob sie „überhaupt die richtigen Adressaten sind“ (GP0|17). Es müssten die „Entscheidungslogiken auf Seiten der Eltern“ (GP3|13) mitbetrachtet werden und die schulischen von den erzieherischen Aufgaben klar abgegrenzt werden:

Also wo kann Schulorganisation oder wo kann Schule überhaupt ansetzen? Welche Ziele gehören überhaupt in den Schulkontext oder was sind Ziele, wo man sagt, das ist eine klassisch erzieherische Aufgabe, die in der Schule mit flankiert werden kann? Aber das wird Schule allein nicht gelingen. Vertrauen in die eigene Leistung, naja, wenn ich das in der Schule mache und die Kinder bekommen zu Hause gesagt, wie blöd sie sind, dann kann ich jeden Tag versuchen, die Kinder zu unterstützen, das wird halt nicht erfolgreich werden. (GP6|35)

Insgesamt sei die Schule durch fehlende Handlungsmöglichkeiten „völlig überfrachtet“ (GP3|87) und man würde sich dabei „ganz schön was vor [...] [machen], wenn man glaubt, man könnte diese ganzen Probleme durch Schule irgendwie lösen“ (GP3|26).

Das Material weist zudem darauf hin, dass auch grundsätzlich die Frage geklärt werden sollte, welche Zielgruppe gefördert werden soll. So wird beispielsweise ein Dilemma thematisiert, dass es keine Maßnahmen geben könne, die nur auf die Förderung einer bestimmten Gruppe zielen (GP2|90), da es das Ziel der Einzelschule sei „alle Kinder hinsichtlich ihrer Ressourcen optimal zu fördern“ (GP4|80) und dementsprechend „jeder hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit optimal gefördert“ (GP4|88) werden soll: „Aber Ungleichheit muss man auch akzeptieren. Aber Ungerechtigkeit kann man nicht akzeptieren. Also ich halte – Kompensation ist letztlich eine Ungerechtigkeit gegenüber den Leistungsstarken“ (GP4|92). Diese Ansicht, die insbesondere von einem Experten vertreten wird, wird aus dem Blickwinkel anderer Experten an dieser Stelle anders betrachtet bzw. reflektiert. Beispielfhaft fasst folgendes Zitat treffend zusammen, dass

letzten Endes auch ein Desiderat darin liegt, dass es eben keine Verständigung über die Zieldimension der Schule gibt:

Wir brauchen ein spezifisches Gerechtigkeitsverständnis in der Gesellschaft. Also wir brauchen das Bekenntnis, wenn wir Ungleichheiten abbauen wollen, nach den gängigen Ungleichheitskonzepten, dass wir ungleich fördern und finanzieren müssen. Wir müssen also die Leistungsschwächeren, die sozial Benachteiligten, die müssten spezifische Programme, Maßnahmen bekommen, die Geld kosten. Und dann ist die Frage, ja, warum eigentlich nur an dem Teil der Verteilung? Warum nicht auch im oberen Leistungsbereich? Da ist ja die Gruppe im internationalen Vergleich auch nicht überdurchschnittlich groß, sondern eher viel zu klein. Das wirft halt Fragen von Gerechtigkeit auf. (GP6/21)

Lehrerbildung und Lehrerhandeln

Die Möglichkeiten des Lehrkrafthandelns sind bereits kurz angerissen worden. Die Experten beziehen sich im Kontext der Herausforderungen auch auf die Lehrerbildung, indem sie das Studium, die Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung sowie den Unterricht von Lehrkräften kritisch in den Blick nehmen. Thematisiert wird das Lehramtsstudium, indem beispielsweise auf eine fehlende Sensibilisierung der Studierenden aufmerksam gemacht wird, die entsprechend später im Schulalltag fehlt (GP5/76). Auch fehlende inhaltliche Aspekte werden angesprochen:

Und ich würde sagen, das bleibt marginal. Also ich würde annehmen, dass nur in ganz wenigen verpflichtenden bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, und im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen Klassenverhältnisse überhaupt Thema sind. (GP5/14)

Im Anschluss daran wird auch die Lehramtsausbildung kritisiert, da dort die Studienanteile der Erziehungswissenschaft äußerst gering ausfallen und keine soziologischen Inhalte systematisch vermittelt werden. So wird die Ausbildung als „ein leerer Punkt in der erziehungswissenschaftlichen Debatte in der Bundesrepublik“ (GP5/44) gesehen. Alles in allem fasst ein Experte zusammen, sind die Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet, all die Probleme zu lösen (GP4/33). Ein anderer Experte erläutert, dass zwar versucht wird, Module in der Lehramtsausbildung zu verändern und Schule auch vom Personal her neu zu denken, kommt aber zu dem Schluss, dass dies eine sehr langfristige Aufgabe ist und diese durch eine „nicht gerade gute Schulplanung“ (GP7/20), indem Lehrstellen durch Masterstudierende oder Quereinsteiger*innen gefüllt werden, wieder kaputt gemacht wird.

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, dass das Thema Heterogenität nicht in allen Studiengängen Eingang findet und den zukünftigen Lehrkräften daher schon im Studium ein falsches Bild suggeriert wird:

Und das ist ein Riesenproblem, weil damit suggerieren wir künftigen GymnasiallehrerInnen, als die sie sich in erster Linie verstehen [...], das ist für euch kein Thema. Und das ist schon strukturell problematisch. Und ich glaube, das ist auch ein großes Transferproblem. Und jetzt führen wir das gerade systematisch ein, aber durchaus mit einem deutlich geringeren Creditumfang als in den anderen Studiengängen. (GP5|28)

Darüber hinaus fehle es an einem Transfer zwischen der Lehrerbildung und dem späteren Unterrichtsalltag. Auch wenn die didaktische Ausbildung die angehenden Lehrkräfte vorbereite, auf die Bedürfnisse der Lernenden adaptiv einzugehen, würde es dennoch im späteren Unterricht nicht entsprechend gehandhabt (GP2|82). Dabei wird durch den Experten betont, dass häufig gar nicht transparent ist, was in der didaktischen Ausbildung überhaupt passiert, da „die Ausbildungsseminare selbst entscheiden, ob sie das [Thema soziale Ungleichheit] zum Fokus machen“ (GP2|84).

Ein anderer Experte geht darauf ein, dass zwar zurzeit viel über die Reflexivität von Lehrkräften gesprochen wird, sich aber niemand Gedanken macht, worauf sie überhaupt bezogen sein soll: „In erster Linie im Kern [zielt sie] auf pädagogisches Handeln, aber nicht so sehr auf strukturelle Bedingungen der Gesellschaft“ (GP5|14), sodass auch dort wenig Bewusstsein und wenig Interesse an den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens bestünde (GP5|30). In eine ähnliche Richtung gehend fasst folgendes Zitat die potenziellen Folgen dieses fehlenden Bewusstseins treffend zusammen:

[Unsere] Gesellschaft ist so ausdifferenziert in die Sozialmilieus, dass wir, die als Pädagogen zumeist aus der bürgerlichen Mitte kommen, gar nicht ermessen können, was es bedeutet [...] aus dem Hedonistischen Milieu zu kommen oder aus dem benachteiligten Milieu oder, wie wir vielleicht, aus den postmateriellen, expeditiven Milieus, die so ganz andere Lebensprinzipien und Maxime haben, die sich mit der bürgerlichen Schule nicht vertragen. [...] Und dann wundern wir uns erst recht nicht, wenn dann der Häuptling, der Lehrer oder die Lehrerin, aus einem dieser Milieus stammt, dass die anderen nicht zu Potte kommen. Die anderen müssen sich gefälligst an das anpassen, was wir vorgeben als Maß. (GP1|27)

Letztlich ist es nicht nur das Studium, sondern natürlich auch das Handeln im eigentlichen Unterricht, das in diesem Kontext angesprochen wird. So würde beispielsweise nur mittelmäßiger Unterricht durchgeführt und die Lernzeit entsprechend nicht effektiv genutzt werden, was insbesondere für Schüler*innen aus benachteiligten Milieus schwierig sei: „Das liegt am Schülerverhalten, am

Lern- und Sozialverhalten, aber es liegt auch daran, dass Lehrkräfte effektives Klassenmanagement sehr häufig nicht beherrschen“ (GP2|86).

Zusammenarbeit und Transfer

Ein weiterer Aspekt, der als herausfordernd wahrgenommen wird, ist eine fehlende Zusammenarbeit oder ein mangelnder Transfer. Die Experten äußern sich auf der einen Seite kritisch in Bezug auf den Transfer, die Umsetzbarkeit sowie Übertragbarkeit von Ergebnissen und üben auf der anderen Seite Kritik hinsichtlich der allgemeinen Zusammenarbeit von Politik, Forschung und Praxis. Aus dem Blickwinkel der Experten werden beispielsweise bildungspolitische Folgen angesprochen, indem Bedenken geäußert werden, ob – sofern Erkenntnisse in der Wissenschaft vorhanden wären – überhaupt ein Transfer auf die politische Ebene stattfinden könnte (GP3|73):

ich wäre jetzt niemand, der sagen würde, das muss alles unmittelbar übersetzbar sein in politisches Handeln, aber gerade in der Bildungspolitik, denke ich, kann man für die Bundesrepublik Deutschland schon diagnostizieren, dass unser Wissen über bildungsbezogene Ungleichheit keine bildungspolitischen oder geringe bildungspolitische Folgen hat. (GP5|24)

Begründet wird dies mit vorhandenen Barrieren im Transfer (GP5|24) oder einer fehlenden Plattform, weshalb „verschiedene Projekte [...] teilweise sehr identische Dinge machen [...] [ohne] sich auszutauschen“ (GP6|19). Darüber hinaus wird ein Grund auch darin gesehen, dass Wissenschaft und Politik andere Sprachen sprechen und die Politik eher prosaische Konzepte verwendet (GP4|83). Ein weiterer Experte merkt kritisch an, dass die produzierten Daten aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems nur eine begrenzte Reichweite haben: „Das Wissen wird dann auf Bundesebene disseminiert und fließt in geringem Maße zurück“ (GP5|24). Aber auch aus Sicht der Forschung stellen sich die Gegebenheiten in der Praxis nicht einfach dar. So werden nicht nur Schwierigkeiten genannt, Ergebnisse länderübergreifend zu nutzen, sondern schon der Übertrag von Ergebnissen von der einen auf die andere Schule stelle sich bereits als schwierig dar (GP7|93).

Und bei all den Herausforderungen, die zwischen den Ebenen genannt werden können, ist noch nicht einmal die Praxis eingebunden (GP4|31). So wird neben dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik auch die Zusammenarbeit sowie der Transfer mit Blick auf die Praxis als schwierig angesehen – bzw. sogar vor einer Zusammenarbeit gewarnt:

Forschung auf der einen Seite, Praxis auf der anderen Seite und alle, die schon mal miteinander gearbeitet haben, sagen, bitte tut es auf keinen Fall. Weil es gibt da kein gleiches Interesse auch dran. Die einen, die müssen das machen, um gut zu publizieren; und die anderen, die glauben sowieso an das, was sie tun. (GP3|50)

Gleichzeitig würde man die Kooperation mit der Praxis forcieren, um konkret etwas zu tun, ohne jedoch bislang eine Systematisierung vorgenommen zu haben (GP3|5). Neben einem fehlenden gemeinsamen Interesse mangelt es in diesem Zusammenhang an vermittelnden Instanzen, die „wissenschaftliches Wissen in konkrete Maßnahmen übersetzen“ (GP5|24). Und auch die Prosa wird mit Blick auf die Praxis noch einmal aufgegriffen, indem die KMK-Programmatiken herangezogen werden und die Frage aufgeworfen wird, ob das nicht einfach nur Prosa bleibt, während in den Schulen selbst überhaupt keine Veränderung stattfindet (GP0|35). In Anlehnung daran wird der Transfer als ein Hauptproblem gesehen: „Aber wenn das Strukturelle nicht passt, [...] ich glaube, das Hauptproblem ist der Übertrag von Theorie und Praxis an der Stelle“ (GP3|20). Und dabei ist sowohl der Übertrag von der Politik als auch der Wissenschaft in die Praxis gemeint:

Die Diskussion um Inklusion zeigt das auch sehr schön. Es geht immer um die politische Diskussion. Und die Lehrkräfte stehen hinterher mit drei Inklusionskindern und sind überfordert und keiner kann ihnen helfen. Dann kommt die Professorin aus [Stadt] und erzählt ihnen, dass sie erst mal auch vom falschen Inklusionsbegriff ausgehen. (GP0|75)

Da vieles aus der Forschung nicht praxistauglich sei und die Umsetzung in der Praxis deutlich schwieriger sein könne, bleibe fraglich, ob der Transfer in die Schule vor diesem Hintergrund überhaupt gelingen kann (GP3|20; GP3|16): „Aber weil das Problem ja brennt, können die Schulen jetzt nicht zehn Jahre warten, bis durch verschiedene Forschungsprogramme die Forschung gesicherte Erkenntnisse gebracht hat“ (GP2|92).

Neben scheinbar unvermeidbaren Schwierigkeiten, wird jedoch auch konkret das Handeln innerhalb der Schule kritisiert. Ein Experte bemängelt beispielsweise, dass – obwohl genügend Lernmaterial vorliegt – die Schulen dieses auch kennen, besorgen und einsetzen müssen (GP2|90), sodass es auch an dem Punkt scheitern kann (GP4|27). Auch die Koordination zwischen den Förderlehrkräften und Lehrkräften müsse abgestimmt werden, damit „die Förderlehrkräfte am Nachmittag darüber informiert sind, mit welchen Problemen [...] die Kinder zu ihnen kommen“ (GP4|31).

Bearbeitung in der Wissenschaft

Die Experten nennen neben den Herausforderungen, die bei der Thematik im Allgemeinen bestehen, Hindernisse, die es – bezogen auf das Thema – auch explizit durch die *Bearbeitung in der Wissenschaft* gibt. Hierbei gibt es Aussagen, die sich zum einen auf Herausforderungen innerhalb der *Forschung* beziehen und zum anderen die sich speziell mit der *Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft* sowie die *Interdisziplinäre Bearbeitung* befassen.

Forschung

In diesem Kontext werden die Hindernisse schon dadurch gesehen, dass man sich mit dem Thema „in der Forschung vielleicht gar nicht rein damit beschäftigen und auseinandersetzen möchte“ (GP6|46). In einem anderen Interview wird beispielsweise konkreter davon ausgegangen, dass die Forschung an sich „blind [ist], weil sie selbst immer nur auf die Äußerlichkeiten setzt“ (GP1|57) und beispielsweise gar nicht erfasst, wie ein Erlebnis zu einem bedeutsamen Erleben wird und wie sich Ungleichheit heute anders darstellt als früher. Auch die Zurückweisung des Klassenbegriffs Ende der 1980er Jahre, die „völlig unkritische Auseinandersetzung mit dem Sinusmilieukonzept“ (GP5|40) oder der starke Fokus auf die schulischen Eingangsbedingungen und das Vernachlässigen institutioneller Bedingungen (GP5|14) stellt aus dem Blickwinkel der Experten ein Problem innerhalb der Forschung dar. Darüber hinaus wird auch die mangelnde Qualität der Forschung in diesem Bereich (GP2|60) kritisiert, indem beispielsweise von „so richtig fehlgeleitete[r] Forschung“ (GP7|67) gesprochen wird, die in diesem Kontext durchgeführt worden ist. Ein Experte beschreibt weiterführend, dass bestimmte Maßnahmen, die in der Forschung allgemein angedacht waren, durchaus initiiert werden konnten, aber als sie konkret Anwendung finden sollten, „alle ein Stück weit an der Realität vorbeimarschierten“ (GP7|67). Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass die Forschung zu Maßnahmen an den falschen Zeitpunkten und zu spät ansetzen würde und dies dazu führe, dass die Grundmuster in den entwickelten Projekten nicht benannt werden oder zu kurz kommen (GP6|13). Letztlich wird eine fehlende positive Veränderung des Forschungsstandes mit der Wahl der Methode begründet. Die Forschung würde nicht ausgehend vom Forschungsgegenstand, sondern von der Vorliebe der Methode bestimmt werden:

Der Erkenntnisstand muss die Erkenntnismethode bestimmen. Und nicht die Erkenntnismethode steht und jetzt gucke ich mal, was ich erforschen kann. Das [...] sind Anfängerfehler, die zuhauf gemacht werden. Ich komme der Sache nicht nahe, wenn

ich die Sache nicht bestimmen lasse, wie ich sie erforsche. [...] Manchmal kommen mir moderne Forscher so vor, als würden sie einfach das eine, ich bin halt ein Interviewer, also ich interviewe die Lösung. Oder ich bin halt Naturwissenschaftler, deshalb tu ich den Menschen in den Mixer, dann sehe ich schon, was drin ist. Würde niemand machen, aber übertragen macht man das laufend. Und wundert sich, dass man nicht vorwärtskommt. (GP1/79)

Fehlender Fokus auf das Thema

Alle Experten geben an, dass ein fehlender Fokus auf das Thema oder eine mangelnde Ernsthaftigkeit bei der Bearbeitung des Gegenstandes vorhanden ist und ein Hindernis darstellt.

Und ich glaube, das Thema Armut und Ungleichheit im Sinne von Klasse, das [...] hat zurzeit irgendwie keine Konjunktur, weil irgendwie alle dabei sind, irgendwelche anderen Brände zu löschen im Bildungssystem. (GP7/37)

Ob – wie in dem Zitat – ganz ohne eine Begründung oder verknüpft mit einem Beispiel: Die Experten gehen davon aus, dass das Thema „überhaupt nicht en vogue“ (GP7/77) ist. So wird beispielsweise angemerkt, dass „ein Großteil der Betroffenen [...] überhaupt nicht beforscht“ (GP1/19) wird oder herausgestellt, dass trotz einer vermehrten Auseinandersetzung im öffentlichen Diskurs, die mit einer klassenbezogenen Abwertungslogik und einem deutlichen Bewusstsein für Klassenverhältnisse in der Bevölkerung einhergehe, es schon irritierend ist, dass das Thema in der sozialwissenschaftlichen Forschung wenig Beachtung findet (GP5/36). Ein zentraler Ursachenfaktor wird diesbezüglich in der differenziellen Soziologie gesehen: „Also ich glaube, mit [...] den Schichten- und Milieukonzepten und der tendenziellen Verabschiedung des Klassenkonzepts in der deutschen Soziologie [...] tun wir so, als gäbe es diese Form der Ungleichheit nicht mehr“ (GP5/36).

Darüber hinaus nennen die Experten auch konkrete Aspekte, die in der Forschung nicht thematisiert werden. So fehlt es beispielsweise an einer Auseinandersetzung mit den horizontalen Differenzierungen (GP3/65) oder es wird auch die Verflechtung der Familie oder der Peers mit der Schule zu wenig betrachtet (GP6/21). Und auch im Kontext der Ganztagserschulthematik – die auch in den anderen Kategorien schon beispielhaft angeführt worden ist – wird von einem Experten angemerkt, dass auch infolge dieser Maßnahme eine Entkopplung nicht gelungen sei, die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit als Ziel jedoch auch „nie so ganz klar formuliert, benannt worden ist“ (GP2/18). Auch in Bezug auf die Empirie, wird an anderer Stelle erläutert, geht es nicht um diese Zielgruppe, sondern „nur um die Verwertung dessen, was man da beobachten kann“ (GP1/27):

Wie soll ich da Effekte messen? Also da beziehe ich mich doch lieber auf die wenigen Prozent, die es angeht mit Dyskalkulie-Studie, mit Lese-Rechtschreib-Schwächen, Konzentration und diese Programme, als dass ich das angehe, was wirklich problematisch ist. (GP117)

Aus der Sicht der Experten geht es vielen Forscher*innen in erster Linie nicht um die Reduktion des Einflusses (sozio-)ökonomischer Hintergrundfaktoren (GP0163; GP2133; GP4113); stattdessen werden andere Problematiken fokussiert, die im Bildungssystem bestehen (GP7137). Ferner kann auch die fehlende Auseinandersetzung im Diskurs allgemein ein Hindernis darstellen:

Wenn man die frühe sonderpädagogische Forschung anguckt und systematisch zeigen kann, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen für Lernbeeinträchtigungen und Sprache aus unteren sozialen Verhältnissen kommt und wir das überhaupt nicht aufgreifen im Diskurs und keine Auseinandersetzung dazu führen. Klemm hat das dann in seinem Gutachten 2001, glaube ich, das erste Mal wirklich thematisiert. Also das, glaube ich, sind so Barrieren. (GP5144)

Neben einer fehlenden Auseinandersetzung wird das Thema aus der Perspektive der Experten auch nicht richtig ernst genommen. So kritisieren sie mit Hilfe konkreter Beispiele aber auch allgemein, dass es in diesem Kontext an Ernsthaftigkeit fehlt:

soziale Benachteiligung, wie gesagt, ich glaube, sie wird so behandelt, wie man früher bei uns Sozialwissenschaften oder SoWi in der Schule behandelt hat, so, kann jeder. Also wenn ich nichts werde, dann gucke ich mal da ein bisschen herum. Und das ist einfach, das wird der Sache nicht gerecht. (GP1179)

Ob es daran liegt, dass die Wissenschaft nicht ernst genommen, das Thema als ein „Hintergrundgeräusch“ (GP1179) behandelt wird oder man vermeiden möchte „böse Wahrheiten“ (GP3114) auszusprechen, die fehlende Bedeutsamkeit scheint in diesem Kontext auch ein Hindernis in der Forschung darzustellen: „Man sagt zwar, das gibt es, das ist bedauerlich und man referiert die Zahlen, die den Reichtum und die Armut wiedergeben, aber eigentlich nimmt man es nicht ernst“ (GP1113).

Komplexität des Themas

In der Forschung gibt es den Experten zufolge jedoch auch die Schwierigkeit, dass das Thema an sich sehr facettenreich und komplex ist. Auf der einen Seite beschreiben die Experten mit Blick auf das Thema eine voraussetzungsvolle und komplexe Forschung:

ich glaube vom Thema her ist das [...] wirklich ein dickes Brett, wenn man da was machen will, das [...] irgendwie in den Fokus zu nehmen, weil irgendwie viele dazu arbeiten, gearbeitet haben, viel geschrieben wurde, aber ich glaube nichts Konkretes. (GP7|121)

Die Metapher des dicken Bretts, durch das gebohrt werden muss, beschreibt anschaulich, was die Experten hinsichtlich der Komplexität des Themas berichten. Es wird letztendlich dadurch die Vermutung aufgestellt, dass man aus diesem Grund eher auf der Symptomebene agiert (GP7|39). Die daraus resultierende Schwierigkeit ergibt sich insgesamt aus mehreren Aspekten. Zum einen wird aufgezeigt, dass das Gefüge komplex ist, das heißt, dass mehrere Dinge in einem Prozess ablaufen müssen, was einige Voraussetzungen mit sich bringt (GP0|21; GP2|20). Zum anderen wird angemerkt, dass man „drei separate Forschungsfelder hat, die man erst mal für sich beackern muss“ (GP6|19), um sie darauffolgend noch zusammenzubringen. Auch wenn es um die konkrete Umsetzung der Forschung in der Praxis geht, wird das Forschungsfeld entsprechend als unattraktiv betitelt (GP4|27):

das ist einfach ein schmutziges, aufwendiges Geschäft. Entwicklung, vernünftige experimentelle Überprüfung, Replikation des Ganzen, Upscaling dann auch, mit einem Fortbildungskonzept, Professionalisierungskonzept, wo man auf alle Schwierigkeiten der Praxis stößt. Erzieherinnen oder Lehrerinnen und Lehrer, die nicht mitmachen wollen; Schulleitungen, die sagen, wir haben ganz andere Probleme, wir haben keine Lust, dass hier jetzt unsere Lehrkräfte da solche komischen Programme machen müssen. Das ist einfach unattraktiv. (GP4|27)

Neben der konkreten Umsetzung wird infrage gestellt, inwiefern generierte Erkenntnisse überhaupt durch die politische Ebene genutzt würden (GP3|73). Als ein weiteres Problem wird unter anderem der Fahrstuhleffekt aufgegriffen, der entsteht, wenn mit den entwickelten Ansätzen in der Praxis doch nicht (nur) die gefördert werden, die man unterstützen wollte (GP7|71). Doch schlussendlich ist die Forschung aus Sicht der Experten auch nicht genügend mit dem Forschungsfeld vertraut, sodass Problemlagen gar nicht bekannt sind: „Das ist alles dornig für Forschung. Das ist einfach ein schwieriges Feld, was dort zu bespielen ist“ (GP4|29).

Während aus dem Blickwinkel der Experten sowohl die Durchführung als auch die Bearbeitung der unterschiedlichen Themenfelder, die mitbedacht werden müssen, eine Herausforderung darstellt, sehen sie auf der anderen Seite auch Schwierigkeiten in Bezug auf die Daten und die empirische Ausgestaltung. Neben der eher grundsätzlichen Herausforderung, „diese drei Themen konzeptionell

in einem Forschungsdesign zu entwickeln“ (GP6|19) oder generell pädagogische Fragestellungen empirisch zu erforschen (GP1|17) bzw. Erfolgskriterien zu messen (GP3|87), werden in den Interviews auch zahlreiche konkrete Beispiele angeführt. Es wird beispielsweise angemerkt, dass die Datenlage fehlt (GP6|21) und es gleichzeitig viel mühsamer ist, Daten zu generieren, da das Feld sperrig und „nicht trivial“ (GP4|27) ist. Zudem wird kritisiert, dass die Schulstatistik nicht systematisch genutzt wird, was sowohl mit der föderalen Struktur als auch den datenschutzrechtlichen Bestimmungen zusammenhänge (GP5|46). Die Experten sehen entsprechend einerseits Schwierigkeiten, Stichproben zu finden (GP1|15; GP4|29), was beispielsweise damit zusammenhänge, dass die Messungen der sozialen Schicht nicht vorgenommen würde (GP3|32). Andererseits wird angedeutet, dass bei den Befragungen auch nicht unbedingt die Zielgruppe untersucht wird, die vorab erreicht werden sollte:

Da fragt man sich schon wieder andersrum, welche Eltern aus unteren Schichten machen bitte bei NEPS mit? Und dann hat man wahrscheinlich die Bildungsinteressierten aus diesen Schichten, die man mit niedriger Bildung quasi thematisiert, die dann aber ihren Kindern vorlesen. (GP3|32)

Während es früher möglich gewesen sei, die Zielgruppe vermehrt in den Förderschulen anzutreffen, könne man sich durch die Veränderung der Schulstrukturen nicht mehr dieses Registers bedienen und müsse sich andere Möglichkeiten suchen, eine Auswahl zu treffen (GP1|37). Ob es sich nun um die Bearbeitung unterschiedlicher Themen, die Schwierigkeit der Erhebung oder um Herausforderungen bei der Auswahl der Zielgruppe handelt – es sind letztlich lange Zeiträume und vielschichtige Problemursachen, die man gleichzeitig im Blick haben muss, ohne wissen zu können, ob man insgesamt damit erfolgreich sein wird:

[Wenn] es um Maßnahmen geht, dann sind das ja sehr lange Zeiträume, die man im Blick hat. Also man braucht die Idee, man muss irgendwie diese Idee umsetzen, man muss etwas entwickeln, man muss etwas implementieren und man muss schauen, ob es letztendlich Wirkung zeigt. Und oftmals ist es ja schon [...] aufgrund der Vielschichtigkeit der Problemursachen, dass ich halt mit einer Drehung an einem Stellrad nicht weit komme, weil ich damit die Parameter bei anderen vielleicht gar nicht beeinflusse oder vielleicht sogar verstärke und sich an den Ergebnismustern nicht viel ändert. Das heißt [...] welche Zielsetzung habe ich und was ist auch realistisch in bestimmten Projekthorizonten, empirisch messbar zu machen? (GP6|25)

Begriffsdiversität

Die Komplexität, die bereits in Bezug auf die Erforschung des Themas von den Experten angesprochen wird, wird auch konkreter mit Blick auf die Bezeichnung

der Zielgruppe analysiert. Aus dem Blickwinkel der Experten wird die Vielfalt der Begriffsverwendungen als kritisch bzw. als eine Herausforderung angesehen. So gibt es „keine stringenten oder dominanten wissenschaftlichen Konzepte“ (GP5154), die die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft erklären. Infolgedessen bestünde die Gefahr, dass man schon bei der Recherche nicht weiß, was man eigentlich suchen soll (GP3138). Darüber hinaus wird eine mangelnde Qualität der Forschung thematisiert, aus der diese derartige Begriffsvielfalt resultiere (GP2160). So kann man einige Begriffe nicht ernst nehmen, weil sie „schlampig, unwissenschaftlich, vorwissenschaftlich“ (GP0147) sind.

Zum anderen wird argumentiert, dass ein Teil der Begriffe durchaus notwendig ist (GP1131), da mit ihnen verschiedene Bedeutungen einhergehen bzw. auf diese Weise unterschiedliche Bezüge hergestellt werden können (GP2152; GP6127; GP1131). Aus dem Material geht hervor, dass die zahlreichen Begriffe nicht nur unterschiedliche Adressaten dieser Zielgruppe beschreiben, sondern dass sie auch eine unterschiedliche Reichweite (GP7159) haben und sich auf verschiedene Aspekte beziehen:

man kann es so ein bisschen beschreiben eben von der Frage, was ist die Ursache? Da bin ich so ein bisschen bei der sozialen Herkunft, aber auch Armut. Und was ist die Wirkung? Und da ist man bei bildungsfernen Familien. [...] Und wenn man die Begrifflichkeiten ernst nehmen würde, dann würde man wahrscheinlich zu jedem Begriff viel schreiben können so, weil sie eben zwar, ich würde sagen, so von der Zielrichtung ein Phänomen beschreiben, aber in Nuancen sich dann doch unterscheiden. (GP7159)

Wissenschaft müsse gleichzeitig um Begriffe „ringen“ (GP5162), was wiederum die Vielfalt als „ein Artefakt einer hochdifferenzierten und theoretisch sehr vielfältigen Ungleichheitssoziologie“ (GP5154) erkläre. So wird reflektiert: „wenn ich jetzt mal ganz ehrlich bin, dann würde ich sagen 50 Prozent der Begriffe habe ich auch schon benutzt“ (GP5160).

Aus der Sicht der Experten lässt sich die Begriffsvielfalt auch durch gewisse Trends oder internationale Bezüge erklären (GP3136; GP3138; GP3140). Während das Ringen um Begriffe auf der einen Seite durchaus als eine Notwendigkeit angesehen wird, sehen die Experten auf der anderen Seite auch gewisse Hemmnisse mit Blick auf die Entwicklung von Maßnahmen auf der pädagogischen Handlungsebene (GP0123; GP5162):

Es ist ein Indikator dafür, dass die Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden. Was erst mal nichts Schlechtes ist, was es uns aber in der Disziplin, wenn ich jetzt an die Schulpädagogik denke, deutlich erschwert, die Interventionsebene überhaupt anzudenken und zu erreichen. (GP0149)

Die Experten kritisieren diesbezüglich einerseits einen unscharfen Sprachgebrauch (GP0|41; GP2|56), eine unscharfe Argumentation (GP2|54) oder erachten einige der Begriffe für falsch (GP0|43) oder unreflektiert: „Also ich finde, in diesen Begriffen, die ich jetzt zuletzt aufgezählt habe, wird deutlich, dass man nicht weiß, wovon man spricht, wenn man diese Begriffe verwendet“ (GP1|35). Andererseits wird jedoch auch an dieser Stelle reflektiert, dass klare Konzepte nicht unbedingt eine Lösung darstellen und sich der Umgang mit der Begriffsvielfalt schlussendlich alles andere als einfach darstellt:

Aber auch da [...] spielt es wieder eine Rolle, dass wir keine klaren oder – ich weiß nicht, ich hadere da so ein bisschen auch im Sprechen, weil was ich jetzt ja implizit immer fordere, sind dominante wissenschaftliche Konzepte zur Beschreibung herkunftsbezogener Ungleichheit oder klassenbezogener Ungleichheit. Das kann Armut sein, das können Klassenverhältnisse sein, das können Schichtkonzepte oder Milieukonzepte sein. Und auf der anderen Seite fordere ich eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Konzepten. Das ist schon auch, glaube ich, gar nicht so einfach. (GP5|68)

Begriffsdiversität: Operationalisierung

Die Variabilität der Begriffe entsteht – laut der Experten – auch durch den Versuch, mit bestimmten Variablen die soziale Herkunft zu erfassen (GP3|36): „Also man hat ja auch eine Latte von Kriterien, nach denen man Risikofamilien aus sucht, in denen man dann Interventionen, Unterstützungsmaßnahmen durchführen möchte“ (GP4|57). Ohne die Operationalisierung mancher Begriffe (GP6|31) oder auch zur Operationalisierung könne man mit einigen Begriffen jedoch nichts anfangen (GP4|79; GP4|53).

Die Experten unterscheiden dabei zwischen folgenden Aspekten. So könnten Begriffe erstens eindeutig oder mehrdeutig sein (GP4|53), wobei sich die eindeutigen Begriffe klar operationalisieren lassen. Zweitens könnten einfache oder mehrfache Kriterien herangezogen werden, die jedoch alle einzeln operationalisiert werden müssten (GP4|57). Und drittens unterscheiden die Experten zwischen konkreten und allgemeinen Begriffen:

[Wenn] es dann wirklich um die Frage geht, welche Maßnahmen implementieren wir und wie können wir versuchen, dann wirklich an der einen oder anderen Stelle was nach vorne zu bringen, dann kann man natürlich allgemeine Sachen nehmen, um eben strukturelle Entscheidungen zu treffen, aber ich glaube, immer, wenn es um das individuelle Kind oder eben die soziale Gruppe geht, dann trägt das nicht mehr. Also dann muss man versuchen, konkreter zu werden. (GP7|68)

Als ein Beispiel wird der sozioökonomische Status herangezogen, der sich gut operationalisieren lasse (GP2|56; GP4|53), jedoch voraussetze, dass gewisse Informationen vorhanden sind (GP2|58). Wenn diese Informationen jedoch für die Zielgruppe nicht vorliegen, führe das zu einem uneinheitlichen Gebrauch von Indikatoren (GP2|54) oder ganz allgemein zur Schwierigkeit die Zielgruppe überhaupt auszuwählen: „man hat eben Probleme gehabt, Schulen oder Lerngruppen oder einzelne Schülergruppen dann zu rekrutieren und musste mit dem leben, was an Informationen da war“ (GP2|60). In Bezug zum sozioökonomischen Status nennen die Experten weiterführend beispielsweise eine Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Konzept und der sozialen Realität (GP5|58) oder zwischen den theoretischen Konzepten und praxisnahen Beobachtungen (GP1|44; GP6|15). Es wird kritisiert, dass es an einer theoretischen Durchdringung fehle (GP0|65).

Einen weiteren Grund für die Diversität sehen die Experten in der Erhebung (GP3|36), indem versucht wird, etwas zu quantifizieren, was eigentlich eine Qualität darstellen würde (GP1|37; GP1|41). Ein Experte weist darauf hin, dass Klassenverhältnisse schwer zu fassen sind:

Das liegt sicher auch daran, dass in der Schulklasse [...], Klassenverhältnisse schwer zu fassen sind. Also wie beobachtet man eine Klasse, ist ja durchaus eine total spannende Frage. Wenn man jetzt nicht vorher Fragebögen austeilen will und schon vorher bestimmt, was vermeintliche Klassenverhältnisse sind. (GP5|80)

Darüber hinaus wird auch hier ein fehlender Fokus als Grund für die Diversität angesehen: Ein Experte beschreibt, dass, wenn die sozialen Disparitäten zunächst gar nicht fokussiert werden, aber im Nachhinein versucht wird, die Daten diesbezüglich auszuwerten, entsprechend keine passenden Variablen zur Verfügung stehen (GP2|60). Insgesamt betont ein Experte letztendlich, dass diese Vorgehensweise in anderen Bereichen anders gelöst wird: „Was soll denn das? In jedem anderen Bereich würde man sagen, das musst du ein bisschen besser operationalisieren, was du meinst“ (GP1|39).

Begriffsdiversität: Individuelles/Interdisziplinäres Forschungsinteresse

Die Begriffswahl ist laut der Experten sowohl vom Interesse des Forschenden selbst (GP7|59; GP0|43; GP3|40) als auch von der Fragestellung abhängig, der er sich widmet (GP4|65; GP4|63). So entsteht die Vielfalt den Experten zufolge auch dadurch, dass jeder seine Begriffe neu postuliert (GP0|45) und es daher auch eine Frage ist, „wo man herkommt und wie es einem gerade passt“ (GP3|36). Die Herkunft wird näher beschrieben als der Ort, an dem man sozialisiert wurde (GP7|54), oder auch die Disziplin, aus der man stammt (GP2|54). So betont ein

Experte, dass man sich insgesamt nicht wundern muss, warum diese verschiedenen Perspektiven im Kontext der Begriffsvielfalt zu einem „babylonische[n] Gewirr“ (GP0|43) werden. Die disziplinäre Abhängigkeit, die in Bezug auf die Begriffswahl eine Rolle spielt, wird in den Interviews häufig genannt (u. a. GP2|54; GP3|36; GP4|53; GP7|59). Durch die Begriffsvielfalt wird ersichtlich, „wie viele Leute zu einem Phänomen eigentlich arbeiten“ (GP7|63) oder auch mit welcher Perspektive sie an dem Thema arbeiten (GP0|45). Kritisiert wird dabei zum einen eine fehlende Interdisziplinarität:

Und vielleicht ist das auch ein Problem mangelnder Interdisziplinarität innerhalb der Bildungsforschung oder zumindest in der Überschneidung oder in der Zusammenarbeit zwischen soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ungleichheitsforschung. Da gibt es wenig Überschneidungen, der soziologische Diskurs läuft völlig unabhängig vom erziehungswissenschaftlichen. (GP5|58)

Zum anderen bemängeln die Experten auch den Umgang der Erziehungswissenschaft mit den Begriffen: Diese werden eher intuitiv affektiv genutzt (GP0|45) und gleichzeitig wenig in der wissenschaftlichen Community diskutiert, weshalb eindeutige Definitionen bislang ausbleiben würden (GP0|43). Betrachtet man die gesamte Disziplinkette, so beschreibt ein Experte, kommt es jedoch auch vor, dass manche Begriffe nicht so verwendet würden, wie es eigentlich sein sollte (GP3|36), was wiederum mit dem Etikettierungsdilemma zusammenhängen könnte.

Begriffsdiversität: Etikettierungsdilemma

Aber ich glaube, die Vielfalt rührt auch daher, also aus dieser Angst davor, auch mit der Bezeichnung der Zielgruppe, [...] sie zu diskriminieren. (GP4|47)

Fünf der Experten begründen die Vielfalt der Begriffe mit dem Versuch, Diskriminierungszuschreibungen zu umgehen (GP6|27; GP4|45; GP4|47) und nennen Beispiele für Begriffe die entweder „unproblematisch“ (GP4|47) sind oder aber andersherum eine (Ab-)Wertung implizieren (GP5|54; GP6|31), weshalb sie abgelöst worden sind (GP4|45) oder – anders formuliert – nicht mehr verwendet werden *dürfen* (GP4|47).

Das Tabu im Sprechen um Klassenverhältnisse und vielleicht auch im Sprechen über Armut führt sicher dazu, dass man dann mit solchen sehr unterschiedlichen Konzepten losgeht und letztlich auch unterschiedliche Erklärungsmodelle heranzieht. Also dann die Suche quasi erweitert nach Faktoren. Und ich meine, migrationsbedingte Bildungsungleichheit ist so ein dominantes Erklärungsmuster in unserer Gesellschaft. (GP5|68)

Dabei spielt laut der Experten auch Political Correctness eine Rolle (GP3|36; GP4|50), indem es beispielsweise „politisch ein heißes Eisen [ist], über Armut in Familien und dem Aufwachsen in Bedingungen von Armut zu sprechen“ (GP5|66). Dies führt dazu, dass man „Dinge nicht so benennt, wie sie eigentlich sein sollten“ (GP3|36) und auch in der Praxis immer abwägen müsse, ob eine Stigmatisierung an der Stelle überhaupt sinnvoll ist (GP3|14):

Die Frage, die sich mir da stellt, ist, wird da überhaupt das Große und Ganze noch gesehen, muss das überhaupt gesehen werden? [...] Also die Frage, die sich mir stellt, kann man eigentlich auf der pädagogischen Handlungsebene die Faktoren überhaupt noch auseinanderhalten und sollte man das überhaupt? Damit wären ja möglicherweise auch eine Etikettierung und Stigmatisierung verbunden. (GP0|23)

Mit Blick auf die Diskriminierung wird entsprechend ein Dilemma beschrieben, das in Bezug zu anderen Zielgruppen, wie beispielsweise im Kontext von Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder Schüler*innen mit anderweitigem besonderem Förderbedarf schon länger Eingang in die Forschung gefunden hat.

Zieldiversität

In der Literaturdurchsicht sind neben der Begriffsvielfalt auch die zahlreichen Ziele näher analysiert worden, auf die die Experten daraufhin auch in den Interviews explizit angesprochen worden sind. Auf der einen Seite wird in den Interviews betont, dass alle diese Ziele richtig sind, indem sie Beschreibungen für Symptome eines Problems darstellen, welches dahinterliegt (GP7|83). Auf der anderen Seite wird jedoch kritisiert, dass es „kein systematisches zielbezogenes Vorgehen in vielen Programmen gibt“ (GP2|72) und die Diversität entsprechend auch als ein Hindernis angesehen werden muss (GP4|82). Aus Sicht der Experten sollten die Ziele daher systematisiert werden (GP6|37; GP3|48):

Was gut wäre, wenn man [...] versuchen würde, beispielsweise einfach mal zu clustern und sagt, man findet halt so diese Meta-Dimensionen, man findet diese klassischen kognitiven Aspekte, man findet die Ziele, die im nicht-kognitiven Bereich sind, die sich dann vielleicht nochmal weiter spezifizieren wie ein positives Selbstbild oder gesundheitsrelevante Verhaltensweisen. (GP6|35)

Einerseits gäbe es allerdings allein auf der Schüler*innenebene unterschiedliche Dimensionen von Zielsetzungen (GP6|35; GP7|80), während die anderen Ansatzpunkte, wie die Lehrkräfte oder Aspekte der Lernumgebung, an diesem Punkt noch gar nicht mitbedacht worden sind (GP5|72). Andererseits müsse man auch Unterscheidungen zwischen den Zielen in Bezug auf kurzfristige, mittelfristige oder langfristige Perspektiven (GP7|99) oder die direkte und indirekte Förderung

(GP2|64; GP6|66) treffen. Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Ziele solcher Maßnahmen zudem rückgebunden auf die vorherigen Forschungskenntnisse sein müssten (GP2|72).

In Bezug auf die Zielfelddiversität wird in den Interviews eine weitere Differenzierung genannt: Die Experten sprechen von allgemeinen oder konkreten Zielen: Während einige Ziele eher allgemein sind (u. a. GP3|46), noch weiter differenziert bzw. analysiert (GP6|35; GP5|72; GP5|72) oder operationalisiert werden müssten (GP7|71), sind andere konkreter und somit auch vergleichsweise leichter zu operationalisieren (GP4|75):

Im Endeffekt kann man, glaube ich, das Ganze irgendwie immer in diese Kategorien allgemein und konkret übersetzen. Allgemein bringt niemandem irgendetwas, weil es ist ja im Endeffekt, dass alle sich wiederfinden, in so einem Programm. Und das Konkrete, da fehlt einem oftmals, dass das konkret ist, was auch zur Benachteiligung führt. Also oftmals ist das [...] wieder nur das Allgemeine, gefüllt mit irgendwas Konkretem, was man so erwartet. (GP3|54)

Eine Gefahr bei den allgemeineren Zielen besteht den Experten zufolge darin, dass man am Ende die gleichen Ungleichheiten wie am Anfang hat (GP7|71) und man die Ziele erstmal für die soziale Gruppe oder Person konkretisieren müsste, während bei konkreten Zielen die Frage gestellt werden müsste, ob sie überhaupt das Problem lösen (GP3|54). Da eine Verknüpfung der Zieldefinition zur Maßnahme jedoch unklar bleibt, sind sie „in der Regel enttäuschend“ (GP4|77): „Das ist etwas, was mich dann doch immer wieder ärgert, weil ich im Grunde genommen für jede Maßnahme beschreiben können muss, was sich dann wirklich auf Seiten der Betroffenen [...] für Zielfelddimensionen überhaupt verändern kann“ (GP4|77).

Zielfelddiversität: Individuelles/Interdisziplinäres Forschungsinteresse

Wie auch mit Blick auf die Erkenntnisse bezogen auf die Begriffsvielfalt, gehen einige Experten hinsichtlich der Vielfalt der Ziele davon aus, dass sie aufgrund der verschiedenen individuellen oder interdisziplinären Forschungsinteressen entstanden sind. Diese Diversität begründen die Experten mit den unterschiedlichen Traditionen der einzelnen Arbeitsbereiche, aber auch mit den verschiedenen Professionen, die sich mit dem Thema beschäftigen (GP7|71). Interdisziplinär wird sowohl die Psychologie genannt, in der Ziele sehr konkret formuliert werden (GP4|75) und Programme initiiert werden, die „eigentlich immer relativ klein [sind] in dem, was sie fördern wollen“ (GP4|81) sowie auch die Soziologie angeführt, da die Ziele auch Ausdruck einer soziologischen Bildungsungleichheit sind

(GP5|74). Die Diversität spiegelt an dieser Stelle aber nicht nur die Disziplinen, sondern auch die jeweiligen Arbeitsbereiche/Teilbereiche wider (GP0|61; GP6|35):

Ja, nicht nur Disziplinen, sondern das sind unterschiedliche thematische Zugänge zu – ich würde auch nicht sagen, dass es denen, wenn ich jetzt unterstelle, das sind Arbeitsschwerpunkte von Kolleginnen und Kollegen, dass es in erster Linie auf die Reduktion von oder Reduktion des Einflusses ökonomischer Hintergrundfaktoren geht. (GP0|63)

Zieldiversität: Theoretische Begründungen

Die Ziele der Maßnahmen sollten laut einiger Experten theoretisch begründet werden (GP2|72; GP4|75), wobei jahrzehntelang humankapitaltheoretische Ansätze dominierten (GP5|74). In Bezug zu den Theorien von Boudon und Bourdieu wird in einem anderen Interview erläutert, dass diese Theorien zwar allgemein vieles erklären können, „konkret [aber] überhaupt gar nichts [bringen], um irgendwas dran zu ändern“ (GP3|62). So beschreibt ein Experte, dass man beispielsweise auf die Theorie Bourdieus alles „überstülpen“ (GP3|60) kann, beide Theorien selbst jedoch „null Ansatzpunkte“ (GP3|48) bieten und sie dementsprechend verwendet werden, ohne zu wissen, was sich eigentlich dahinter verbirgt (GP3|48).

Auch gezielt auf die Entwicklung von Programmen in der Schule wird weiterführend gesagt, dass die Theorien von Bourdieu und Boudon keinen Nutzen bieten und stattdessen Zieldimensionen formuliert werden sollen, die sich konkret auf die soziale, emotionale, mathematische und sprachliche Entwicklung der Schüler*innen beziehen (GP4|79). Denn auch in der Praxis müsse es einen Zusammenhang zwischen dem Ziel und der konkreten Maßnahme geben, wobei es an dieser Stelle häufig an Wissen zwischen der Zieldimension und der konkreten Intervention fehle:

Und dann [geben sie spezifisch Geld] [...] für die besonders benachteiligten Schulen, also die Schulen, die schwache Schülerinnen und Schüler haben, worüber das dann auch immer definiert wird, also wir haben sowas in [Bundesland] jetzt auch gemacht, dann gucken sie natürlich, wie viele Kinder haben an der Schule DaZ, wie viele Kinder schneiden in VERA schlecht ab und so weiter und so fort. Und dann geben sie denen mehr Geld und dann wird der Zielkatalog definiert, was die Schulen machen sollen. Schülerinnen und Schüler zu autonomen Wesen erziehen. Schülerinnen und Schüler sollen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden. Schülerinnen und Schüler sollen dies und jenes. Aber keiner weiß eigentlich, was mit denen gemacht werden soll. Die kriegen Geld und dann steht da drin, das Ziel ist, Bildungsbarrieren abzubauen, Schüler zu stärken, Erziehungskompetenz der Eltern zu steigern, aber ohne,

dass es eigentlich ein Programm gibt und ohne, dass ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen Zieldimension und konkreter Intervention. (GP4|76)

Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft

Neben den Herausforderungen, die die Experten im Kontext der Forschung nennen, werden – bezogen auf die Hindernisse in der Wissenschaft – auch Schwierigkeiten in Bezug auf die konkrete Bearbeitung innerhalb der Erziehungswissenschaft genannt:

Das sieht man [...], dass viele entsprechende Stellen durch Nichtpädagog*innen besetzt sind. Psychologen, Soziologen, Mediziner, die wie selbstverständlich Pädagogikprofessuren besetzen. Dann natürlich Fragestellungen bearbeiten müssen, die nicht pädagogisch sind, sondern nur so tun, als seien sie pädagogisch, weil sie in pädagogischen Settings stattfinden, aber nicht weil sie genuin einen pädagogischen Zugang darstellen. (GP1|19)

Ein Experte geht detailliert darauf ein, dass die Erziehungswissenschaft „Leute forschen [lässt], denen es um das Eigentliche gar nicht geht“ (GP1|25; vgl. GP1|37). Das Problem, was dadurch entstünde, ist, dass es diesen Forscher*innen gar nicht mehr um das Wesentliche geht (GP1|25) und die Punkte, die in der Pädagogik von Bedeutung sind, in der Forschung keine Beachtung finden: „Weil sie sich nicht die Mühe machen, in den Niederungen des Kleinklein zu gehen, das aber Pädagogik erfordert. Das braucht man in der Physik nicht, das braucht man in der Psychologie nicht, aber in der Pädagogik muss man sich die Mühe machen, hinabzusteigen in die Niederungen des Alltags dessen, was wirklich ist“ (GP1|41).

Eine Begründung für die starke interdisziplinäre Bearbeitung, auf die im späteren Verlauf noch näher eingegangen wird, wird beispielsweise auch darin gesehen, dass Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft selbst ausgeblieben sind: „Das waren eher Psychologen, die aus einer psychologischen Richtung kamen, vom Individuum, vom Lernen aus gedacht haben, von der Interventions-ebene her gedacht haben und sich gefragt haben, warum machen die Pädagogen nichts?“ (GP0|33). In Anlehnung an ein Beispiel kritisiert ein Experte entsprechend, dass die Erziehungswissenschaft ihr Wissen nicht integriert, ihren Beitrag nicht geleistet hat und aus diesem Grund nicht vorankomme (GP0|73). Andere Experten urteilen ähnlich, indem sie konstatieren, dass die Erziehungswissenschaft zum einen „nicht ernst genommen“ (GP1|75) wird und es in der Ungleichheitsforschung eine „starke Abwertung gegenüber pädagogisch erziehungswissenschaftlichen Forschungen“ (GP5|58) gibt. Zum anderen gehen sie aber auch davon aus, dass die Disziplin selbst „wenig Engagement“ (GP5|14)

zeigt und wissenschaftstheoretisch in einem „desolaten“ (GP1|29) Zustand ist, was letztlich auch die Abwertung begründet. Darüber hinaus wird unter anderem kritisiert, dass die pädagogische Anthropologie nicht besonders ausformuliert ist (GP3|20). Insgesamt werden in den Interviews dahingehend viele Themen und konkrete Fragestellungen genannt, die die Erziehungswissenschaft nicht bearbeitet. Neben Systembedingungen (GP5|14) oder der sozial ungleichen Verteilung von Chancen und Leistung (GP3|26), die wenig aufgegriffen werden, wird in diesem Kontext beispielsweise auch die Forschung zum Thema Lehrerbildung kritisiert:

Und das ist sicher ein Versäumnis der Erziehungswissenschaft, wenn es um die konkrete Verringerung von Bildungsungleichheit geht, weil wir sprechen viel über die Reflexivität von Lehrkräften im Moment und machen uns wenig Gedanken, worauf sie bezogen sein sollen. In erster Linie auf pädagogisches Handeln, aber nicht so sehr auf strukturellen Bedingungen der Gesellschaft. (GP5|14)

Auch allgemein sei das Thema Armut „erziehungswissenschaftlich völlig dethematisiert“ (GP5|66). Neben einem fehlenden fachlichen Zugang zu pädagogischen Fragestellungen (GP1|19), werden auch die Forschungsmethoden angesprochen. Während auf der einen Seite gesagt wird, dass diesbezüglich Forschungsmethoden verwendet werden, die nicht für die Pädagogik spezifisch sind (GP1|27) und das Verstehen an sich keinen Stellenwert innerhalb des Forschungsprozesses hat (GP1|27), wird auf der anderen Seite behauptet, dass eine Schwierigkeit auch darin besteht, dass die Konzentration auf der qualitativen Forschung lag und keine Wirksamkeit erfasst werden konnte (GP2|104). Und schließlich werden die daraus resultierenden Konsequenzen als weitere Herausforderungen angesprochen:

Dass wir als Pädagogen tendenziell eher Minderwertigkeitskomplexe entwickeln, weil wir selber gar nicht wissen, was eigentlich Pädagogik ist, was ist das, was wir hier tun? Was ist Sonderpädagogik? Was ist Pädagogik? Warum machen wir das? (GP1|27)

Und das ist die Situation der Erziehungswissenschaft, die zerfällt. Und vielleicht hat sie an einigen Stellen auch gar keine Daseinsberechtigung mehr, weil sie es eben nicht schafft, einen genuinen erziehungswissenschaftlichen Zugang zu präsentieren, zu entwickeln erst mal, warum sich die Profession oder die Disziplin erst mal einigen kann. (GP0|65)

Die Situation der Erziehungswissenschaft, die in einigen Interviews als Hindernis für die Bearbeitung des Themenbereichs angesehen wird, charakterisiert sich auch dadurch, dass sie „total zerfasert auch innerhalb der Wissenschaft“ (GP3|73) ist und dies insbesondere an dieser Stelle eine Herausforderung darstellt, da es sehr viele Forscher*innen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der

Erziehungswissenschaft braucht, um das Thema überhaupt bearbeiten zu können (GP3|73). Wobei dahingehend in einem Interview auch darauf verwiesen wird, dass unterschieden werden sollte, was die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft leisten muss und an welcher Stelle wiederum die Politik adressiert werden sollte (GP0|67).

Publikation

Innerhalb der Situation der Erziehungswissenschaft gibt es einige Aussagen der Experten, die sich explizit auf die Schwierigkeiten oder Erklärungsansätze hinsichtlich der Publikation in solchen Themenbereichen beziehen. Das Material verweist darauf, dass es „viel schwerer [ist], solche Sachen zu publizieren“ (GP4|27). Auf der einen Seite wird diesbezüglich angesprochen, dass die Wissenschaft durch die Währung der Forschung – in Form von Veröffentlichungen, Fokus auf den Peer-Reviews oder dem Impact – das Wesentliche übersieht (GP1|57) und sich Forscher*innen stattdessen auf den Aufbau ihrer Karriere und ihre Reputation konzentrierten (GP1|27). Auf der anderen Seite wird thematisiert, dass es dem Format der Zeitschriften geschuldet ist, dass kein Platz für die Einbettung und Theorie vorhanden ist (GP1|67) und dass es für Forscher*innen generell unattraktiv ist, in diesem Feld zu publizieren:

in der Publikationslogik, die wir haben, ist es einfach unattraktiv, Studien durchzuführen, wie kriege ich das weg? Das kann man sich leisten, wenn man so alt ist wie ich und nicht mehr auf der Qualifikationsstelle sitzt, dann kann ich mir solche Projekte erlauben. Da muss auch nicht viel bei rauskommen, da kann man auch mal was in den Sand setzen, das ist dann alles nicht mehr so schlimm. Aber ansonsten ist das ein schwieriges Geschäft. (GP4|27)

Da insbesondere im Kontext von Qualifikationsarbeiten (Promotion/Habilitation) klare Ergebnisse vorhanden sein sollten, wird auch an dieser Stelle das Forschungsfeld für eine Bearbeitung entsprechender Forschungsfragen als „fast ungeeignet“ (GP4|31) dargestellt. Daran angelehnt wird ein Hindernis auch darin gesehen, dass gegebenenfalls Studien durchgeführt wurden, sie jedoch aufgrund mangelnder Erkenntnisse gar nicht publiziert worden sind (GP3|26).

Finanzierung

Aus dem Blickwinkel der Experten wird zudem deutlich, dass die Bearbeitung des Themas nicht nur durch die Form der Publikation, sondern auch durch die Art der Finanzierung herausfordernd sein kann. In den Interviews wird angesprochen, dass es für die Bearbeitung des Themas keine Drittmittel gibt (GP1|41), bzw. dass es an diesem Punkt schwer ist, entsprechende Finanziers zu finden (GP6|21).

Auch innerhalb der Förderlogik oder Drei-Jahres-Projekt-Rahmen sei eine solche Bearbeitung für Forscher*innen unattraktiv (GP4|27; GP6|25):

Es ist natürlich auch in der Forschungsförderung unattraktiv, weil diese Drei-Jahres-Logik für solche Programme völlig ungeeignet ist. Die Drei-Jahres-Logik erlaubt es ihnen, also was BMBF und DFG typischerweise fördern, erlaubt es ihnen natürlich kaum Programmentwicklung, experimentelle Überprüfung, Upscaling und dann noch wissenschaftliche Evaluierung [durchzuführen]. Das sind ganz andere Förderzeiträume, die sie dort im Auge haben müssen, um so etwas, glaube ich, erfolgreich etablieren zu können. Während ich gebe mal einen Fragebogen tausend Eltern und tausend Schülerinnen und Schülern und den dazugehörigen Lehrkräften, das ist viel einfacher, um dann wieder rauszukriegen, Disparitäten existieren immer noch. (GP4|27)

Interdisziplinarität

Als ein weiteres Hindernis bei der Bearbeitung des Themas nennen die Experten Schwierigkeiten beziehungsweise Erklärungsansätze, die sich auf die wissenschaftlich interdisziplinäre Bearbeitung beziehen:

Also es ist im Grunde genommen immer ein interdisziplinäres Geschäft. Erwachsenenpädagogik, frühe Bildung, Sozialpädagogik, Psychologie, Fachdidaktik, das ist alles dabei im Grunde genommen. Und die Expertisen zu bündeln, das ist schwierig, weil natürlich auch die Fächer wieder unterschiedliche Traditionen haben und sich auch oftmals schwertun, sich über ein gemeinsames Vorgehen und Programm zu verständigen. (GP4|31)

Sechs der acht Experten sprechen die interdisziplinäre Bearbeitung in dieser Form als eine Herausforderung an. Während in dem genannten Zitat deutlich wird, dass das Thema einer disziplinübergreifenden Bearbeitung bedarf, wird an anderer Stelle in einem Interview thematisiert, dass es allerdings zu wenig interdisziplinäre Verbünde gibt (GP4|27). Dabei wird auch die Frage gestellt, welche Disziplin in diesem Themenkomplex eigentlich was leistet (GP0|21). Es werden Aussagen getätigt, bei denen an den Beispielen erkennbar ist, dass die Fachrichtungen unterschiedliche Perspektiven haben, es sich aber um ein Thema zwischen den Disziplinen handelt (GP0|29; GP2|104; GP3|26). Insgesamt gewinnt man entsprechend den Eindruck, dass keine Zusammenarbeit stattgefunden hat: „Und so hat man halt, glaube ich, erst mal verschiedenste Disziplinen, die dann auf dieses Thema gucken, und die sich aber alles andere als befruchtet haben in der ganzen Zeit“ (GP3|26). Die Experten nennen auch hier Beispiele, bei denen sich zeigt, dass die Disziplinen für sich genommen in dem Themenfeld unwissend sind (GP2|104; GP2|32; GP3|42; GP6|23), weshalb an dem Thema interdisziplinär gearbeitet werden müsste.

Exkurs Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Herausforderungen

Und ich meine, migrationsbezogene Bildungsungleichheit ist so ein dominantes Erklärungsmuster in unserer Gesellschaft. An dem Beispiel noch mal geblieben, erübrigt es sich ja fast, über weitere Bedingungen zu sprechen, wenn man sagen kann, jemand hat einen Migrationshintergrund. Also diese Zuschreibung, die entlastet einen ja davon, nach Armut zu schauen oder nach soziokulturellen Verhältnissen zu schauen. Und das macht es dann irgendeiner Forschung unter Umständen einfacher, auf solche Konzepte zurückzugreifen, als am Konzept Klasse zu arbeiten. (GP5|68)

In Bezug auf die Herausforderungen sehen die Experten durchaus die starke Thematisierung des Migrationshintergrundes als ein Hindernis; wenn der Migrationshintergrund als ein Erklärungspotenzial dient (GP5|68), besteht laut der Experten ein Nachteil darin, dass sich die sozialen Aspekte dahinter verbergen. So müsse gegebenenfalls auch die Frage diskutiert werden, ob der Migrationshintergrund überhaupt eine relevante Variable darstellt (GP0|51):

Überhaupt dieses ganze Migrationsthema, immer wenn ich es qualitativ angehe, dann verhüllt sich dahinter oftmals eben auch das Soziale sehr stark. Und ich interpretiere dann vielleicht sogar vieles ethnisch hinein, was eigentlich gar nicht ethnisch, sondern eben Verwahrlosung oder sonst was auch anderes immer ist. (GP3|40)

Wenn die Sprachförderung beispielsweise suggeriert, dass man „vermeintlich einen Hebel in der Hand“ (GP7|43) hat, wird das gegebenenfalls nicht weiter hinterfragt und man geht entsprechend auch nicht weiter auf die Suche nach anderen Ansatzmöglichkeiten (GP7|43). Ein Experte liefert darüber hinaus eine Erklärung für die starke Thematisierung der Determinante Migrationshintergrund:

Und mich hat es wieder [...] überrascht, wie wenig eigentlich ethnisch ist. Wenn man kontrolliert auf Einkommen, Bildung und Beruf der Eltern, da bleibt fast nichts übrig [...]. Und wenn man sich aber anguckt, wie viele Professuren für Migration eigentlich allein in den letzten Jahrzehnten geschaffen wurden, dann merkt man, okay, irgendwas ist da schiefgelaufen [...], und die müssen natürlich [...] sich rechtfertigen. (GP3|38)

4.2.2.3 Verbesserungsvorschläge

Um die letzte untergeordnete Fragestellung beantworten zu können, sind die Experten nach *Verbesserungsvorschlägen* mit Blick auf die Bearbeitung in der Wissenschaft aber auch nach konkreten Ideen für Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in der Schule gefragt worden. Die Verbesserungsvorschläge lassen sich in vier Unterkategorien (*Ansatzpunkt Schüler*innen*, *Ansatzpunkt Akteure im Umfeld der Schüler*innen*, *Ansatzpunkt Lernumgebung* und *Wissenschaft*) einordnen, die wiederum zum Teil mit weiteren Sub- sowie Sub-Subkategorien dargestellt werden.

Zu den Verbesserungsvorschlägen im Allgemeinen lassen sich lediglich Aussagen von zwei Experten zuordnen. Aus der Perspektive dieser muss man sich um das Thema viel mehr „kümmern“ (GP7|39) und die weniger Privilegierten im Kontext der Maßnahmen stärker in den Fokus nehmen (GP7|133). Außerdem wird der Wunsch angesprochen, dass zukünftig klare Zielvorgaben benannt werden sollten, auf die man folglich sich kaprizieren muss (GP4|83).

*Ansatzpunkt Schüler*innen*⁶²

In den Interviews nennen fünf der acht Experten Interventionsmöglichkeiten, die sich direkt auf die Förderung der Schüler*innen beziehen, indem sie auf die Stärkung der Basis-, Lern-, Lese- und Sprachkompetenzen abzielen. Zunächst ist es aus dem Blickwinkel der Experten relevant, die zentralen Lerndispositionen und konkreter die Motivation der Schüler*innen zu stärken (GP4|83). Dabei stehe die Stärkung des Selbstkonzepts und Selbstvertrauens im Vordergrund, indem die Lernstärken hervorgehoben und Fehleinschätzungen der Schüler*innen in den Blick genommen werden sollen, um deren Selbstkonzept zu fördern (GP2|88). Gleichzeitig geht ein Experte beispielsweise generell davon aus, dass die Kinder eigentlich sehr motiviert eingeschult werden, sodass es Aufgabe ist, dafür zu sorgen, dass dies auch so bleibt (GP3|44).

Auch das konstruktive Feedback (GP2|86), der kompetenzorientierte Unterricht (GP2|98) sowie die Förderung der Basiskompetenzen werden mit Blick auf Verbesserungen thematisiert: „Baut auf Programme [auf], in denen Basis-kompetenzen gefördert werden“ (GP4|98). Konkreter geht es dabei zum einen um die Förderung basaler (GP4|83) und elementarer (GP4|13) Kompetenzen aber umgekehrt auch um die fachspezifische Förderung (GP4|98).

⁶² Da diese Verbesserungsvorschläge direkt beim Individuum ansetzen, beziehen sie sich insgesamt auf die direkte Förderung der Schüler*innen, während die nachfolgenden Unterkategorien die indirekte Förderung der Schüler*innen betreffen.

Als weiteren Punkt gehen die Experten auf die Sprach- (GP6|21; GP2|82) und Leseverständnisförderung als eine Förderung der Basiskompetenzen für *alle* Schulfächer ein (GP2|82). Zuletzt werden auch gezielt Methodentrainings in Form von Lernstrategien und Lesetechniken thematisiert (GP2|80; GP2|42; GP4|79). Dabei sollten nicht nur bei der Förderung der Basiskompetenzen, sondern auch mit Blick auf die Lernmethoden und Lernstrategien die Grundvoraussetzungen geschaffen werden:

Und möglicherweise gerade in einem offenen Unterricht die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, und das sind vorwiegend die sozial benachteiligten Gruppen, in einem solchen Unterricht deshalb überfordert sind, weil sie mit der Freiheit nicht so gut umgehen können. Ihnen fehlen oft die Grundvoraussetzungen, zum Beispiel Lernmethoden und Lernstrategien. (GP2|42)

Das setzt natürlich voraus, dass ich [...] die basalen Aufgaben erledigt habe. (GP4|79)

Darüber hinaus wird als ein weiterer Erfolgsfaktor die Transparenz der Lernwege und gezielte Formulierung von Lernzielen gesehen (GP5|82).

*Ansatzpunkt Akteure im Umfeld der Schüler*innen: Lehrkräftenhandeln/Schulleitungshandeln*

Die Experten nennen auch einige Punkte, die sich auf das Lehrkräftenhandeln oder Schulleitungshandeln beziehen und sich entsprechend dem Ansatzpunkt Akteure im Umfeld der Schüler*innen zuordnen lassen. Damit sind sowohl Aspekte der Förderung von Kompetenzen dieser Personen innerhalb der Aus- und Fortbildung gemeint als auch grundsätzliche Unterstützungsangebote.

Ein Experte plädiert dafür, die Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich der Diagnostik zu fördern (GP2|88) und auch auf Fortbildungsseite Lehrkräfte im Gebiet der Lernmethoden und Lernstrategien (GP2|42), Differenzierung und Förderung (GP2|98) sowie zur Sprachsensibilität und Förderung der Bildungssprache (GP2|86) zu schulen. Neben der Förderung der Sprachsensibilität wird ein weiterer Punkt von den Experten aufgegriffen: Entsprechend sollten auch die sozialen Kompetenzen und allgemein die Sensibilität der Lehrkräfte für dieses Thema fokussiert werden (GP5|82; GP2|98; GP7|113):

dann wäre ein wichtiger Punkt ja, die Lebenswelt anzuerkennen und aufzunehmen, keine künstliche Distanz sozusagen zwischen den Lehrkräften der Institution Schule und diesen Lebenswelten aufzubauen. [...] Kollegiale Fallberatung oder Systeme, die in der konkreten Schule die Möglichkeiten schaffen, eigenes LehrerInnenhandeln anzuerkennen und aufzunehmen, keine künstliche Distanz sozusagen zwischen den Lehrkräften der Institution Schule und diesen Lebenswelten aufzubauen. (GP5|82)

Dieses Bewusstsein zu schaffen, beginne jedoch schon im Lehramtsstudium selbst, das an diesem Punkt mitbedacht werden müsste. Auf der einen Seite müsste man das Lehramtsstudium und konkret die Lehrinhalte in den Blick nehmen. Auf der anderen Seite sei es notwendig, dieses Bewusstsein oder das Reflexionsvermögen der Studierenden schon früh zu fokussieren:

Und da zeigt sich mir schon, dass für eine bestimmte Gruppe von künftigen Lehrämtern wenig Bewusstsein und auch wenig Interesse tatsächlich an unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens, aber auch an schulischen Verhältnissen besteht. Und da müsste man schon irgendwie nochmal ran. Also ich glaube, letztlich ist das vielleicht auch der viel stärkere Transferfaktor als der direkte Link zur Bildungspolitik. Ich meine, da können wir Strukturen ändern. Das ist schon gut, das tun wir ja jetzt hier allenthalben. Aber wenn wir es nicht schaffen, die Orientierung der Lehrkräfte oder ein gewisses Reflexionsvermögen bezogen auf das eigene Handeln herzustellen, dann nützen uns die Strukturen am Ende wenig. (GP5|30)

*Ansatzpunkt Akteure im Umfeld der Schüler*innen: Elternarbeit*

Einige Experten sind sich einig, dass die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern/Elterngruppen gefördert werden muss (GP0|59; GP2|82), da das Thema bisher noch nicht genug Beachtung gefunden hat (GP0|79). Die Ideen sind diesbezüglich ganz unterschiedlich: Es geht um Elternberatung (GP2|98; GP2|82), Elternbildungsmaßnahmen (GP2|98), beispielsweise in Form von Elternabenden (GP1|71) oder weitere Unterstützungsmaßnahmen für Eltern, wie die Bereitstellung von Lernmaterialien für Eltern und ihre Kinder (GP2|82) zur Förderung eines funktionalen Unterstützungsverhaltens (GP0|59). Auch für die Förderung der Interaktion zwischen Eltern und Kind wird an dieser Stelle plädiert (GP4|35).

*Ansatzpunkt Akteure im Umfeld der Schüler*innen: Zusammenarbeit/Transfer*

Zuletzt werden in den Interviews in Bezug zu den Akteuren im Umfeld der Schüler*innen Aussagen über ihre Zusammenarbeit, Vernetzung und den Transfer gemacht. Damit gemeint sind sowohl Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern oder auch andere schulexterne Akteure. Es wird beispielsweise der Vorschlag gemacht, dass die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und den Lehrkräften, Schüler*innen und Elternvertreter*innen gefördert werden sollte, um gemeinsam an Zielen zu arbeiten (GP4|43) und die Interaktion zwischen diesen Akteuren konzeptionell pädagogisch zu verbessern (GP6|55). Auch die Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium soll aus Sicht der Experten gefördert werden (GP0|79; GP0|35), sodass sich professionelle Lehrer*innenteams zusammenschließen und gemeinsam mit dem Fokus auf benachteiligte Gruppen ihren Unterricht lernwirksam verbessern können (GP2|98). Aber auch die Vernetzung

der Einzelschule mit ihrem Umfeld wird in diesem Zuge angesprochen (GP5|82), indem beispielsweise der Vorschlag gemacht wird, Kooperationen mit Sportvereinen einzugehen (GP3|77). Gleichzeitig wird geraten, dass weniger die Ebene der Einzelschule adressiert werden sollte und sich stattdessen Schulleitungen untereinander solidarisieren sollten:

Und wenn ich aber jetzt über das nachdenke, was ich gerade gesagt habe, spielt sich das alles auf der Ebene der Einzelschule ab. Und eigentlich folgen wir ja damit dem Strukturmoment der Deregulierung im Bildungssystem. Ich müsste eigentlich sagen, der Einzelschule kann ich gar nichts raten, sondern ich müsste Schulleiter*innen [...] raten, sich zu solidarisieren. (GP5|82)

Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit aus dem Blickwinkel der Experten aber auch auf andere Ebenen übertragen werden, indem ein Transfer von der Wissenschaftsperspektive in die Schule und umgekehrt thematisiert wird. So ist es den Experten zufolge gewinnbringend, gemeinsam zu überlegen, wie Praxisformate aussehen könnten:

Wir denken, wenn wir eine Schulleiterveranstaltung machen, dann haben wir einen Transfer gemacht. Nein, dann haben wir sowas wie den ersten Schritt gemacht, um Transfer hinzukriegen. Und wir denken Transfer oftmals immer einseitig, also wir geben Informationen an die Praxis. Aber, nein, wir müssen eigentlich diese Informationen zurücknehmen, den Spiegel aufnehmen, für uns weiterverarbeiten. Also da sehe ich einen ganz großen Handlungsbedarf letztendlich, die Entwicklung von innovativen Transferprodukten und Konzepten. (GP6|41)

Diese Aussage deutet zudem einen weiteren Aspekt an, auf den im Kontext der Verbesserung der wissenschaftlichen Ebene näher eingegangen wird.

Ansatzpunkt Lernumgebung: Ausstattung und Umgang mit Ressourcen

Neben dem Ansatzpunkt Schüler*innen und den Akteuren im Umfeld der Schüler*innen beziehen sich einige Ideen der Experten auf einen dritten Ansatzpunkt, der – angelehnt an eine indirekte Förderung – die Lernumgebung der Schüler*innen fokussiert.

Dementsprechend würde ich sagen, die Schule als Lebenswelt so stark machen, [...] wir tragen ja jetzt die Ungleichheit in die Schule rein; und schön wäre, man könnte die Ungleichheit mit dem Eintritt in die Schule, und da meinte ich einfach morgens um acht, einfach mal den Tag über ablegen. Das heißt, Voraussetzung sind für alle gleich. (GP7|113)

In sechs der acht Interviews werden die Ausstattung oder der Umgang mit Ressourcen auf unterschiedliche Art und Weise als eine Möglichkeit der Verbesserung angesprochen. Dabei geht es nicht nur um grundsätzlich bessere Ressourcenbedingungen (GP5|82), eine bedarfsorientierte, gerechte Ressourcenallokation (GP6|39), die beispielsweise durch eine Art Verwaltungsleiter*in Ressourcen innerhalb der Schule erreicht werden kann (GP6|39), sondern auch ganz konkret um mehr finanzielle, materielle oder personelle Ressourcen, die eingesetzt werden sollen. So wird von den Experten vorgeschlagen, grundsätzlich finanzielle Ressourcen bereitzustellen (GP4|35) oder gezielt für die Kosten von Klassenfahrten oder Ausflügen aufzukommen (GP4|37). Im Kontext der materiellen Unterstützung gehen die Experten darauf ein, dass die Ausstattungsbedingungen im Schulalltag in den Hintergrund treten sollten (GP7|117), indem zum einen Stifte, Schultaschen (GP4|39), Medienausstattung (GP7|116), Kleidung (GP7|114), ein Frühstück (GP7|116) oder „halbwegs vernünftiges Mittagessen“ (GP3|77) gestellt werden sollten und auch nach dem Unterricht in Form von persönlichen Abstellflächen die Möglichkeit gegeben sein müsste, Materialien in der Schule zu lassen, um entsprechend dem Prinzip zu folgen, „jeder kommt so, wie er ist“ (GP7|113).

Aber auch die räumlichen Ressourcen werden von den Experten gezielt angesprochen. So müssen Lehrkräften Reflexions- und Professionalisierungsräume zur Verfügung gestellt (GP5|82) und auch die personellen Ressourcen gestärkt werden (GP2|38; GP3|20; GP6|59), um die bisherigen Vorschläge zur Verbesserung insgesamt auch durchführen und umsetzen zu können.

Ansatzpunkt Lernumgebung: Lernzeiten und Lerngelegenheiten

Ein weiterer Punkt, der in Bezug zur Förderung durch die Lernumgebung genannt wird, ist die Lernzeit oder Lerngelegenheit. Somit bedarf es laut der Experten spezifischer Lerngelegenheiten (GP2|36; GP2|74), aber auch teilweise veränderten Lernzeiten, die beispielsweise die Hausaufgaben ersetzen und – anders als in vielen Elternhäusern – in diesen Zeiten kompetent Unterstützung geleistet wird (GP2|98; GP2|78). Auch sollten Gruppenarbeit oder Wochenplanarbeit (GP7|113) sinnvoll für diese Zielgruppe genutzt werden.

Darüber hinaus plädieren die Experten dafür, die Leistungsgelegenheiten für diese Zielgruppe anzupassen (GP2|88), gezielt Stützkurse zu bieten, wenn sie nötig sind (GP2|74) und die Förderung „im verpflichtenden Ganztag“ (GP3|77) zu thematisieren. Der Ganztag sollte so ausgestaltet sein, dass außerunterrichtliche Angebote stattfinden (GP2|98), bestimmte Voraussetzungen sowie Rahmenvorgaben befolgt werden und insgesamt auf eine qualitativ hochwertige Ausgestaltung geachtet wird (GP2|90; GP2|79; GP2|38): Dabei kommt es offensichtlich darauf

an, dass „diese Angebote lernwirksam und kompetenzorientiert, und [...] [auch geeignet] für diese benachteiligten Gruppen, [...] entwickelt und durchgeführt“ (GP2|32) werden.

Ansatzpunkt Lernumgebung: Formen von Differenzierung

Zudem werden Formen der Differenzierung thematisiert. Die Experten beziehen sich sowohl auf die innere als auch äußere Differenzierung sowie das Ausdifferenzieren nach der Grundschule und die Gestaltung der Schülerkomposition im Unterricht oder auf Ebene der Schulform.

Das ist einer der Punkte, die ich mir auch notiert habe für Maßnahmen [...], auf eine heterogene Schülerkomposition [zu achten], die noch genügend Anregungspotenzial auch bietet für anspruchsvollen Unterricht und für Lernen in der Gruppe. (GP2|26)

In diese Kategorie lassen sich nur Aussagen von zwei Experten einordnen. Sie thematisieren an dieser Stelle die Frage nach einer sinnvollen Organisationsform nach der Grundschulzeit (GP0|23; GP2|74) und plädieren darüber hinaus dafür, dass Binnendifferenzierung und innere Differenzierung durchgeführt werden (u. a. GP0|23; GP2|88; GP2|88):

[Das] würde besonders den sozial benachteiligten Gruppen und generell auch Lernschwächeren auf jeden Fall zugutekommen müssen, denn alle anderen Schülerinnen und Schüler schaffen es möglicherweise auch anders, die hohe Lernstärken schon mitbringen. (GP2|88)

Wobei an dieser Stelle bei vielen Aussagen schlussendlich ungeklärt ist, ob es sich um eine gezielte Maßnahme für alle Schüler*innen oder eine konkrete Kompensation handeln soll.

Ansatzpunkt Lernumgebung: Inhaltlich-methodische Ausgestaltung

Die Experten nennen unterschiedliche Ideen, die von der Ausgestaltung des Schulprogramms bis hin zu schulinternen Beratungsmöglichkeiten reichen.

Und ich glaube, diese curricular-didaktische Investition, die müssen Schulen auf die Agenda ihrer Schulentwicklungsvorhaben bringen. Das ist eine der wichtigsten Vorhaben eben für ganztägige Schulen. (GP2|98)

Die Schule sollte stärker an ihrem Curriculum arbeiten, indem das Thema auch dort auf unterschiedlichen Ebenen Berücksichtigung findet (GP2|38), und es sollten gezielt pädagogische Konzepte entwickelt werden, die zur fachlichen Profilierung beitragen und die Schule für eine größere soziale Gruppe attraktiv

machen (GP6|55). Gleichzeitig sollte die Schule stärker an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen (GP5|82). Darüber hinaus werden auch die Etablierung von Mentoringstrukturen vorgeschlagen, die systematisch genutzt werden sollten, um soziale Mobilität gewährleisten zu können (GP5|82) und für eine Schullaufbahnberatung plädiert, die die Wahl der Schulfächer und außerunterrichtlichen Gestaltungsangebote unterstützen (GP2|80). Didaktisch plädieren die Experten dafür, Lernmaterialien zu entwickeln (GP2|40), grundsätzlich Entwicklungen zu fördern (GP0|75) sowie eine passende, fundierte Diagnostik (G2|88) und eine Lernentwicklungsdiagnostik zu erarbeiten:

Und aufgrund dieser Diagnostik könnte man Eltern und Schülerinnen und Schüler beraten, welche Angebote besucht werden müssten, oder bestimmte Förderangebote auch obligatorisch machen, auch wenn sie nicht zur Stundentafel gehören. Also auch im außerunterrichtlichen Bereich. (GP2|28)

Ansatzpunkt Wissenschaft

Neben den praxisnäheren Verbesserungsvorschlägen nennen die Experten auch einige Vorschläge, die sich auf die Bearbeitung in der Wissenschaft beziehen. Im Folgenden werden die Aussagen dargestellt, die sich auf die Verbesserung durch die Forschung beziehen. Darin enthalten sind grundsätzliche Aussagen, die sich beispielsweise darauf beziehen, vergangene Diskurse aufzunehmen oder generell Erkenntnisse zu liefern.

Ansatzpunkt Wissenschaft: Forschung

Grundlegend plädieren die Experten dafür, dass allgemein Wissen generiert sowie fundierte Erkenntnisse geliefert werden müssen, um entsprechende Leerstellen zu füllen (GP2|74; GP2|90; GP3|73):

Ja, wir brauchen natürlich solide Forschung, um gesicherte Erkenntnisse vorlegen zu können. Das bedarf eines umfassenden Forschungsprogramms, weil man das sicherlich nicht mit wenigen Studien nur untersuchen und belegen kann, weil man ja hier auch unterschiedliche Stoßrichtungen hat und unterschiedliche Ansatzpunkte; möglicherweise sogar verschiedene Zielsetzungen nebeneinander bearbeiten möchte über die Forschung. (GP2|74)

Darüber hinaus gehen einige Experten darauf ein, dass man sich inhaltlich stärker dem Thema Schule widmen, bzw. ein stärkeres Sich-Auseinandersetzen mit Schule stattfinden muss (u. a. GP2|104; GP5|80; GP6|19; GP7|93). Gleichzeitig sollten vergangene Diskussionen wieder aufgenommen werden, indem beispielsweise aufgegriffen werden sollte, was in den letzten 20 Jahren an Diskussionen

liegen geblieben ist (GP7|101) oder man wieder zum Thema machen sollte, welche Erkenntnisse in den 60er/70er Jahren erlangt wurden (GP7|49). Auch in Bezug auf konkrete Zieldimensionen betont ein Experte, dass die Erkenntnisse der klassischen Ungleichheitsforschung hilfreich sein könnten (GP6|37).

Neben dem Blick auf die vergangenen Erkenntnisse wird auch angeregt, die Diskurse, die die anderen Determinanten sozialer Ungleichheit thematisieren, einzubeziehen, um von ihren Fortschritten zu lernen.

wir [in der Erziehungswissenschaft] thematisieren das ja immer so unter diesen Ungleichheitsdimensionen als eine Ungleichheit, und dann kann man natürlich auch fragen, warum haben diese anderen Ungleichheiten wie Gender und so weiter und jetzt Culture, warum haben die so eine Konjunktur und überlagern das Klasse-Thema oder dieses Schicht-Thema. (GP7|49)

Plädiert wird weiterhin dafür, im Diskurs vom Allgemeinen auch das Konkrete zu beschreiben und das Individuum entsprechend stärker ins Blickfeld zu rücken (GP7|67; GP7|69). Die Forschung sollte sich darüber hinaus auch dem widmen, was den Lehrkräften weiterhelfen kann und beispielsweise die Entwicklung von Transfermaterialien in den Blick nehmen und sich weniger auf die Erstellung eines Forschungsberichtes zu konzentrieren (GP2|111).

Ansatzpunkt Wissenschaft: Forschung – Bearbeitung von Themen

Die Experten gehen im Anschluss daran auch auf eine konkrete Bearbeitung von Themen in der Forschung ein. Da diese Vorschläge sehr unterschiedlich sind, werden im Folgenden nur vereinzelt Beispiele aufgeführt. Ein Experte geht unter anderem mehrfach darauf ein, dass in der Forschung analysiert werden müsse, wie äußere Armut zur inneren Armut wird und wie aus den Kontextfaktoren verinnerlichte Faktoren werden: „was notwendig wäre in den nächsten Jahren, ist zu erforschen, was passiert, damit etwas von außen mich beeinträchtigt oder nicht beeinträchtigt?“ (GP1|57; vgl. GP1|31). Darüber hinaus wird angeführt, dass man sich verstärkt über das Verständnis von Bildungsungleichheit, bzw. Ungleichheit und die Ungleichheitsdimensionen verständigen muss (GP6|43) oder die Frage stellen muss, wie die Schüler*innen überhaupt vom System auf die Schulen verteilt werden (GP5|80). Ein weiteres Thema, welches sich auch auf diese Ebene bezieht, betrifft die Bildungsadministration sowie die Rolle der Schulaufsicht und der Fort- sowie Weiterbildung:

Auch die Frage, welche Aufgabe hat in diesem Kontext eigentlich die Bildungsadministration? Ist die Schulaufsicht Kontrolleur oder ist die Partner? Sie ist, meines Erachtens, beides. Aber auch diese Doppelrolle muss ganz klar definiert sein, wo hat

Schulaufsicht wirklich diesen kontrollierenden Aspekt, aber wo ist es auch der, der eher begleitende Charakter hat? (GP6|41)

Forschungen zu machen, die im Bereich der Fort- und Weiterbildung sind; welche Kompetenzen brauchen Schulleitungen eigentlich? (GP6|39)

Insgesamt wird insbesondere in diesem Themenfeld deutlich, dass die Experten – gegebenenfalls auch aufgrund ihrer differierenden Perspektiven – unterschiedliche Ideen und Ansätze haben, das Thema zu bearbeiten.

Ansatzpunkt Wissenschaft: Forschung – Theoretische und empirische Basis

Sechs der acht Experten gehen in Bezug auf die Verbesserung der Forschung stärker auf die theoretische und empirische Basis ein. Diese Aussagen fokussieren beispielsweise konkrete Inhalte oder Themen, die mit theoretischer empirischer Forschung untersucht werden sollen und im Folgenden vereinzelt dargestellt werden. Im Allgemeinen fordern die Experten eine verstärkte Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten (GP1|63; GP0|65; GP2|39) sowie empirischen Erkenntnissen (GP2|39), indem beispielsweise untersucht wird, was erfolgreiche Maßnahmen sind (GP4|15; GP2|82). Auch qualitative und quantitative Designs sollen aus Sicht der Experten kombiniert (GP2|104; GP2|88) sowie die rein qualitative Forschung genutzt werden, um die konkreten Bedarfe der Zielgruppe zu analysieren (GP7|84). Darüber hinaus wird geraten, IDs für Kinder zu setzen und Beobachtungsdaten zu generieren (GP3|32) sowie mit Hilfe der Implementationsforschung zu überlegen, wie Programme in die Fläche gebracht werden könnten (GP4|27).

Ansatzpunkt Wissenschaft: Forschung – Prozessorientierte Begleitforschung/Evaluation

Einige Experten fordern neben der bereits beschriebenen Forschung auch eine Form von Prozessorientierter Begleitforschung bzw. Evaluation, die eine wissenschaftliche Begleitung sowie Weiterentwicklung oder Überprüfung der Programme oder Maßnahmen gewährleisten soll. Zunächst wird beschrieben, dass es eine Art Gleichzeitigkeit geben muss, da empirisch nur untersucht werden kann, was als Maßnahme bereits praktiziert wird (GP2|94). Programme müssen dann weiter „in vernünftigen Designs mehrschrittig überprüft werden“ (GP4|33). Von den Experten wird also eine wissenschaftliche Begleitung bzw. prozessorientierte Begleitforschung gefordert und der Prozess einer Maßnahme sollte auch innerhalb der Forschung sowie in wissenschaftsbasierter Praxisberatung unterstützt werden (GP6|56; GP6|39). Aber auch die Frage, wie ein Ziel erreicht bzw., wie dieses überprüft werden kann, sollte in der Forschung aufgegriffen werden (GP6|39):

Ich würde [...] raten, Zwischenziele zu formulieren, Maßnahmen zu entwickeln, die dieses Ziel erreichen sollen; Evaluationsschleifen implementieren, um zu schauen, habe ich denn meine Ziele erreicht, habe ich sie nicht erreicht? Wenn ich sie nicht erreicht habe: Kann ich irgendwie herausbekommen, warum ich sie nicht erreicht habe? (GP6|43)

Wie in diesem Zitat ersichtlich wird, wird neben dem Erproben und dem prozessorientierten Begleiten von Maßnahmen (GP7|93) auch gezielt die Evaluation von Maßnahmen gefordert, um Prozesse passgenau überprüfen und weiterentwickeln zu können (GP6|43; GP7|93; GP7|31).

Ansatzpunkt Wissenschaft: Interdisziplinäre Bearbeitung

Neben den konkreten Ideen für die Forschung werden auch einige Aspekte in Bezug auf die interdisziplinäre Bearbeitung genannt. Sieben der acht Experten fordern mit Blick auf das Thema eine verstärkte interdisziplinäre Kooperation (u. a. GP6|39; GP5|14; GP0|31) sowie auch eine gezielte interdisziplinäre Zusammenarbeit in Forschungsprogrammen:

ich würde nicht sagen, Psychologen, Soziologen auf der anderen Seite, sondern ich würde eher sagen, da geht man von der Disziplin unterschiedlich an den Forschungsgegenstand und an die Problematik heran, was gut so ist, dass es interdisziplinär ist. Und vielleicht muss man diese Forschungsprogramme auch so machen, dass die Forschergruppen interdisziplinär sind oder zumindest das Forschungsprogramm berücksichtigt, dass es psychologische Ansätze gibt, dass es erziehungswissenschaftliche und soziologische Ansätze gibt. (GP2|108)

Neben der Erziehungswissenschaft werden auch die Soziologie und Psychologie genannt, deren unterschiedliche Perspektiven als gewinnbringend für den Forschungsgegenstand angesehen werden (GP6|23; GP1|27; GP5|14). Die interdisziplinären Verbünde werden demnach auch als ein Vorteil angesehen, wenn man die Aspekte der Evaluation oder prozessorientierten Begleitforschung hinzuzieht und die Aufgabenfelder der Entwicklung, Implementation aber auch Evaluation der Programme betrachtet (GP4|27).

Exkurs Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Verbesserungsvorschläge

Auch im Kontext der Verbesserungsvorschläge werden vereinzelt Ideen genannt, die auf die Forschung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund rekurrieren. Es sollen beispielsweise Fragestellungen – die im Kontext des Migrationshintergrundes bereits diskutiert werden – auch für

dieses Thema angesprochen werden: So sollen Fragen gestellt, „inwieweit es die Forschung zu klassenbezogenen Bildungsungleichheit in [die] Curricula von Lehramtsstudierenden [oder] in die Lehrerbildung“ (GP5|14) schafft oder Maßnahmen aufgegriffen werden, die für Schüler*innen mit Migrationshintergrund aber nicht die andere Zielgruppe angedacht sind (GP5|82).

Ferner lässt sich kategorienübergreifend ableiten, dass trotz der unterschiedlichen Perspektiven der Experten, die in der Sample-Bildung bewusst ausgewählt worden sind, die Statements in eine ähnliche Richtung gehen und vor allem in Bezug auf den Forschungsstand und die Herausforderungen letztendlich verhältnismäßig einheitlich sind. Bei den Verbesserungsvorschlägen hingegen zeigt sich ein äußerst heterogenes Bild. So lässt sich zusammenzufassen, dass die Experten – anders als bei Aussagen zum Forschungsstand oder zu den Herausforderungen – unterschiedliche Ideen formulieren und damit vielfältige Aussagen zur Verbesserung enthalten.

Exkurs: Systemfrage

Es gibt noch weitere Aussagen, die den dargestellten Kategorien nicht zugeordnet werden können, da sie sich mit weiterführenden Fragestellungen auseinandersetzen oder anschließende Problematiken beschreiben, die für die Beantwortung der hier gestellten Forschungsfragen zu weit gehen. Einige dieser Statements werden an dieser Stelle jedoch beispielhaft genannt, um zu verdeutlichen, welche weiteren Inhalte gegebenenfalls über das Thema hinaus diskutiert werden müssten.

So wird beispielsweise der Leistungsdruck als Problematik thematisiert (GP3|44), eine neue Formatierung von Ungleichheiten – bei der Stipendien sowie Auslandsaufenthalte problematisiert werden – gesehen (GP3|62) oder der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe auch nach der Schule miteinbezogen (GP0|63). Darüber hinaus wird an mehreren Stellen auch die Systemfrage angesprochen:

Aber die Ungleichheit der Ausgangsbedingungen, die wird natürlich nicht thematisiert. Kann auch gar nicht, weil sonst bricht das System eben zusammen. (GP7|101)

[Dann] sind wir wieder bei Beck, der das genau beschrieben hat mit seiner Individualisierung von Lebenslagen, der genau hat eben, mit dieser Zuschreibung, dass man sagt, jeder ist seines Glückes Schmied so, wird keine Revolution passieren, also die Leute werden alle an sich selbst zweifeln. Und genau

das versucht ja auch unser Sozialsystem, man zweifelt eher an sich selbst als wenn man die Systemfrage stellt und auf die Straße geht. (GP7|101)
Und das müssten wir hinterfragen, wenn wir sowas wie soziale Ungleichheit thematisieren, bis hin am Ende sogar zu der Frage, ob wir das System so, wie wir es haben, ob das irgendwie weiter existieren soll beziehungsweise so gerecht ist, wie es sich immer darstellt. (GP7|45)

Somit verweisen die Interviewten hier auf die negativen Folgen der zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft und der daraus resultierenden Übernahme von Schuldzuschreibungen für das eigene Scheitern. Institutionelle Fehlentwicklungen werden als Misserfolg des Einzelnen angesehen – entsprechend wird betont, dass nicht das Individuum als Ansatzpunkt in dieser Diskussion gewählt wird (GP3|24,26). Resümiert wird allerdings, dass „die Grundsatzfrage [...] eben nicht gestellt [wird]“ (GP7|99). Zuletzt werden auch die Folgen angedeutet, die es – sofern man keine Änderungen vornimmt – geben könnte:

Und die Frage, wie wirkt sich das aus, wenn wir einfach sagen, wir haben eben die Ungleichheiten und wir lassen sie so, potenziell auf unser Staatssystem? Und wir haben ja nicht nur die Demokratie hier erlebt, wir hatten ja andere Formen auch und insofern würde ich den Bundespräsidenten ernstnehmen und sagen, auch die Demokratie ist keine natürliche Staatsform, die kann eben auch mal kippen, sondern da müssen wir eben alle arbeiten genau an diesem Thema. (GP7|77)

Diskussion der Ergebnisse

5

Seit mehreren Jahrzehnten ist die sozial bedingte Ungleichheit im Schulsystem bekannt. Fast genauso lange gibt es Bestrebungen, die dieser entgegenwirken sollen. Vor dem Hintergrund der formulierten Fragestellungen zur erziehungswissenschaftlichen Forschungslage über Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit lässt sich sowohl theoretisch als auch empirisch in dieser Untersuchung zeigen, dass das Wissen lückenhaft ist und eine systematische Herangehensweise bislang ausbleibt. In den Interviews ist weiterführend verdeutlicht worden, dass der Wissensstand jedoch durchaus differenzierter betrachtet werden muss. Das empirische Material verweist weiterführend auf zahlreiche Herausforderungen bei der Bearbeitung des Forschungsstandes, die gleichzeitig als Begründungen fungieren können und auf mögliche Anknüpfungspunkte hindeuten. Es zeigen sich entsprechend vielfältige Verbesserungsvorschläge, die sich sowohl auf die Bearbeitung innerhalb der Wissenschaft aber auch auf konkrete Ideen für Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in der Schule beziehen. Im Folgenden werden die zentralen Befunde des Systematic Mappings sowie der Expertenbefragung anhand von vier Schlüsselthemen systematisiert dargestellt, um sowohl die identifizierten Desiderate hervorzuheben als auch Notwendigkeiten zukünftiger Handlungen aufgreifen zu können.

5.1 Systematische Erforschung von Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule

Wir sind eigentlich kaum ein Stück weitergekommen, als zu erklären, dass die Chancen ungleich sind. Aber nicht ansatzweise sind wir dazu gekommen, wie könnte man

das ändern und was sind eigentlich die zentralen Stellschrauben, um das irgendwie zu machen. (GP3|26)

Im vorherigen Kapitel der Arbeit ist bereits herausgestellt worden, dass sich mit Hilfe der Literaturdurchsicht nur eine verhältnismäßig geringe Anzahl an Publikationen finden lässt, die sich mit allen drei Konzepten (*Maßnahmen*, *Schule* und *soziale Ungleichheit*) beschäftigen. Die zahlreichen Suchergebnisse des ersten Screeningprozesses sind vor allem auch durch den zweiten Screeningprozess im Zuge der Exkludierung der Maßnahmen, die sich ausschließlich auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund beziehen, stark minimiert worden. Die Erkenntnisse der zweiten Methode bestätigen nun den Verdacht, dass das wissenschaftlich generierte Wissen über schulorganisatorische Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit nicht systematisch vorhanden ist. Die dargelegten Befunde der Interviews korrespondieren mit den Erkenntnissen aus der systematischen Literaturdurchsicht: Es gibt wenig systematisiertes, klar definiertes und selten zielgerichtetes Wissen sowie Einigkeit beim Vorgehen im Hinblick auf die Generierung dieses Wissens.

Mit Hilfe der Ergebnisse der Interviews kann der Forschungsstand allerdings differenzierter betrachtet werden. In Anlehnung an das Material der Literaturdurchsicht, aber vor allem auch der Interviews kann zusammengefasst werden, dass aufgrund jahrzehntelanger Bearbeitung insgesamt der Anschein erweckt wird, es sei fundiertes Wissen über Forschungsaktivitäten vieler Jahre verfügbar und eine Vielzahl an Bezügen sowie Publikationen läge vor. Die empirischen Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass zentrale Erkenntnisse in einigen Punkten ausbleiben oder die Forschungsgegenstände erst gar nicht in den Blick genommen werden. So kommen die Experten zu dem Schluss, dass einerseits kaum Wissen über konkrete Ansätze bzw. Maßnahmen generiert wurde. Andererseits nennen die Experten jedoch auch hinsichtlich des theoretischen sowie empirischen Wissens zahlreiche Forschungslücken, die zukünftig bearbeitet werden sollten.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit ist mehrfach herausgestellt worden, dass der Bildungserfolg in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen steht. Sowohl mit Blick auf die Ergebnisse der Schulleistungsstudien als auch der Schuleffektivitätsstudien (*Abschnitt 2.2.1; 3.3.1*) lassen sich zahlreiche *empirische Erkenntnisse* finden, die den Zusammenhang immer wieder bestätigt haben. Die Experten betonen weiterführend, dass das Wissen über die „Problemlage“ (GP0|17) nicht ausreicht und qualitative sowie quantitative Studien die empirischen Lücken in Zukunft schließen sollten. Die Schule samt innerschulischer Prozesse bleibt demnach an vielen Stellen noch immer eine „black box“

(Scheerens, 2004, S. 7), die nicht nur mit quantitativer Forschung – wie im Theorieteil dargelegt – sondern auch mittels qualitativer Forschungsdesigns verstärkt in den Blick genommen werden müsste.

Mit Blick auf den theoretischen Teil dieser Arbeit lässt sich zudem resümieren, dass zwar einige Desiderate ausgemacht, jedoch auch zahlreiche Bezüge zu *theoretischen Ansätzen* sowie empirischen Erkenntnissen hergestellt werden konnten – bei genauer Betrachtung muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Erkenntnisse häufig punktuell und weniger systematisch zusammenfassend betrachtet werden oder ganz ausbleiben. Sowohl im Hinblick auf das Thema soziale Ungleichheit als auch mit Blick auf die Gestaltung bzw. Bedeutung der Einzelschule sowie deren Verknüpfung ist entsprechend auf einige Forschungslücken verwiesen worden. Im ersten Teil dieser Arbeit ist bereits zusammengefasst worden, dass trotz reichhaltiger Forschungsaktivitäten, „Grenzen des verfügbaren [theoretischen] Wissens“ (Maaz et al., 2010, S. 92) sichtbar werden. Während dafür plädiert wird, mit Hilfe zukünftiger Forschung differenziertere Beiträge zu den genaueren Mechanismen der Entstehung und Ausbreitung sozialer Disparitäten zu liefern, wird vor allem auch die „*systematische Anwendung der Theorien*“ (Rolf Becker & Lauterbach, 2016, S. 34 eigene Herv.) bemängelt. Auch das empirische Material verweist auf eine zwar notwendige, alles in allem aber unzureichende Verschränkung theoretischer Perspektiven. Es wird angedeutet, dass – wenn sich in Veröffentlichungen überhaupt Theoriebezüge finden lassen – diese häufig oberflächlich bleiben; so wird beispielsweise Bourdieu auf einer beschreibenden Ebene zwar „rauf und runter gepredigt“ (GP7/119), die Referenz auf seine Ergebnisse bleibt jedoch häufig vage und unklar. Betrachtet man neben den theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit sowohl die Aussagen der Experten einerseits als auch die starke Reduktion der Suchergebnisse im Screeningprozess andererseits, scheinen eine jahrzehntelange Bearbeitung des Themas und die daraus resultierenden zahlreichen Veröffentlichungen zu verschleiern, dass an einigen Schlüsselstellen systematisches Wissen ausbleibt und vor allem aber das Wissen über die Entwicklung, Durchführung sowie Evaluation von Ansätzen und Maßnahmen nahezu gänzlich unterentwickelt ist.

In Anlehnung an die insgesamt doch eher ernüchternden Erkenntnisse der Literaturdurchsicht und Einschätzungen der Experten zum bisherigen wissenschaftlich generierten Wissen ist innerhalb der Interviews nach *Erklärungen und Begründungen* gesucht worden, die Aufschluss über diesen lückenhaften Forschungsstand geben können. Das Material der Interviews liefert zahlreiche

Hinweise auf Hindernisse, die sich bei der Bearbeitung des Themas innerhalb der Wissenschaft und Forschung ergeben und als Begründung für das bislang unzureichende Wissen diskutiert werden. So bemängeln die Experten erstens, dass der *Fokus auf das Thema* häufig ausbleibt. Es wird dabei unter anderem vermutet, dass man sich aufgrund der Entwicklung von Schicht- und Milieukonzepten vom Klassenkonzept verabschiedet hat und damit den Anschein erweckt, „als gäbe es diese Ungleichheit nicht mehr“ (GP5|36). Im *Abschnitt 2.1.1* ist bereits darauf aufmerksam gemacht worden, dass durch eine Erweiterung der Modelle um die horizontale Ungleichheit für die Forschung sowohl Vor- als auch Nachteile vorhanden sind, das sozialkritische Anliegen der Sozialstrukturanalyse jedoch vernachlässigt wird: Die vertikale Ungleichheit wird negiert und die Lebenschancenforschung zu einer Lebensstilforschung, indem nicht die „problematische Ungleichheit der Lebensbedingungen, sondern die bunte Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, Lebensformen, Lebensführung und Lebensstile“ (Geißler, 2009, S. 242) in den Vordergrund gerückt wird – obwohl die Unterschiede in den Lebenschancen auch weiterhin mit „traditionellen Schichtkriterien“ (ebd., S. 247) wie Berufsstatus und Bildungsniveau zusammenhängen. Zusammenfassend sollten Milieukonzepte als eine Ergänzung zu klassischen Sozialstrukturmodellen gesehen werden, um einen gleichzeitigen Blick auf vertikale und plurale Dimensionen der Sozialstruktur gewährleisten zu können (Geißler & Weber-Menges, 2014). Aus dem empirischen Material geht hervor, dass als eine Folge dieser Verschiebung die hier fokussierte Zielgruppe weniger Beachtung findet: Während andere Ungleichheitsdimensionen zur Zeit Konjunktur haben, würde das „Klassen-Thema oder dieses Schicht-Thema“ (GP7|49) überlagert werden. So weisen die Experten darauf hin, dass es vielen Forscher*innen in erster Linie vermutlich nicht um den Einfluss sozioökonomischer Hintergründe geht, sondern andere Problematiken fokussiert werden, die im Bildungssystem bestehen. Zweitens geht in Anlehnung an das empirische Material eine fehlende Schwerpunktsetzung noch *mit einer mangelnden Ernsthaftigkeit* bei der Bearbeitung des Gegenstandes einher: Das sonst so dominant wirkende Thema wird aus dieser Sicht lediglich als ein „Hintergrundgeräusch“ (GP1|79) aufgefasst – ein Hintergrundrauschen, das gegebenenfalls auch dadurch erzeugt wird, dass viele unterschiedliche Forschungsrichtungen und Arbeitsbereiche an dem Thema arbeiten. Eine Verknüpfung der Erkenntnisse – was auch anhand des theoretischen Teils dieser Arbeit deutlich geworden ist – findet nicht zwangsläufig statt.

Hinzu kommt drittens, dass es sich um eine insgesamt *komplexe Bearbeitung* eigentlich mehrerer Forschungsgegenstände handelt: Aus dem empirischen Material geht hervor, dass die ohnehin schon facettenreiche, voraussetzungsvolle und komplexe Bearbeitung in insgesamt drei Forschungsfeldern erfolgen muss.

Im Screeningprozess der Literaturdurchsicht mussten bereits einige Publikationen außen vorgelassen werden, da häufig eines der drei Konzepte (*Maßnahme*, *Schule* oder *soziale Ungleichheit*) nicht vorhanden war. Weiterführend wird durch die Interviews deutlich, dass die Bearbeitung nicht nur aufwendig ist, sondern auch zahlreiche Schwierigkeiten mit sich bringt. Diese beziehen sich einerseits auf die Verknüpfung der Forschungsfelder. Andererseits nennen die Experten auch Herausforderungen, die sich nur auf jeweils *einen* der drei Forschungsgegenstände beziehen. Als ein Beispiel kann die Auswahl der Zielgruppe genannt werden, auf die im dritten Schlüsselthema näher eingegangen wird.

Viertens bleibe auch bei einer erfolgreichen Bearbeitung aller drei Forschungsfelder und ihrer Verknüpfung unklar, inwiefern die Ergebnisse *Nutzen stiften*: Das heißt, ob sie innerhalb der Praxis umgesetzt, (politisch) genutzt oder überhaupt veröffentlicht werden. In Anlehnung an das Interviewmaterial ist es schwerer, entsprechende Ergebnisse sowie gegebenenfalls auch deren theoretische Einbettung zu publizieren, weshalb das Feld – insbesondere für den Aufbau einer Karriere – als „fast ungeeignet“ (GP431) betitelt und aus dem Grund nur unzureichend beforscht wird. Mit den Ergebnissen der Literaturdurchsicht deutete sich darüber hinaus an, dass eine verlässliche Finanzierung entsprechender Projekte im Zweifelsfall ausbleibt. Entsprechend sind Maßnahmen, die in den Publikationen beschrieben werden, häufig von völlig unterschiedlichen Akteuren, unter anderem durch Ehrenamtliche oder durch die Finanzierung über Spenden gefördert worden. In den Interviews wird konkreter angesprochen, dass es dafür kaum Drittmittel gibt und es schwer ist, entsprechende Finanziere zu finden, wobei auch die zeitliche Begrenzung auf den üblichen Drei-Jahres-Projekt-Rahmen zur Bearbeitung eines so komplexen Forschungsfeldes als unattraktiv bzw. nicht ausreichend angesehen wird. Dabei benötigt eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit eine gezielte Ressourcenallokation: „Die Bildungsfinanzierung stellt [...] ein wesentliches Werkzeug im Kontext der Zieldimension ‚Bildungsgerechtigkeit‘ dar“ (Böttcher, Hogebe, Berkemeyer et al., 2014, S. 30).

Ein fünftes Hindernis, welches auf Grundlage des Interviewmaterials an dieser Stelle hervorgehoben werden muss, bezeichnet eine gewisse *Resignation*, *Erfolglosigkeit* sowie zunehmend *pessimistische Sichtweise*, die die Bearbeitung darüber hinaus erschweren. Innerhalb der Bildungsforschung wird immer wieder konstatiert, dass ein Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft besteht. Diese fortdauernde Erkenntnis führt in Anlehnung an das empirische Material zu einer sich über die Jahre einstellenden Resignation sowie der Sorge um die Erfolglosigkeit des Vorhabens. Als ein konkretes Beispiel wird in den Interviews der Ganztag genannt, der die in ihn gesetzten Hoffnungen nicht erfüllt habe. Der Ganztag, der unter anderem mit dem „erklärte[n] Ziel“

(Strietholt et al., 2015, S. 737) des Abbaus von Bildungsungleichheit gefördert wurde, ist bereits in *Abschnitt 2.2.1* exemplarisch aufgegriffen worden. Es hat sich diesbezüglich bereits gezeigt, dass, obwohl – beispielsweise in Anlehnung an die StEG-Studie – die erhofften Effekte nicht eingetreten sind, nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden kann, dass keine Wirkung vom Ganztag ausgehe: Es muss ein Nachdenken über die Qualität und die Art und Weise des Ganztagsschulausbaus (sozial ausgewogene, intensive, dauerhafte und verbindliche Teilnahme gepaart mit einer hochwertigen Ausgestaltung) angeregt werden (ebd.; Züchner & Fischer, 2014). Das empirische Material weist weiterführend darauf hin, dass das Ziel, Disparitäten zu reduzieren, in diesem Fall vielleicht nicht erreicht wurde, es jedoch auch „nie so ganz klar formuliert, benannt“ (GP2|18) bzw. nicht fokussiert worden ist. Ob das Ziel klar benannt wurde oder auch nicht – fest steht, dass wenn in derartigen Vorhaben der Fokus auf die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit ausbleibt, durchaus diskutiert werden sollte, inwiefern dann entsprechend erhoffte Wirkungen überhaupt vorhanden sein können. Sofern ein Gefühl von Erfolgslosigkeit existiert, ohne dass das Ziel der Reduktion sozial bedingter Ungleichheit überhaupt ernsthaft eingebettet worden ist, besteht in diesem Punkt die Gefahr, falsche Schlüsse zu ziehen. So werden Projekte aufgrund geringer Erfolgswahrscheinlichkeit gegebenenfalls mit weniger finanziellen Mitteln ausgestattet oder Publikationen bleiben gleich ganz aus. Es entsteht eventuell eine folgenschwere Wechselwirkung: Eine mangelnde Fokussierung führt zu unerwünschten Erkenntnissen und unerwünschte Erkenntnisse führen wiederum zu einer fehlenden Fokussierung.

Zukünftig sollte in Anlehnung an die Aussagen der Experten eine deutlich ernsthaftere Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden und insgesamt fundiertes Wissen generiert werden, um die entsprechenden Leerstellen füllen zu können. Dabei weist das Material darauf hin, dass sowohl eine Auseinandersetzung mit theoretischen als auch empirischen Aspekten erfolgen muss, um schlussendlich auch untersuchen zu können, was erfolgreiche Maßnahmen sein könnten. Diskussionen und Erkenntnisse klassischer Ungleichheitsforschung, die lange Zeit nicht mehr bearbeitet worden sind, müssen in Anlehnung an das empirische Material wieder neu aufgegriffen werden. So ist im ersten Teil dieser Arbeit deutlich geworden, dass es durchaus Ansatzpunkte gibt, die bislang allerdings (noch) zu wenig Beachtung gefunden haben bzw. lediglich als *Feigenblatt* genutzt worden sind.

Eine der entscheidenden Leerstellen, die sowohl im theoretischen Teil dieser Arbeit als auch in Anlehnung an das empirische Material der Literaturdurchsicht und Interviews identifiziert werden konnte, ist dabei die Beantwortung der Frage nach konkreten Zielsetzungen potenzieller Maßnahmen.

5.2 Erforschung sowie Verständigung auf Zieldimensionen als zu berücksichtigender Aspekt zukünftiger Bearbeitung

Ja, aber das ist einer der zentralen Punkte, dass man sich überlegen muss, wo muss ich eigentlich ansetzen, um welches Ziel zu erreichen? Und meines Erachtens liegt ein zentrales Desiderat schon darin, dass wir keine Verständigung über die Zieldimension haben. Also was soll die Schule eigentlich erreichen, was kann sie auch erreichen? (GP6I21)

Bevor eine Verständigung über Zieldimensionen stattfinden kann, muss vorerst transparent sein, für welche *Zielgruppe* die Ziele überhaupt formuliert werden sollen. Im Gegensatz zu früheren Studien, in denen die soziale Herkunft über Strukturmerkmale, wie dem sozioökonomischen Status oder dem Bildungsabschluss, erfasst worden ist (was allerdings als unzureichend wahrgenommen wurde), finden aktuell auch andere Aspekte familiärer Lebensverhältnisse Berücksichtigung (Baumert, Watermann & Schümer, 2003). So wird neben der sozioökonomischen Stellung auch das kulturelle sowie soziale Kapital erfasst (*Abschnitt 2.2.2*). Entsprechend kann das soziale Kapital unter anderem auch über die Arbeitszeit der Eltern bestimmt oder das kulturelle Kapital einer Familie über die Angabe schulrelevanter Besitztümer erfasst werden. Die soziale Herkunft in Form einer Bündelung bzw. Verkettung mehrerer Merkmale bzw. als ein „mehrdimensionales Merkmal“ (Maaz & Dumont, 2019, S. 302) bietet diesbezüglich zwar die Möglichkeit, die Lebenslage der Individuen differenzierter zu erfassen und auch Zusammenhänge komplexer zu modellieren, erschwert aber ebenso Vergleiche: So ist es häufig schwieriger, wenn in Studien auf eine unterschiedliche Bündelung von Indikatoren zur Erfassung des „gesamte[n] Spektrums sozialer Ungleichheit“ (Bos et al., 2010, S. 204) zurückgegriffen wird und Vergleiche aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten ausbleiben. Die bereits im ersten Schlüsselthema angesprochene fehlende systematische Bearbeitung des Forschungsstands bezieht sich auch auf einen ausbleibenden Diskurs über die Indikatoren- sowie Begriffsverwendung mit Blick auf die hier fokussierte Zielgruppe. Insbesondere bei Maßnahmen, die bereits in der Praxis implementiert worden sind, bleiben bisher genannte Beschreibungen häufig außen vor. So sind es in Anlehnung an das empirische Material nicht nur Vergleiche, für die eine diverse Verwendung unterschiedlicher Begriffe und Indikatoren als eine Herausforderung angesehen werden kann.

In der Literaturdurchsicht musste bereits vor dem Suchprozess durch eine umfassende Suchstrategie auf diese Diversität Rücksicht genommen werden, bevor anhand der Ergebnisse noch stärker verdeutlicht werden konnte, mit welch

einer Fülle an Begriffen – weit über die bereits in der Theorie aufgegriffenen Merkmale und Indikatoren hinaus – die soziale Herkunft dargestellt und in Verbindung gebracht wird. Darüber hinaus konnte diesbezüglich resümiert werden, dass die Begriffe auch *innerhalb* vieler Publikationen uneinheitlich und teilweise unsystematisch zur Anwendung kommen. Wenn beispielsweise zu Beginn einer Publikation die Schüler*innen mit bereits bekannten Indikatoren (über den sozio-ökonomischen Status) beschrieben worden sind, erfolgte die Auswahl für die dort beschriebene Maßnahme in der Schule häufig über abweichende, eher praxisorientierte Konzepte, bei denen die Wahl der Beschreibung nicht zwangsläufig begründet dargelegt bzw. ersichtlich ist (beispielsweise Verhaltensauffälligkeit). Im theoretischen Teil dieser Arbeit ist bereits darauf aufmerksam gemacht worden, dass zur Erfassung der Zielgruppe als mehrdimensionales Konstrukt mehrere Indikatoren kombiniert werden müssen. Hradil (2005) zufolge müssen andernfalls „gewagte Schlüsse von Teilerscheinungen auf die Dimension insgesamt gezogen werden“ (ebd., S. 32). In Anlehnung an das empirische Material der Literaturdurchsicht aber auch Interviews kann dies allerdings zu Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten führen: Die auf Grundlage der in der Theorie vorgenommenen Operationalisierung stellt nicht unbedingt die *Auswahl der Schüler*innen* in der Praxis dar. Da die entsprechenden Daten, die vielleicht für eine Operationalisierung vorhanden und sinnvoll, innerhalb der Praxis aber nicht verfügbar sind, werden schlichtweg andere Informationen verwendet, was wiederum zu einer abweichenden Auswahl führt. Es entsteht folglich eine Diskrepanz zwischen den wissenschaftlichen Konzepten und der sozialen Realität der Schule, in der viele Informationen über die Zielgruppe nicht bekannt sind. Gleichzeitig fehlt es scheinbar auch an einer wissenschaftlichen Bearbeitung über die praxisnahen Beobachtungen.

Das Material der Interviews ermöglicht es, weitere Schlüsse im Hinblick auf die Problematik der Diversität an Begrifflichkeiten zu ziehen. Die *Begründungen* für fehlende stringente oder dominante wissenschaftliche Konzepte sind an dieser Stelle vielfältig, deuten jedoch insgesamt an, dass es sich um eine komplexe, jahrzehntelange wissenschaftliche Bearbeitung handelt, die von der Disziplin, dem Arbeitsbereich und dem Forschungsinteresse abhängt, internationale Unterschiede zugrunde legt, teils unreflektiert sowie häufig von geringer Qualität und von Trends abhängig ist. Weiterhin lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass dies wiederum zu Hindernissen mit Blick auf die Entwicklung von Maßnahmen führen kann. Neben einer erschwerten Recherche können an diesem Punkt noch weitere Schwierigkeiten genannt werden, die damit einhergehen könnten. Entsprechend bleibt beispielsweise unklar, ob ohne klare Benennung der Zielgruppe

überhaupt eine Planung und Zuweisung von Ressourcen noch deren Rechtfertigung möglich ist. Es besteht aber auch die Notwendigkeit, um Begriffe zu ringen und die Zielgruppe differenziert zu betrachten. Die vorliegenden Befunde der Interviews deuten entsprechend auf ein *Dilemma* hin: Da eine Verständigung auf bestimmte Indikatoren oder Bezeichnungen der Heterogenität der Zielgruppe und ihrer vielfältigen Bedarfe, die sich aufgrund der sozialen Herkunft ergeben, nicht zwangsläufig gerecht werden kann, muss es eine kritische Auseinandersetzung und ein wissenschaftliches Ringen um Begriffe geben (GP5|62).

Das empirische Material weist weiterführend darauf hin, dass nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Wissenschaft Schwierigkeiten auftreten, wenn Zielgruppen nicht erfasst werden (können). Aufgrund fehlender Messungen der Sozialstruktur sei es schwierig, Stichproben zu finden, sodass in der Datenerhebung Lücken entstehen, weshalb stattdessen andere Zielgruppen in den Blick genommen werden (müssen). Es gibt in Anlehnung an das Interviewmaterial auch eine Leerstelle hinsichtlich der Benennung der Zielgruppe, bei der die Vermutung aufgestellt werden kann, es gäbe ein „Tabu im Sprechen über Klassenverhältnisse und [...] im Sprechen über Armut“ (GP4|47). Eine Diskussion über das hier angesprochene *Tabu* wird im Forschungsdiskurs auch unter dem in Deutschland noch neuen Begriff *Klassismus* geführt (weiterführend beispielsweise bei Christian, 2014). Insbesondere im Vergleich zu Rassismus oder Sexismus ist der Begriff *Klassismus*, der die klassenbezogene Diskriminierung bezeichnet, Kemper (2016) zufolge ein eher unbekannter Begriff. Obwohl „Class, Race und Gender“ (ebd., S. 6) als die zentralen Ungleichheitskategorien gelten, beobachtet Kemper weiter, dass der Begriff in Form einer sozialen Unsichtbarkeitsmachung von Klassismus als Unterdrückung in Deutschland bislang faktisch nicht existent ist. Eine antiklassistische Praxis im Bildungsbereich könnte dabei in Anlehnung an Kemper eine Vielzahl an Aspekten beinhalten. Neben universitären Lehrveranstaltungen und Forschungen zur sozialen Ausgrenzung und einer Studienberatung für bildungsferne Studierende könnten auch Chancenbüros – ähnlich wie Gleichstellungsbüros – die Entwicklung weiterer Maßnahmen anstoßen. Für den Schulbereich sieht Kemper die Möglichkeit, bereits etablierte Projekte anzupassen: „Es besteht seit Jahren das bundesweite Projekt ‚Schulen gegen Rassismus‘. Es wäre möglich und sinnvoll, dieses Projekt zu ergänzen um das Projekt, ‚Schulen gegen Klassismus‘“ (ebd., S. 19). Neben einer Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsmöglichkeiten kann der Begriff des Klassismus auch grundsätzlich einen geeigneten Rahmen für entsprechend notwendige, wissenschaftliche Diskurse bieten. An den Beispielen Rassismus und Sexismus wird darüber hinaus auch eine Notwendigkeit einer flankierenden gesellschaftlichen Debatte aufgezeigt.

Informationen über eine Zielgruppe zu sammeln bedeutet gleichzeitig auch, dass es schwieriger wird, *Diskriminierungszuschreibungen* zu umgehen, was in Bezug auf diese Zielgruppe eine relevante Begründung für das „babylonische Gewirr“ (GP0|43) der Begrifflichkeiten zu sein scheint. Auch aufgrund von „Political Correctness“ (GP3|36) wird an diesem Punkt ein zweites Dilemma angedeutet, bei dem sich die Frage stellt, ob eine Titulierung der Zielgruppe mit Blick auf eine mögliche Stigmatisierung überhaupt sinnvoll ist. Im Gegensatz zu anderen Zielgruppen von Schüler*innen mit Unterstützungs- oder besonderen Förderbedarfen, wie sie beispielsweise im Kontext von Inklusion vorhanden sind (u. a. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Renner, 2009) oder auch mit Blick auf die ethnischen Disparitäten (u. a. Fereidooni, 2011; Gomolla & Radtke, 2007), bleibt an dieser Stelle ein Austausch oder gar eine Diskussion in der Forschung jedoch aus.

Die Diversität, die hier bezogen auf die Verwendung der Begriffe beschrieben worden ist, lässt sich auf die *Ziele (potenzieller) Maßnahmen* übertragen. Sozial bedingte Benachteiligung entsteht, perpetuiert oder reproduziert sich sowohl aufgrund von familiären als auch schulischen Umständen und Prozessen sowie Wechselwirkungen und mündet letztendlich in einer „Multikausalität von Bildungsungleichheiten“ (Rolf Becker & Lauterbach, 2016, S. 25). Aus den vielfältigen Ursachen resultieren in der Forschung divergierende Ideen für Handlungsmöglichkeiten sowie konkrete Ansatzpunkte für Maßnahmen, die jedoch bislang nicht systematisch aufgegriffen worden zu sein scheinen:

Trotz ihrer je spezifischen Schwerpunktsetzungen konvergieren beide Forschungsperspektiven in dem Problem, dass sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Bildungsungleichheitsforschung einerseits das Geschehen und die Prozesse innerhalb der Schule zumeist verborgen bleiben und andererseits die gesellschaftliche Einbettung der Schule bislang nicht ausreichend berücksichtigt wird. (N. Berke-meyer & Meißner, 2017, S. 231)

Innerhalb der Forschung sind die Ursachen unter anderem in Anlehnung an die Theorien von Boudon (1973, 1979) und Bourdieu (1982, 1983) näher differenziert worden. Während einerseits von der Eliminierung der primären, sekundären oder auch tertiären Effekte die Rede ist (McElvany et al., 2019), sollen andererseits die vorhandenen Unterschiede im ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital aufgefangen werden (Müller-Benedict, 2007). Daraus erfolgt scheinbar eine Ansammlung vieler direkter, aber auch indirekter Fördermöglichkeiten, von denen in der Forschung über die Jahre hinweg einige stärker diskutiert wurden (*Abschnitt 2.1.2*). Und obwohl – in Anlehnung an den theoretischen Teil

dieser Arbeit aber auch mit Blick auf das empirische Material – ganz grundsätzlich infrage gestellt werden kann, ob Theorien sozialer Reproduktion überhaupt konkrete Hinweise mit Blick auf die Entwicklung oder Verbesserung konkreter Programme liefern können und für Fragestellung dieser Art nützlich sind, werden immer wieder, wenn auch nur punktuell, Rückschlüsse daraus gezogen. Das Sammelsurium an potenziellen Zielsetzungen und daraus resultierenden Maßnahmen entsteht wohlmöglich nicht nur auf Grundlage der Theorien sozialer Reproduktion, sondern insbesondere dadurch, dass (passende) theoretische Bezüge bislang ausbleiben (*Abschnitt 5.1*): „Das Ursachengefüge der schichttypischen Bildungsungleichheit ist hoch komplex und bisher nur bruchstückhaft erforscht. Eine kohärente Theorie, die die beteiligten Faktoren in ihren Verflechtungen gewichten könnte, liegt nicht vor“ (Geißler, 2012, S. 197).

Ob die Suche nach Zielen theoriebasiert stattfinden soll, wird innerhalb der Interviews allerdings unterschiedlich bewertet: Die bisherigen Theorien bieten diesbezüglich jedoch zu wenige konkrete Ansatzpunkte, weshalb sie in Publikationen auch häufig nur genannt und weniger eingebettet werden. Daher sollte die Möglichkeit genutzt werden, Zieldimensionen zu formulieren, die sich auf die soziale, emotionale, mathematische und sprachliche Entwicklung der Schüler*innen beziehen und zukünftig klare Zielvorgaben ermöglichen.

So mangelt es nicht nur an Erkenntnissen aus dem Theoriediskurs, sondern auch an einer Systematisierung der zahlreichen, unterschiedlichen Zieldimensionen sowie damit einhergehenden Maßnahmen- und Fördermöglichkeiten. Der Kodierleitfaden der Literaturdurchsicht, der mit Hilfe der theoretischen Erkenntnisse angefertigt worden ist, musste zum Teil angepasst werden, da vor allem konkrete Ziele von bereits entwickelten Maßnahmen, die weniger aus theoretischen Diskursen als stärker von praxisnäheren Beobachtungen hergeleitet sind, beschrieben wurden. In Anlehnung an die Literaturdurchsicht ist entsprechend die These aufgestellt worden, dass es auch hier zu wenig aufbereitetes Wissen gibt, auf das in diesem Kontext zurückgegriffen werden kann: Während innerhalb der Publikationen auf der einen Seite nahezu simpel formulierte, einfache und klar umrissene Ziele genannt worden sind, zeigten sich auf der anderen Seite in Bezug auf Maßnahmen, die in der Praxis bereits durchgeführt werden, zahlreiche unterschiedliche Ziele, die an eher praxisnahen, beobachtbaren Kriterien oder anderen Benachteiligungen, wie beispielsweise dem Migrationshintergrund angeschlossen waren, die im Schulkontext einfacher oder überhaupt erfasst werden können. Die migrationsbedingte Bildungsungleichheit wird im Interviewmaterial dabei als das „dominante Erklärungsmuster unserer Gesellschaft“ (GP5168) bezeichnet, auf das anscheinend deutlich einfacher zurückgegriffen werden kann und in den Interviews immer wieder als Vergleichswert herangezogen wird.

Exkurs: Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Das Beispiel der Sprachförderung, das insbesondere im Kontext der Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgeführt wird, verdeutlicht darüber hinaus, wie gewinnbringend sich eine Verständigung auf bestimmte Ziele auswirken kann. Sprachförderung, die im ersten Teil der Arbeit vor allem für Kinder mit geringem sozioökonomischen Status reflektiert wird, wird in diesem Diskurs fast ausschließlich für Schüler*innen mit Migrationshintergrund erläutert. Dabei zeigt die theoretische Auseinandersetzung bzw. Forschung, dass die Förderung der Bildungssprache auch für andere benachteiligte Schüler*innen relevant ist, wobei es in diesem Fall nicht um die Förderung der Erst- sondern der Bildungssprache gehen sollte, die häufig als ein Schlüssel für schulischen Erfolg hervorgehoben wird (Bernstein, 1973; Brunsch, 2012; Dittmar, 1980; Dittton, 2016a; Oevermann, 1977; Walzebug, 2015). Einen Grund für diese Fokussierung liefert das Material der Interviews, das darauf hindeutet, dass seit der Jahrhundertwende vor allem die migrationsbedingten Disparitäten und diesbezüglich vor allem die Sprachförderung in den Blick genommen worden sind, weshalb soziale Disparitäten gar nicht im Vordergrund standen:

An dem Beispiel noch mal geblieben, erübrigt es sich ja fast, über weitere Bedingungen zu sprechen, wenn man sagen kann, jemand hat einen Migrationshintergrund. Also diese Zuschreibung, die entlastet einen ja davon, nach Armut zu schauen oder nach soziokulturellen Verhältnissen zu schauen. Und das macht es dann irgendeiner Forschung unter Umständen einfacher, auf solche Konzepte zurückzugreifen, als am Konzept Klasse zu arbeiten. (GP5|68)

Und mich hat es wieder einmal total überrascht, wie wenig eigentlich ethnisch ist. Wenn man kontrolliert auf Einkommen, Bildung und Beruf der Eltern, da bleibt fast nichts übrig [...]. Und wenn man sich aber anguckt, wie viele Professuren für Migration eigentlich allein in den letzten Jahrzehnten geschaffen wurden, dann merkt man, okay, irgendwas ist da schiefgelaufen [...], und die müssen natürlich [...] sich rechtfertigen. (GP3|38)

Bereits in der Diskussion der Ergebnisse der Literaturdurchsicht (*Abschnitt 4.1.4*) ist dargestellt worden, dass auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vielfältige Unterstützungsangebote benötigen, die über die Förderung im Bereich Sprache hinausgehen, da sich ihre Benachteiligung vor allem auch über den sozioökonomischen Status erklärt

und eine reine Sprachförderung der Komplexität an Ursachen ebenfalls nicht gerecht wird. Das Material der Interviews verweist darauf, dass auch andere Themen, wie beispielsweise die Rolle des Lehrkrafthandelns, für diese Zielgruppe stark diskutiert wurden, während an dieser Stelle der Diskurs für die hier betrachtete Zielgruppe ebenfalls nicht auftaucht.

In Anlehnung an die Aussagen der Experten, besteht der Handlungsbedarf der Forschung vor allem darin, die zahlreichen Ziele entsprechend zu clustern bzw. zu systematisieren, auf bestehende Forschungsergebnisse rückzubinden und eine Verständigung¹ über sinnvolle, erfolgreiche Zieldimensionen zu ermöglichen. So bestätigt sich die aus den Ergebnissen der Literaturdurchsicht entstandene Vermutung, dass es „kein systematisches, zielbezogenes Vorgehen in vielen Programmen gibt“ (GP2|72). Die Experten kritisieren das bisherige Vorgehen und liefern erste Hinweise (wie beispielsweise *Wo setzt das Ziel an? Wo setzt eine Maßnahme an? Handelt es sich um eine direkte oder indirekte Förderung? Geht es um ein kurz-, mittel- oder langfristiges Ziel?*) für eine mögliche Systematisierung der Zielsetzungen aber auch Maßnahmen, die dem Interviewmaterial zufolge wiederum in einem Zusammenhang stehen sollten. Trotz der Aussage, dass notwendige Erkenntnisse bislang ausbleiben, werden im empirischen Material entsprechend Vorschläge für konkrete Maßnahmen, die daran anknüpfend entwickelt werden können, genannt (*Abschnitt 5.4*).

Die Auseinandersetzung mit konkreten Zieldimensionen setzt allerdings voraus, dass Wissen darüber vorhanden ist, was die Schule diesbezüglich überhaupt bewirken *kann*. Wie bereits dargestellt, ist die Einzelschule nicht in der Lage, die familiären Lebensbedingungen der Schüler*innen zu verändern, geschweige denn gesellschaftliche Probleme zu lösen: Aus dem Material der Interviews geht darüber hinaus hervor, dass die Frage gestellt werden muss, für welche Aufgaben die Schule überhaupt der richtige Adressat ist. Die Sichtweise, dass Schule „relativ wenig kann“ (GP3|26) liefere darüber hinaus auch eine Erklärung für die wenigen Publikationen, die entsprechende Hinweise zur Entwicklung von Maßnahmen liefern. Wobei an dieser Stelle jedoch auch darauf verwiesen werden muss, dass eine wenig zufriedenstellende Bearbeitung des Themas (*Abschnitt 5.1*) dazu führen könnte, dass der Schule wesentliche Möglichkeiten aberkannt, bzw.

¹ Aus dem Material der Interviews geht hervor, dass die Diversität der Zieldimensionen auch auf einen mangelnden Austausch zwischen den jeweiligen Arbeitsbereichen und Disziplinen zurückgeht, bzw. auch aus unterschiedlichen Forschungsinteressen resultiert, deren Ziel jedoch nicht primär die Entwicklung von Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit sein muss.

gar nicht erst zugesprochen werden. Dieser Umstand hat zur Folge, dass weiter keine Zuversicht besteht, den Themenkomplex erfolgversprechend bearbeiten zu können. Auch mit Blick auf die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsfor- schung konnte aufgezeigt werden, dass die Schule insbesondere für benachteiligte Schüler*innen bedeutsam ist, umfassendes Wissen über die Wirksamkeit von Schule (insbesondere zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit) allerdings fehlt (*Abschnitt 3.3*). Auch wenn es seitens der internationalen Schuleffektivitätsforschung fest umrissene Schuleffekte gibt, bleiben diese zum Teil sehr vage oder münden nicht in entsprechende Hinweise für Förderungen und Maßnahmen. Mit Blick auf die Differential-Effektivitäts-Forschung lassen sich aus den Erkenntnissen lediglich grobe Anhaltspunkte, jedoch keine konkreten Hinweise für Maßnahmen ausfindig machen, die allerdings benötigt werden: „high quality, structured and targetted interventions are needed“ (Sammons, 2006, S. 31). Hinzu kommt, dass sich die Studien dieser Forschungsrichtung zum großen Teil auf Schulen in benachteiligten Lagen beziehen und weniger spezielle Zielgruppen von Schüler*innen in den Blick nehmen.

Die Erkenntnisse des *Abschnitts 2.3* weisen jedoch auch darauf hin, dass man sich – noch bevor eine Erforschung und Verständigung auf Zieldimensionen stattfinden kann – darüber austauschen sollte, welche *Aufgaben der Schule* zugeschrieben werden sollten und welche nicht. Betrachtet man allerdings die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit als eine Aufgabe der Schule, zeigt sich, dass die Einzelschule viele unterschiedliche Funktionen erfüllen muss, die – wenn sie nicht im meritokratischen Prinzip aufgelöst werden – durchaus im Widerspruch zueinander stehen und dem Anspruch nur schwer gerecht werden können. In Anlehnung an Radtke (2004) verwendet die Organisation des Schulsystems eine erhebliche Anstrengung darauf, den Anschein, dass die Selektions- und Allokationsentscheidungen strikt nach dem meritokratischen Prinzip verlaufen, aufrecht zu erhalten. Zudem konnte mit Hilfe unterschiedlicher Theorien aufgezeigt werden, dass die Schule nicht zwingend Teil der Lösung ist, sondern auch gegenteilige Effekte erzeugt (Rolff, 1997), indem sie sozial bedingte Ungleichheit nicht abbaut, sondern manifestiert oder gar verstärkt. Wenn die Schule allerdings nicht dazu verurteilt ist „sozial bedingte Bildungsungleichheit zu akzeptieren, zu reproduzieren oder gar zu verstärken“ (Böttcher, 2015, S. 16), muss sie in Anlehnung an die Ausführungen von Heid (1988) keine allgemeine, sondern eine gezielte kompensatorische Förderung betreiben, bei der ungleiche (Lern-)Voraussetzungen ausgeglichen werden. Mit den rechtlichen Normen und weiteren exemplarischen Rechtsquellen scheint zwar ein allgemeiner Auftrag, Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft zu gewährleisten, zu bestehen – dafür wird jedoch der Eindruck erweckt, dass Vorgaben oder Vorschläge in den entsprechenden Quellen weiterführend nicht vorhanden sind (*Abschnitt 2.3.2*).

Aus dem Material der Interviews erfolgt der Schluss, dass innerhalb der Forschung aber auch innerhalb der Politik zunächst die Frage geklärt werden muss, inwiefern diese Zielgruppe überhaupt besonders gefördert werden sollte, bzw. dass zunächst ein „*Bekenntnis* [benötigt] wird, [...] dass wir ungleich fördern und finanzieren müssen“ (GP6|21 eigene Herv.). Es scheint an dieser Stelle zum Teil ungeklärt, ob es in diesem Rahmen überhaupt konkrete Ziele geben sollte, die speziell eine Gruppe in den Blick nehmen, um deren Benachteiligung zu kompensieren. Diese fehlende Verständigung führe ebenfalls zu einer randständigen Bearbeitung des Themas. Festgehalten werden muss entsprechend, dass die Schule zum einen nicht dafür verantwortlich gemacht werden kann, gesellschaftliche Ungleichheit aufzulösen (*Abschnitt 2.1*). Zum anderen wird an sie jedoch zum Teil die Erwartung herangetragen, die negativen Effekte der sozialen Herkunft bestmöglich einzudämmen und sie nicht weiter zu verstärken. Diese Erwartung entsteht gegebenenfalls auch dadurch, dass die Schule in Anlehnung an die allgemeine Schulpflicht in vielen Bereichen aufgrund des eigenständigen Bildungsauftrags und „staatlichen Erziehungsmandats“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 122) über eine weitreichende Verantwortung verfügt, die in diesem Maße nur sie im Sinne der Bildungsgleichheit nutzen kann. Gleichzeitig gelangt die Schule mit diesem Anspruch auch an ihre „institutionellen Grenzen“ (Hopmann & Bauer-Hoffmann, 2015, S. 93).

Bevor Ziele erforscht und systematisiert werden können, sollte entsprechend zunächst auch diskutiert werden, welche Rolle die Schule einnimmt bzw. einnehmen *kann*, welche Handlungsmöglichkeiten überhaupt bestehen aber vor allem auch, welche Aufgaben überhaupt an sie herangetragen werden *sollen*. Dieser Austausch sollte jedoch nicht auf die Erziehungswissenschaft beschränkt, sondern arbeitsbereichsübergreifend sowie interdisziplinär angestrebt und letztendlich politisch-gesellschaftlich beantwortet werden (*Kapitel 6*).

5.3 Arbeitsbereichsübergreifende sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Verbesserung zukünftiger wissenschaftlicher Bearbeitung und Transfers

Und vielleicht ist das auch ein Problem mangelnder Interdisziplinarität innerhalb der Bildungsforschung oder zumindest in der Überschneidung oder in der Zusammenarbeit zwischen soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ungleichheitsforschung. Da gibt es wenig Überschneidungen, der soziologische Diskurs läuft völlig unabhängig vom erziehungswissenschaftlichen. (GP5|58)

Obwohl die Literaturdurchsicht mit Hilfe einer Datenbank erfolgt ist, bei der in erster Linie erziehungswissenschaftliche Beiträge im Vordergrund stehen, weisen die Ergebnisse der Literaturdurchsicht darauf hin, dass das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen wird. Auch im theoretischen Teil dieser Arbeit ist immer wieder herausgestellt worden, dass das Thema innerhalb vieler Forschungsrichtungen aber auch Disziplinen diskutiert wird. Neben vereinzelt psychologischen Theoriebezügen sind vor allem auch soziologische Erkenntnisse für die Erklärungen ökonomischer aber auch sozial bedingter Ungleichheit relevant. Die Publikationen, die in Anlehnung an die Literaturdurchsicht näher analysiert werden konnten, wurden in verschiedenen Reihen, Verlagen aber vor allem auch Zeitschriften aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten veröffentlicht, weshalb der Eindruck entstand, dass das Thema zwar aus vielen Perspektiven Beachtung findet, es jedoch von keinem Arbeitsbereich umfassend bearbeitet wird. So erscheint das Thema disziplinenübergreifend zwar durchaus relevant zu sein, eine mangelnde Fokussierung führt allerdings dazu, dass das Thema in vielen Fällen lediglich randständig betrachtet wird, was entsprechend insgesamt zu einer unvollständigen Bearbeitung führen könnte. Lassnigg (2011) zufolge hat der Ungleichheitsdiskurs eine andere Struktur: So liegen die unterschiedlichen Paradigmen nicht disziplinär aufgeteilt, sondern „quer“ zu den Disziplinen“ (ebd., S. 152) und variieren je nach normativer Stellung zum Phänomen Ungleichheit. Dadurch gestaltet es sich entsprechend schwieriger, Erkenntnisse übergreifend zu sammeln.

Auffällig ist, dass die Experten – die aus unterschiedlichen Arbeitskontexten und Perspektiven befragt worden sind – sich trotz induktivem Vorgehen in vielen Aspekten hinsichtlich des Forschungsstands und der Herausforderungen einig sind. Mit Blick auf die Herausforderungen besteht vor allem Konsens darüber, die eigene Disziplin einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Das empirische Material weist darauf hin, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung innerhalb des Diskurses unterberücksichtigt ist, was jedoch als ihr genuines Versäumnis angesehen wird. Der *Beitrag der Erziehungswissenschaft* wird vermisst und gleichzeitig kritisiert, dass sie es nicht geschafft hat, erziehungswissenschaftliches oder pädagogisches Wissen in den Diskurs einzubringen und dort zu verankern. Neben fehlendem Engagement sowie einem wissenschaftstheoretisch kritischen Zustand ist es an dieser Stelle insbesondere auch eine fehlende arbeitsbereichsübergreifende Bearbeitung, die ausbleibt. Dadurch, dass die Disziplin „zerfasert“ (GP3/73) ist, bzw. in sich „zerfällt“ (GP0/65), ist die Voraussetzung nicht gegeben, komplexe Forschungsthemen umfassend zu bearbeiten. Auch die unterschiedlichen, vereinzelt theoretischen Inhalte, die im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt worden sind, werden teilweise isoliert voneinander betrachtet

und lassen Bezüge zu den anderen Konzepten vermissen. Allgemein fasst Tenorth (2009) zusammen, dass die Erziehungswissenschaft eben nicht „als Name für eine einheitlich gefügte und von außen als Einheit identifizierte Disziplin steht, sondern eher als eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von theoretischen und praktischen Aktivitäten“ (ebd., S. 850) gesehen werden kann. So sei es schwierig, dass spezifisch Erziehungswissenschaftliche zu benennen – Erziehungswissenschaft ist stattdessen „pluridisziplinär offen“ (ebd., S. 862) bestimmt. In Anlehnung an das empirische Material der Interviews wird allerdings deutlich, dass zur Bearbeitung dieses Forschungsgegenstandes eben dieses Spezifische vermisst wird. So wird kritisiert, dass ein „genuin erziehungswissenschaftliche[r] Zugang“ (GP0165) häufig ausbleibt und die Disziplin stattdessen von divergierenden Sichtweisen geprägt ist. Ob sie dabei überhaupt noch eine „Daseinsberechtigung“ (GP0165) hat, wie kolportiert wird, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden – nachvollziehbar ist allerdings die Herausforderung, Erkenntnisse mehrerer Arbeitsbereiche zu sammeln und den Forschungsgegenstand trotz unterschiedlicher Perspektiven gewinnbringend zu bearbeiten. So wird auch mit Blick auf den ersten Teil dieser Arbeit deutlich, dass aufgrund der zahlreichen Perspektiven nicht von einer einheitlichen Bearbeitung ausgegangen werden kann.

Die empirischen Befunde verdeutlichen weiterführend, dass entsprechend entstandene Leerstellen von anderen Wissenschaften gefüllt werden mussten und eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektive – die in diesem Kontext als notwendig erachtet wird – ausbleibt. Gleichzeitig bestätigen die empirischen Ergebnisse jedoch den Verdacht, dass bei der Bearbeitung des Themas eine *arbeitsbereichsübergreifende, interdisziplinäre Herangehensweise* notwendig ist. Während auf der einen Seite die Zusammenarbeit gefordert und auch für interdisziplinäre Forschungsprogramme plädiert wird, bleibt auf der anderen Seite fraglich, was die Erziehungswissenschaft in diesen Kontexten überhaupt beisteuern kann, wenn ihr im gleichen Zug vorgeworfen wird, sie habe bislang keinerlei Erkenntnisse generiert.

Auch in anderen Forschungskontexten werden solche Leerstellen sichtbar. Gläser-Zikuda (2010) verdeutlicht beispielsweise am Thema Emotionen, dass die Pädagogik dieses Feld vernachlässigt hat, weshalb es anschließend von der Psychologie besetzt und federführend bearbeitet wurde: „Es gelang der Pädagogik in der Folge nicht mehr, diese Leerstelle zu schließen“ (ebd., S. 12). Bis auf vereinzelte Publikationen finde das Thema Emotionen beispielsweise in Fragen des Unterrichts entsprechend keinerlei Beachtung. Eine unzureichende Bearbeitung kann sich jedoch auch auf einzelne Forschungsrichtungen innerhalb einer Disziplin beziehen, indem individuelle Forschungsrichtungen unabhängig voneinander und selten im Zusammenhang betrachtet werden. Ganz gleich ob innerhalb

der Disziplin oder zwischen den Disziplinen – es lässt sich ableiten, dass es auch innerhalb der wissenschaftlichen Bearbeitung geeigneter Formate bedarf, die einen Austausch und eine Zusammenarbeit ermöglichen.

Neben der Forderung, dass sich die Erziehungswissenschaft dem Forschungsstand ganz grundsätzlich stärker widmen sollte, ist eine arbeitsbereichsübergreifende sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Verbesserung zukünftiger Forschung relevant. Es konnte mehrfach herausgestellt werden, dass es notwendig ist, das Thema nicht nur randständig zu betrachten, sondern ernsthaft zu fokussieren. Dafür muss jedoch ein glaubhaftes Interesse vermittelt werden, was in Anlehnung an das empirische Material zumindest fraglich bleibt.

Die empirischen Befunde weisen weiterführend darauf hin, dass zudem eine *wissenschaftsübergreifende Zusammenarbeit* bzw. ein *Transfer* auf unterschiedlichsten Ebenen gefördert werden muss. Bezüglich des Transfers von der Wissenschaft in die Politik äußerten die Experten allerdings auch Bedenken, ob entsprechende Erkenntnisse an dieser Stelle überhaupt wahrgenommen würden bzw. auf welcher Plattform ein Austausch überhaupt stattfinden könnte. Zudem wird die Frage gestellt, inwiefern in einem solchen Rahmen die politischenprosaischen mit den wissenschaftlichen Konzepten überhaupt zusammengeführt werden können (GP4183). Es wird resümiert, dass „das Wissen über bildungsbezogene Ungleichheit keine [...] oder geringe bildungspolitische Folgen hat“ (GP5124), sodass nicht transparent ist, ob zukünftig vorhandenes Wissen politisch überhaupt genutzt würde.

Durch ihre gesellschaftlichen Entscheidungsbefugnisse nimmt die Politik Gewichtungen vor, steuert damit das öffentliche Bildungssystem (Behler, 2013) und vertritt entsprechend im Vergleich zur Wissenschaft auf der Handlungsebene eine „machtvollere und effektivere Rolle“ (Bascio, 2012, S. 227): „Erziehungswissenschaftler/innen können das real existierende Bildungssystem noch so überzeugend kritisieren, sie können noch so fundierte Verbesserungsvorschläge machen – eine Machtbasis zur Umsetzung ihrer Ideen haben sie nicht“ (Tillmann, 2008, S. 35). Inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse in der Politik von Bedeutung sind, ist dabei weniger von der Wissenschaft als von der Politik abhängig: So kann die Politik wissenschaftlich generiertes Wissen nutzen oder ebenso gut ohne wissenschaftliche Kenntnisse funktionieren und handeln (ebd.). Entscheidend wird hier das „Aufmerksamkeitsraster der Referenzsysteme“ (Baumert, 2017, S. 221), das eine potenzielle Integration, die Interpretation oder die Reformulierung bestimmt. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, das Verhältnis von Politik und Wissenschaft detailliert darzulegen – fest steht aber, dass selbst der jeweilige Einfluss beider Systeme innerhalb der Forschungsgemeinschaft sehr abweichend wahrgenommen wird (weiterführend u. a. bei Hoffmann-Ocon & Schmidtke,

2012; Oelkers, 2011). Mit Blick auf das Thema dieser Arbeit werden darüber hinaus weitere Schwierigkeiten deutlich: So ist Dederling (2008) zufolge die Strategie der Ministerien auch von „der Art der jeweils zu implementierenden Maßnahmen abhängig“ (ebd., S. 869). Dass Reformbelange oder Entscheidungsprozesse – insbesondere zur Bekämpfung der Chancengleichheit – ausschließlich zum Aufgabenbereich der Politik gehören, könnte entsprechend laut Bascio (2012) auch anders sein:

Sähe das anders aus, wenn die Wissenschaft ihr Argumentarium besser, sprich gezielter in den Praxisdiskurs hineinbringen würde? Läge es nicht auch in der Verantwortung der Wissenschaftler das spezifische bildungsrelevante Begriffe wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit richtig – und wenn kontrovers, so zumindest fundiert kontrovers – verwendet werden? Situationsorientierte bzw. praxisnahe Ansätze [...] sind erfolgreich, während auf Programme zur Bekämpfung der Chancengleichheit mit Skepsis oder Ablehnung reagiert wird. (Ebd., S. 215)

In puncto Implementierungsüberlegungen stütze sich die Wissenschaft eher auf empirisch (pädagogisch) psychologische Studien und vertraue stärker merkmalproduzierenden Wissenschaften, da in der Regel *schnelle* Antworten auf *akut* empfundene Probleme benötigt werden (ebd., S. 232), die in diesem Fall nicht vorhanden sind.² Chancengleichheitsdebatten – so beschreibt Bascio weiter – scheinen eher „eine[r] flexibel einzusetzende[n], praktisch[en] und bequeme[n] Legitimationsgrundlage zu dienen – je nach Bedürfnis, je nach Interesse – als eine ernst zu nehmende Orientierungsgrundlage zu sein“ (ebd., S. 216). Es wird deutlich, dass die Herausforderungen, die vor allem in den Interviews angedeutet werden, weitaus komplexer sind und über das Bildungssystem hinausgedacht werden müssen. Sofern entsprechende Maßnahmen etabliert werden sollen, ist es sowohl Aufgabe der Wissenschaft als auch der Politik dies gleichsam zu fokussieren.

Gefordert wird letztendlich ein Austausch, der zum einen den Transfer von Bildungsforschung und Bildungspolitik in den Blick nimmt (weiterführend bei Jornitz & Wilmers, 2018). Zum anderen geht aus dem empirischen Material hervor, dass eine weitere Schnittstelle – der Transfer von der Wissenschaft zur Praxis sowie umgekehrt – fokussiert werden müsste. Wünschenswert wäre zukünftig eine „Plattform“ (GP6|19) auf der auch ein entsprechender Austausch über Projekte stattfinden könnte. Das empirische Material verweist darauf, dass

² Ein Instrument, diese Lücke zu füllen, könnte zukünftig der noch zu gründende Nationale Bildungsrat sein, der die Bundesländer in bildungspolitischen Fragen beraten und im Gegensatz zu anderen Instrumenten eine größere Unabhängigkeit aufweisen soll (Spiewak, 2020).

auch eine Art Gleichzeitigkeit in der Entwicklung der Maßnahmen als sinnvoll angesehen wird, um zu untersuchen, was als Maßnahme bereits praktiziert wird. Insgesamt wird eine *wissenschaftliche bzw. prozessorientierte Begleitung* gefordert, bei der der Prozess einer Maßnahme innerhalb der Forschung sowie in wissenschaftsbasierter Praxisberatung unterstützt wird. Auch die Evaluation bereits durchgeführter Maßnahmen soll in Anlehnung an das empirische Material angestrebt werden, um Prozesse passgenau überprüfen und weiterentwickeln zu können. Evaluationen setzen gleichzeitig voraus, dass Ziele entsprechend klar formuliert werden und ermöglichen weiterführend, Rechenschaft abzulegen. Auf diese Weise könnten (pädagogische) Maßnahmen nachweisen,

dass sie ihren Zweck oder ihre Zwecke erreichen und mit welchen Mitteln das geschieht. Fehlende empirische Erfolgskontrollen geben der These von der (möglichen) Verschwendung oder wenigstens mangelnde Zieltreue von Ressourcen in (vielen) pädagogischen Prozessen Nahrung. (Böttcher, 2005, S. 9)

Erfolgversprechende Ansätze könnten wiederum auch zu einer stärkeren Forschungsförderung führen und so helfen, die bereits beschriebene Spirale aus Erfolgslosigkeit und Resignation zu durchbrechen. Die interdisziplinären Verbünde sind demnach auch von Vorteil, wenn man die Aspekte der Evaluation oder prozessorientierten Begleitforschung hinzuzieht und die Aufgabenfelder der Entwicklung, Implementation aber auch Evaluation der Programme betrachtet. So kann einerseits nützliches Wissen für die Bildungspolitik und -praxis generiert werden, während ein umgekehrter Transfer auch dazu beitragen könnte, dass relevante Fragestellungen aus der Schulpraxis in Bildungspolitik und Bildungspraxis in der Wissenschaft aufgenommen und behandelt werden könnten (Demski, 2018). Es wird an dieser Stelle sichtbar, dass es neben den wissenschaftlichen Disziplinen weitere Akteure im Austausch braucht, um die zahlreichen Herausforderungen, die die Bearbeitung des Themas erfordern, auch anzugehen. Inwiefern dann dieses Zusammenhandeln der Akteure gesteuert werden muss, wird im nächsten Schlüsselthema aufgegriffen.

5.4 Konzeptionelle und zielgerichtete Steuerung des Themas sozial bedingter Ungleichheit im Mehrebenensystem

Modellversuche könnte ich mir gut vorstellen, dass man, ähnlich wie ein Forschungsinstitut, man hat einen wissenschaftlichen Leiter, man hat einen Verwaltungsleiter. Das sind Dinge, die den Schulleitungen Spielraum geben, anders mit Ressourcen umzugehen, aber auch anderes mit, ja, mit pädagogischen Spielräumen in der Schule umzugehen. (GP6/39)

In dieser Arbeit ist die Einzelschule – genauer die schulorganisatorische Ebene – fokussiert worden, die allerdings von zahlreichen unterschiedlichen Akteuren und Variablen abhängig ist und ausschließlich in einem Gesamtzusammenhang sowie im Kontext von Steuerungsprozessen betrachtet werden kann. Trotz des Wissens um die Bedeutung des Gesamtzusammenhangs gestaltete sich die Systematisierung und Zuordnung der in den Methoden genannten Maßnahmen mit Blick auf die schulorganisatorische Ebene deutlich schwieriger als zu Beginn angenommen. Mit Blick auf konkrete Verbesserungsvorschläge liefern die empirischen Befunde beider Methoden vielfältige Ideen und mögliche Ansatzpunkte, die allerdings häufig nicht erkennen lassen, auf welcher Ebene der Schule sie letztendlich ansetzen und inwiefern sie der schulorganisatorischen Ebene zugeordnet werden können: Es ist keine klare oder eindeutige Trennung der Ebenen insbesondere mit Blick auf die Förderung mit Hilfe von Maßnahmen möglich. Dadurch, dass zahlreiche Maßnahmen sowohl im Unterricht, außerunterrichtlich sowie -schulisch denkbar sind, ist auch im Nachgang eine Systematisierung auf diese Art und Weise nahezu unmöglich. Um jedoch die vielfältigen Vorschläge für Maßnahmen und konkrete Beispielen clustern zu können, musste an dieser Stelle eine andere Systematisierung gewählt werden.

Die Interventionsforschung bietet hilfreiche Klassifizierungen, um die Maßnahmen(-vorschläge) zu strukturieren. Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen oder Interventionen³ im Allgemeinen können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten differenziert werden. Sie beziehen sich inhaltlich auf verschiedene Wirkungsweisen⁴, Anwendungsbereiche, verfolgen dabei spezifische

³ Interventionen bezeichnen laut Leutner grundsätzlich Maßnahmen, mit denen spezifischer in einen laufenden Prozess eingegriffen wird. So werden Maßnahmen ergriffen oder Interventionen kurz- oder auch langfristig eingeleitet, „wenn etwas nicht so läuft, wie es laufen sollte“ (Leutner, 2010, S. 64). Maßnahmen – wie auch Aktivitäten oder Handlungsanweisungen – werden dabei insgesamt als ein Teil der pädagogischen Interventionsprogramme betrachtet (Mittag & Bieg, 2010), die im schulischen Feld ausgeführt werden und in Bezug zur Dauer beispielsweise von einer Manipulation kurzer Instruktionen bis hin zur Intervention durch jahrgangsumfassende Unterrichtsprogramme reichen können (Souvignier & Dignath-van Ewijk, 2010). Die Vielfalt der Möglichkeiten, die mit dieser kurzen Beschreibung einhergeht, Interventionen zu beschreiben, wird auch für die Systematisierung der Ergebnisse der Kategorie Verbesserungsvorschläge deutlich, sodass die Vorschläge angelehnt an die Klassifizierung von Interventionen vorgenommen werden.

⁴ Neben der pädagogischen Intervention, bei der die Maßnahme als eine Verbesserung der Handlungskompetenz von Personen gesehen wird, unterscheiden Hurrelmann und Holler (1988) auch drei weitere Wirkungsweisen, die teilweise auch im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sind. Während die rechtliche Intervention, die Maßnahmen zur Verbesserung des rechtlichen Status meint und sich die ökonomische Intervention auf die Maßnahme zur Verbesserung der Einkommensverhältnisse bezieht, weisen die Ergebnisse vor allem auch

Zielvorstellungen und Funktionen (Hager & Hasselhorn, 2008; Hurrelmann & Holler, 1988; Mittag & Bieg, 2010), setzen an unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso- oder Makroebene) an (Leutner, 2010) und gehen von verschiedenen Akteursgruppen aus (Hascher, 2010). Ein hilfreicher Ansatzpunkt für die hier vorgenommene Systematik betrifft dabei die Unterscheidung der *direkten und indirekten Interventionen*: Setzen Maßnahmen direkt beim Individuum an, werden sie in der Interventionsforschung als direkte Maßnahmen betitelt. Andernfalls geht es nicht primär um die Veränderung des Verhaltens der Individuen, sondern um Personen in ihrem Umfeld, „von denen ausgegangen wird, dass diese Einfluss auf das Verhalten der Zielpersonen ausüben können“ (M. Schmidt & Otto, 2010, S. 235). Schmidt und Otto meinen damit zum Beispiel Lehrkräfte und Eltern, denen bestimmte Verhaltensstrategien vermittelt werden, und sie damit beispielsweise eine Rolle als Vorbild einnehmen können. Eine weitere Form einer indirekten Intervention ist daran angelehnt die Veränderung der Lernumgebung, bei der ohne eine konkrete Bezugsperson die Umgebung des Individuums optimiert wird und so das Verhalten der Zielperson verändert werden kann (ebd.).

Diese Differenzierung ermöglicht es auch weiterführender Forschung, die bisher ausschließlich thematisch gegliederten (Ideen für) Maßnahmen stärker systematisieren zu können, sodass sowohl Maßnahmen direkt bezogen auf das Individuum (direkte Intervention)⁵ sowie mit Blick auf andere Bezugspersonen (indirekte Intervention) als auch Verbesserungsvorschläge, die die Gestaltung der Lernumgebung betreffen (indirekte Intervention), dargestellt werden können. Während eine nach unterschiedlichen Ebenen differenzierende Einordnung der Maßnahmen schwierig ist, bieten die *thematischen Systematisierungen* einen geeigneten Rahmen, um sich sowohl innerhalb der Disziplin als auch interdisziplinär über geeignete Ansätze austauschen und verständigen zu können. Denn es ist – wie bereits dargelegt – für eine zukünftige Bearbeitung des Forschungsstands relevant, sich über entsprechende Zieldimensionen zu verständigen. Hurrelmann

auf ökologische Interventionen hin, die die materielle und soziale Umwelt der Personen beeinflussen. Aber auch hier ist eine Abgrenzung teilweise schwierig, da sich die Wirkungsbereiche gegenseitig beeinflussen (ebd.; Kaufmann, 2012).

⁵ Die Verbesserungsvorschläge, die das Individuum dementsprechend direkt betreffen, sind Maßnahmen auf die kognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren bezogen. Mittag und Bieg (2010) listen zahlreiche Beispiele für Förderungen dieser drei Prozesse und Funktionen auf: Dazu gehören beispielsweise Lern- und Gedächtnistrainings oder Motivationsförderprogramme.

und Holler (1988) machen darauf aufmerksam, dass Maßnahmen, die sich speziell auf Risikogruppen beziehen, zudem einen Doppelcharakter haben sollten,

indem sie kompensierend und korrigierend auf ungünstige Ausgangslagen außerhalb der Schule einwirken und zum anderen prophylaktisch auch innerschulische Risiken berücksichtigen. Die eigentliche Wirksamkeit der Fördermaßnahmen liegt darin, dass sie das Diskrepanzverhältnis von schulischen und außerschulischen Handlungs- und Leistungsanforderungen und individuellen Kompetenzen der Schüler so weit wie möglich abbauen oder bewältigbar machen. (Ebd., S. 84)

Auch innerhalb der Forschung gibt es schon seit längerer Zeit Hinweise darauf, dass verschiedene Maßnahmen verknüpft werden sollten, da eine isolierte Maßnahme keinen nachhaltigen und langfristigen Effekt erzielen kann (ebd.). Zum einen sollte es Petermann (2010) zufolge nicht bei einer Einzelmaßnahme bleiben und zum anderen sollten die Maßnahmen insgesamt frühzeitig, regelmäßig, systematisch sowie umfassend umgesetzt werden. Er plädiert für *Mehrebenenprogramme*, die sowohl Lehrkräfte, Eltern aus dem sozialen Umfeld als auch die Schule als strukturelles Umfeld miteinbeziehen. Die empirischen Ergebnisse der Interviews lassen ebenfalls darauf schließen, dass sowohl direkte als auch indirekte Maßnahmen umfassend in den Blick genommen werden müssen. Neben gezielten kompensatorischen Maßnahmen, die ausschließlich für die Zielgruppe gedacht werden (wie zum Beispiel Mentorenprogramme), werden auch solche genannt, die die Voraussetzungen und Bedingungen (Bereitstellung von Lernmaterialien; Mittagessen) angleichen und prinzipiell für alle Schüler*innen gedacht werden, jedoch trotzdem kompensierend für diese Zielgruppe wirken sollten. Aus dem Interviewmaterial gehen zudem zahlreiche Vorschläge hervor, die darauf abzielen, Basiskompetenzen⁶ zu fördern. Basiskompetenzen könnten beispielsweise als Förderung der Bildungssprache oder des Selbstvertrauens im

⁶ Folglich wird eine erfolgversprechende Förderung darin gesehen, die elementaren Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern, die sich auf eine Leseförderung, Sprachförderung oder eine Förderung von Lerntechniken beziehen: Innerhalb der Interviews wird in Bezug zu vielen Maßnahmen thematisiert, das höherwertige Bildungsprozesse basale Fähigkeiten voraussetzen. Diese müssen entsprechend gefördert werden, um eine Voraussetzung für alle anderen Prozesse zu schaffen. Die grundlegenden Kompetenzen können in kompensatorischen Maßnahmen aufgegriffen werden, dennoch macht Böttcher (2005) darauf aufmerksam, dass auch die unausgesprochenen Erwartungen der Schule, etwas vorauszusetzen, was eigentlich erst innerhalb der Schule vermittelt werden sollte, viel stärker thematisiert werden muss: „Eine Chance zur Durchbrechung des Systems liege in einer Pädagogik, die es sich zur zentralen Aufgabe macht, das von den Schülerinnen und Schülern Erwartete auch tatsächlich zu vermitteln“ (ebd., S. 10). In Anlehnung daran geht es bei vielen Vorschlägen zu Maßnahmen auch darum, die Ausgangsbedingungen der Schüler*innen konkret anzupassen, indem

Unterricht, außerunterrichtlich, für eine spezielle Zielgruppe oder auch für alle Schüler*innen gedacht werden, jedoch für eine spezielle Gruppe konzipiert sein. Auch eine indirekte Förderung – wie beispielsweise mittels der Sensibilisierung der (angehenden) Lehrkräfte für die Bedarfe dieser Zielgruppe – sollte auf unterschiedlichen Ebenen im System erfolgen.⁷ So können sie als Fortbildung der Einzelschule im Rahmen einer schulorganisatorischen Maßnahme konzipiert werden, während sie als Bestandteil der Ausbildung der Lehrkräfte vor allem auf der Makroebene ansetzen müssten. Eine ganzheitliche Unterstützung müsste dabei alle Ebenen im Blick haben und auf unterschiedlichsten Ebenen gleichzeitig ansetzen.

In den folgenden zwei Beispielen wurde stärker *ganzheitlich* gedacht, sodass diese zur Bestätigung dieser Forderung reichen. Zum einen bezieht sich Böttcher (2016a) auf die Veränderungen, die sich unter anderem durch „gengerechte Curricula, [...] die Aufhebung der Segregation durch Koedukation [...] [sowie] spezifische Förderprogramme“ (ebd., S. 23) in den geschlechtsbezogenen Disparitäten ergeben haben. So konnte die Benachteiligung von Frauen – zumindest im Bildungssystem – weitgehend aufgehoben werden. Neben gesellschaftlichen Veränderungen, denen Böttcher einen entscheidenden Anteil beimisst, werden in Bezug auf Gerechtigkeit Maßnahmen aufgezählt, die auf unterschiedlichen Ebenen im (Schul-)System ansetzen und das Thema ganzheitlich in den Blick nehmen.

Zum anderen kann die (Sprach-)Förderung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch hier exemplarisch herangezogen werden. So findet die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ebenfalls auf mehreren Ebenen im System Berücksichtigung. Auf politisch-administrativer Ebene zeigt sich, dass die Förderung nicht nur in Gesetzestexten stärker verankert wird, sondern auch in weiteren Rechtsquellen, wie beispielsweise den KMK-Beschlüssen Beachtung erfährt (*Abschnitt 2.3.2*). Hinzu kommen unter anderem auch rechtliche

beispielsweise finanzielle und materielle Ressourcen von der Schule gestellt oder Lernzeiten gewährleistet werden sollen, um direkt gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen.

⁷ Das empirische Material verdeutlicht, dass als eine indirekte Förderung vor allem das Handeln der Lehrkraft in den Blick genommen werden muss. Ob es um das Lehramtsstudium, die Ausbildung oder Fort- und Weiterbildung geht – das Lehrkrafthandeln wird sowohl hinsichtlich der Herausforderungen als auch mit Blick auf Verbesserungsmöglichkeiten umfassend betrachtet. Zu ersteren kann letztlich festgestellt werden, dass vor allem eine fehlende Sensibilisierung sowie ein mangelndes Bewusstsein der Lehrperson in Bezug auf die Bedarfe der Zielgruppe kritisiert wird: „In der Lehrerbildung müsste ein Schwerpunkt in der Ausbildung von Förderungskompetenz bei Lehrern liegen. Hierzu gehört nicht nur das Wissen über Lernbedingungen der Benachteiligten, sondern auch die Kenntnis ihrer Lebensbedingungen“ (Böttcher, 2005, S. 11).

Regelungen in der Lehrer*innenbildung. So gibt es in NRW – verankert im Lehramtsausbildungsgesetz von 2009 – das DaZ-Modul (*Deutsch als Zweitsprache*), das für alle lehrerbildenden Studiengänge und „ausnahmslos für alle Lehramtsstudierenden“ (Ministerium für Schule und Bildung, 2020) für den Umgang mit Vielfalt sensibilisieren soll. Auch in der zweiten Ausbildungsphase ist das Thema im Kerncurriculum 2016 für den Vorbereitungsdienst in NRW eingebettet, um unter anderem migrations- und sprachsensibel zu unterrichten sowie kulturelle Bildung und interkulturelles Lernen zu fördern (ebd.), was wiederum auch weiterführend für das Fort- und Weiterbildungssystem von Lehrkräften angedacht wird. Auf kommunaler Ebene kann an dieser Stelle beispielsweise die Arbeit der Kommunalen Integrationszentren in NRW genannt werden, die als ein Bindeglied bzw. in Form einer Bildungspartnerschaft zwischen der Familie und der Schule fungieren und unter anderem „Konzepte interkultureller und durchgängiger sprachlicher Bildung entlang der biografiebegleitenden Bildungskette“ (Kommunale Integrationszentren, 2020) bieten oder entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte offerieren. Innerhalb der Wissenschaft sind in den letzten Jahren viele Forschungsstellen geschaffen und Projekte finanziert worden, was zur Folge hat, dass das Thema auch im wissenschaftlichen Diskurs verstärkt Aufmerksamkeit erfährt und nicht zuletzt in Publikationen mündet, wie anhand der Literaturdurchsicht aufgezeigt werden konnte. Dies sind nur einzelne Beispiele, die noch nicht einmal die schulorganisatorische Ausgestaltung in den Blick nehmen, allerdings verdeutlichen, dass das Thema auf verschiedenen Ebenen verankert ist. Inwieweit sich die Bemühungen allerdings auszahlen, ist noch nicht absehbar. Auch die Auseinandersetzung mit den ethnischen Disparitäten scheint jedoch insgesamt von einem breiteren gesellschaftlich-politischen Diskurs flankiert. Im Vergleich dazu weist das empirische Material darauf hin, dass mit Blick auf die hier betrachtete Zielgruppe eine solche Berücksichtigung ausbleibt. So wird unter anderem kritisiert, dass es diesbezüglich keine inhaltlichen Studienanteile im Lehramtsstudium gibt und auf Seiten der (angehenden) Lehrkräfte keine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt dieser Schüler*innen stattfindet.

Alles in allem wird deutlich, dass es nicht ausreichend ist, ausschließlich isolierte Teillösungen zu etablieren. Sofern einzelne aber vor allem umfassende Maßnahmen ganzheitlich im System und damit auch auf der schulorganisatorischen Ebene implementiert werden sollten, wird eine *konzeptionelle und zielgerichtete Steuerung* relevant. Es ist bereits in *Abschnitt 3.1* dargestellt worden, dass von einer insgesamt komplexen (außerschulischen) Steuerung ausgegangen werden muss, die zahlreiche Herausforderungen aber auch Ansatzmöglichkeiten mit sich bringt. Auch im Kontext neuer Steuerungsmodelle werden Gestaltungsspielräume der Einzelschule maßgeblich von der außerschulischen Steuerung mitbestimmt, was auch an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden darf. Die Schule als operative Ebene ist und bleibt allerdings konzeptioneller Ort der Gestaltung

bzw. Synthese zwischen pädagogischem und administrativem Handeln und bietet somit zahlreiche Möglichkeiten, auf Vorgaben kontextorientiert zu reagieren und eine Entwicklung passgenauer Maßnahmen durchzuführen. In Anlehnung an Dederling (2008) konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass bei der Berücksichtigung einzelschulischer Kontextfaktoren eine rein zentralistisch-hierarchische Steuerung nicht zielführend erscheint. Einen Ansatz ermöglicht hier vor allem die *Regional Governance*, die kontextorientierte Werkzeuge bietet, um auf die real existierenden Probleme einzugehen und Netzwerke zu schaffen, die einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen. In Anlehnung an Böttcher (2014) müssten im Sinne einer strategischen Führung – neben den eben genannten Zielformulierungen und Unterstützungssystemen – Netzwerkstrukturen gesichert werden, um durch „Informationsaustausch zu Erfahrungsakkumulation und Wissensvermehrung beizutragen“ (ebd. S. 46). Trotz allem darf auch hier nicht in Vergessenheit geraten, dass der Staat die Verantwortung, gleiche Bildungschancen bereitzustellen, auch mit Hilfe rechtlicher Steuerungs- und Interventionsmöglichkeiten wahrnehmen muss: Wie er dies gewährleistet, liegt wiederum in seinem eigenen Gestaltungsspielraum (Hanschmann, 2017).

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei dem Thema sozial bedingter Ungleichheit um einen oftmals unberücksichtigten Aspekt handelt, der im Steuerungs- und Gestaltungsdiskurs der Schule bestenfalls randständige Beachtung findet. So ist es notwendig, Bildungsbenachteiligung auch im Kontext neuer Steuerungsmodelle zielgerichtet zu betrachten und über die Einzelschule hinaus wissenschaftliche sowie politische Überlegungen anzustellen, wie das Thema zukünftig zielgerichtet eingebettet werden kann. Denn es darf trotz allem nicht außer Acht gelassen werden, dass die übergeordneten politisch-administrativen Ebenen hinsichtlich der Themensetzung und Ausgestaltung der Vorgaben noch immer eine maßgebliche Rolle spielen. Auch Schulleitungen können nicht die primären Adressaten sein, dies alleine zu gewährleisten bzw. zu bewerkstelligen (*Abschnitt 3.2.1*).

Die zu Beginn dieses Schlüsselthemas angesprochene thematische Systematisierung der Maßnahmen wird auch dieser Betrachtung gerecht. So gibt es für eine Maßnahme mehrere Ansatz- und Umsetzungsmöglichkeiten im System, die entsprechend auch genutzt werden sollten. Das Bild einer Schule, die eingebettet im Mehrebenensystem agiert, kann gleichgesetzt werden mit Maßnahmen, die eingebettet im Schulsystem entwickelt werden müssen. Im empirischen Material konnten zahlreiche (Vorschläge für) Maßnahmen identifiziert werden, die zwar auf schulorganisatorischer Ebene ansetzen können, jedoch auf den anderen Ebenen im System zielgerichtet mitgedacht werden sollten, damit sie entsprechend erfolgreich implementiert werden können.

Abschluss und Ausblick

6

Die starke Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft der Schüler*innen erfährt seit Jahrzehnten eine intensive gesellschaftliche, politische sowie vor allem auch wissenschaftliche Aufmerksamkeit, die jedoch bislang zu keiner Veränderung geführt hat: Weder die Bildungsexpansion, noch sonstige Reformen der letzten Jahrzehnte scheinen daran etwas geändert zu haben. Die vorliegenden Befunde verweisen vor allem auf eine Resignation und pessimistische Sichtweise, die sich – auch über die Wissenschaft hinaus – aufgrund der Diskrepanz zwischen intensiver Beschäftigung mit dem Thema und gleichzeitiger Erfolgslosigkeit eingeschlichen zu haben scheinen.

Im Zuge der Diskussion sind zahlreiche Aspekte aufgegriffen worden, die zukünftig gewährleistet sein müssten, um eine (nachhaltige) Veränderung zu erreichen. Neben „*verbindlichen Zielvorgaben* und einer Prüfung *der erzielten Wirkung* in Evaluationen [wird aber vor allem eine] [...] *gemeinsam geteilte Vision*, die das Handeln aller Beteiligten anleite[t]“ (Ditton, 2000, S. 73 Herv. im Original), benötigt. Das Fehlen dieser Vision zeigt sich insbesondere in den *widersprüchlichen Erwartungen*, die an die Schule herangetragen werden und im Unklaren lassen, ob die Schule überhaupt für die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit verantwortlich gemacht werden soll. Bevor man sich entsprechend gezielter dem Thema widmet, ein in Anlehnung an die Aussagen der Experten wünschenswerter und absolut notwendiger Schritt, braucht es vorerst ebenjene gemeinsam geteilte Vision:

Wir brauchen ein spezifisches Gerechtigkeitsverständnis in der Gesellschaft. Also wir brauchen das Bekenntnis, wenn wir Ungleichheiten abbauen wollen, nach den gängigen Ungleichheitskonzepten, dass wir ungleich fördern und finanzieren müssen. Wir

müssen also die Leistungsschwächeren, die sozial Benachteiligten, die müssten spezifische Programme, Maßnahmen bekommen, die Geld kosten. [...] Das wirft halt Fragen von Gerechtigkeit auf. (GP6l21)

Ferner lässt sich ableiten, dass ohne ein spezifisches Gerechtigkeitsverständnis kaum eine vernünftige Kompensation angestrebt werden kann – ganz gleich zu welchen Erkenntnissen die Forschung hinsichtlich Förderprogrammen und Maßnahmen auch kommen sollte. Eine entsprechend normative Diskussion (siehe *Abschnitt 2.1.3*) dürfe sich allerdings nicht auf den Wissenschaftsdiskurs beschränken. Sofern mit Hilfe der Bildung derartige Ziele erreicht werden sollen, muss auch eine „gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Prioritätensetzung“ (Böttcher, 2005, S. 10) erfolgen. Es ist – wie auch in Bezug zu geschlechtsbezogenen sowie ethnischen Disparitäten – zudem ein *holistischer Ansatz* (siehe *Abschnitt 5.4*), der verfolgt werden und bei dem es auch um die Rolle der Bildungspolitik gehen muss (Böttcher, 2016a; 2017b).

Aus den empirischen Erkenntnissen dieser Arbeit gehen jedoch Zweifel hervor, ob dieses Wissen in der Politik überhaupt erwünscht ist: „Vielleicht wollen wir dieses Wissen auch gar nicht. Weil wenn wir ganz genau wissen, was zu tun ist, dann müssten wir was tun. Und wenn wir das auch tun müssten [...], dann haben wir vielleicht sogar ein Problem, was vielleicht politisch gar nicht so gewollt ist (GP3l73)“. In Anlehnung an Wigger (2011) gibt es zwar die weit verbreitete Vorstellung, dass es die Aufgabe der Politik ist, „herkunftsbedingte Benachteiligung durch Fördermaßnahmen zu kompensieren“ (ebd., S. 25), aus den empirisch festgestellten Befunden der Bildungsforschung folgt jedoch keine direkte Handlungsempfehlung, „ob und wie Ungleichheiten zu beseitigen oder herkunftsbedingte Benachteiligung zu kompensieren seien“ (ebd., S. 25). Auch in der Politik werden weder in die eine noch die andere Richtung konkrete Handlungsempfehlungen formuliert, die jedoch benötigt werden, um auch im System entsprechend zielgerichtet in die eine oder andere Richtung handeln zu können. Es wird der Anschein erweckt, die Reduktion sozial bedingter Ungleichheit ist auch ohne kompensatorische Programme und stattdessen mit vereinzelt Maßnahmen, wie der individuellen Förderung, möglich. Ein ähnliches Denkmuster zeigt sich auch in der Überzeugung, mit im internationalen Vergleich geringen Bildungsausgaben etwas an diesem Umstand ändern zu können, obwohl sich Bildungsausgaben im allgemeinen aber insbesondere solche für benachteiligte Personengruppen gesamtgesellschaftlich monetarisieren (Hogrebe, 2012).

Aber auch ein Bekenntnis gegen entsprechende Ausgleichshandlungen, die allenthalben überhaupt nicht als Aufgabe der Schule gesehen werden oder der ein entsprechender Einfluss nicht zugeschrieben wird, wäre ein *notwendiger*

Schritt in Richtung einer transparenteren Bildungspolitik. Diesen Sachverhalt ernsthaft zur Diskussion zu bringen, impliziert jedoch auch, dass die Entscheidungsträger, die diese Fragen beantworten, im Zweifelsfall „selber verzichten, abgeben, zurückstellen“ (GP7/99) müssten oder – auch konkret auf den Bildungsbereich bezogen – ihren „Kindern und Enkelkindern tatsächlich die vermehrte Konkurrenz von ‚denen da unten‘ zumuten“ (Böttcher, 2005, S. 13 Herv. im Original) möchten. Andernfalls muss man sich jedoch auch damit abfinden, dass ein Verkennen sozial bedingter Ungleichheit zur Legitimierung dieser führt, sie gegebenenfalls manifestiert oder gar verstärkt wird und sich somit altbekannte Probleme auf die folgenden Generationen übertragen.

Schools cannot compensate for society. (Bernstein, 1970 zit. nach Mortimore, 1997)

Was Bernstein hier andeutet, impliziert im Kern, dass selbst ein Schulsystem, das nach Kräften darum ringt, (negative) Effekte sozialer Herkunft auszumerzen, darüber hinaus nichts an den grundlegenden ökonomischen Verhältnissen und der Konzentration von gesellschaftlicher und politischer Macht verändern kann (*Abschnitt 2.1.1*). In die gleiche Richtung argumentiert Butterwegge (2020), der die Rolle der Bildung für die Reduktion sozialer Ungleichheit als nachgeordnet beschreibt. Er plädiert für eine Reformierung der ökonomischen und politischen Verhältnisse: „Schließlich kann Pädagogik weder eine gerechte Steuerpolitik noch eine Armut bekämpfende Sozialpolitik ersetzen“ (ebd., S. 242). Geht man sogar noch einen Schritt weiter, müsste man ernsthaft fragen: „Is this equal opportunities on the cheap? Does focusing on the school’s role draw attention away from the real culprits in the uneven distribution of resources – extremes of capitalism, patriarchy or colonialism?“ (Davies, 1990, S. 179).

An den Verhältnissen zu verzweifeln, wird den benachteiligten Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft jedoch noch weniger weiterhelfen. Auch wenn der Schule somit (zukünftig) lediglich geringe Möglichkeiten zugesprochen werden und man Bernstein zustimmen muss, dass die Schule als Institution des Systems dieses nicht von innen heraus verändern kann, gibt es dennoch außerhalb des Bildungsbereichs keinen Ort, der bessere Voraussetzungen schaffen kann. Zum einen, da die Schule mit der allgemeinen Schulpflicht nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichen kann. Sie ist neben der Familie entsprechend die einzige Institution, die auf potenziell alle Schüler*innen Einfluss nehmen und dafür Sorge tragen kann, dass Schüler*innen zumindest ein paar Stunden am Tag nicht mit der Lebenswelt ihrer Familie in Verbindung gebracht werden: „Wir tragen ja jetzt die Ungleichheit in die Schule rein; und schön wäre, man könnte die Ungleichheit mit dem Eintritt in die Schule, [...] einfach morgens um acht,

einfach mal den Tag über ablegen“ (GP7/113). So kann zumindest für die Zeit, in der die Schule Verantwortung für ihre Schüler*innen trägt, versucht werden, gleiche Voraussetzungen zu schaffen.

Zum anderen hat sich das ökonomische System (siehe *Abschnitt 2.1*) trotz Kriegen und Krisen über die Jahrhunderte als überaus widerstands- und anpassungsfähig erwiesen und es ist nicht zu erwarten, dass bestehende Verhältnisse aufgebrochen werden. Durch die aktuelle Situation und die durch Corona bedingten schulischen Einschränkungen wird der Handlungsbedarf mit großer Wahrscheinlichkeit stattdessen noch zunehmen – insbesondere mit Blick auf die benachteiligten Schüler*innen, für die die Schule eine insgesamt größere Bedeutung trägt. Es ist zu befürchten, dass gerade die sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen durch die Pandemie weitere Benachteiligungen erfahren. So bleibt abschließend auch in Anlehnung an das empirische Material zu hoffen, dass innerhalb der Öffentlichkeit bzw. Gesellschaft nicht nur Diskussionen darüber geführt werden *Wie der Corona-Schulausfall das spätere Gehalt drückt*, sondern vor allem auch die Lage derjenigen auf die Agenda kommt, die es am härtesten trifft und die gleichzeitig am verwundbarsten sind.

Neben der Notwendigkeit zur politisch-gesellschaftlichen Diskussion lassen die vorliegenden Erkenntnisse darauf schließen, dass die bisher ausbleibenden Erfolge auf eine bislang unsystematische bzw. unzureichende Bearbeitung des Themas *sozial bedingter Ungleichheit in der Schule* zurückgeht. Auf diese Weise konnten in der Diskussion der Ergebnisse wiederum klare Implikationen an die Wissenschaft (und Politik) formuliert werden (*Kapitel 5*). Erforderlich ist ein Diskurs darüber, wie eine zukünftige Bearbeitung aussehen könnte, bzw. wo ein fester Ort für eine arbeitsbereichs- und disziplinenübergreifende Verständigung angesiedelt werden könnte, um das Thema wieder ernsthaft in den Mittelpunkt zu rücken.

Darüber hinaus sind weitere Forschungen nötig, um die Ergebnisansätze dieser Arbeit fortzuführen. Sofern die Wissenschaft kaum Wissen über Maßnahmen bereithält, wäre zukünftig auch ein Blick in die Schulpraxis gewinnbringend, um schauen zu können, welche Maßnahmen hier trotz aller Hindernisse bereits entwickelt sind und durchgeführt werden. Zukünftige Forschung sollte zusätzlich auch die Sicht der Akteure in der Praxis aufgreifen, um Missstände und Bedarfe aus einer anderen Perspektive gezielter identifizieren und kontextorientiert auffassen zu können. Gleichzeitig ist die Schule nicht die einzige Institution, in die die Hoffnung gesetzt wird, soziale Ungleichheit reduzieren zu können. Im Nachgang der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie ist es vor allem auch die frühkindliche Bildung, der diesbezüglich eine entscheidende

Rolle zugesprochen wurde, sozialer Ungleichheit bereits in den ersten Lebensjahren entgegenzuwirken, sodass auch Kindertageseinrichtungen bei der „Suche nach geeigneten Handlungsstrategien zum Abbau der bestehenden Bildungsdisparitäten“ (Hogrebe, 2014, S. 265) an Bedeutung gewonnen haben. In diesem Zusammenhang könnten bereits vor Eintritt in das Schulsystem durch soziale Benachteiligung bedingte Defizite verringert werden, bevor sie zu Hemmnissen, zum Beispiel im Schriftspracherwerb oder im Erlernen mathematischer Grundfertigkeiten werden. Folglich sollten in den letzten zwei Jahrzehnten ebenfalls Anreize geschaffen worden sein, frühkindliche Bildungsangebote auszubauen, bzw. stärker zu nutzen (OECD, 2018). Entsprechend stellt sich eine Anwendung der durchgeführten Methodik auf den Bereich der frühkindlichen Bildung als ein vielversprechender, erweiterter Blick auf das hier untersuchte Thema dar.

Literaturverzeichnis

- Abels, G. & Behrens, M. (1998). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Das Beispiel Biotechnologie. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27(1), 79–92.
- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2015). *Governance im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akremit, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 313–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Aktionsrat Bildung. (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alleman-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In C. Alleman-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 23–44). Berlin: Frank & Timme.
- Allmendinger, J. & Nikolai, R. (2006). Bildung und Herkunft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44/45, 32–38.
- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 21–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016a). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 479–486). Wiesbaden: Springer VS.

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016b). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016c). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2019). Transformationen der Schulautonomie-Politik. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 369–381). Weinheim und Basel: Beltz.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 107–143). Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, S. (2017). Kinder und Familienarmut. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 51–64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Appius, S. & Nägeli, A. (2015). Bildungsreformen in Städten. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 173–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Aristoteles. (1911). *Nikomachische Ethik. Buch V.* in der Übersetzung von Eugen Rolfes. Leipzig: Felix Meiner Verlag.
- Armitage, A. & Keeble-Ramsay, D. (2009). The Rapid Structured Literature Review as a Research Strategy. *US-China Education Review*, 6(4), 27–38.
- Arnold, K.-H. (2001). Schulleistungstudien und soziale Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 161–177.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin. Zugriff am 03.04.2020. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/germany/33684930.pdf>
- Auer, G. v. (2013). Familien unterstützen und ihnen gleichzeitig etwas zutrauen. Möglichkeiten einer gemeinsamen Förderung von Kindern und Eltern die schulische Arbeit gezielt ergänzt. *Pädagogik (Weinheim)*, 65(5), 16–19.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018a). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Zugriff am: 22.12.2020. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018b). *Bildung in Deutschland kompakt 2018. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. Zugriff am 02.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bbe18-kompakt.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Zugriff am 22.08.20. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien/bildungsbericht-2020.pdf>
- Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. Aufl.). Kronach: Carl Link.

- Bank, V. (2009). Stiftungen und Unternehmensberatungen – Unterstützung von Schulentwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Verantwortung und ökonomischer Effizienz. In C. Wagner & J. van Buer (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (2., überarb. Aufl., S. 273–284). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bascio, T. (2012). Bildungspolitisches Handeln: trotz oder dank wissenschaftlicher Erkenntnis? Synoptischer Vergleich der Buchbeiträge und idealtypische Betrachtung einer bildungspolitischen Schulssfolgerung. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 209–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, K.-O. (2010). Schule leiten mit dem Schulprogramm? In R. Pfundtner (Hrsg.), *Handbuch für das Schulmanagement* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 27–36). Köln: Wolters Kluwer.
- Bauer, U. (2011). Ungleichheitsdesorientierte Sozialisationsforschung – Ein Zwischenfazit. In U. Bauer (Hrsg.), *Sozialisation und Ungleichheit* (S. 99–106). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung* (2., korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. (2017). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (2000). *Soziale Beziehungen von Schulleistungen: Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 159–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten — institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 — Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–72.
- Baumheier, U. & Warsewa, G. (2009). Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In P. Bleckmann & A. Durdell (Hrsg.),

- Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayer, M., Muth, J., Otten, D., Rolff, H.-G. & Uhe, E. (1983). *Chancenungleichheit und Strukturkrise. Ein Memorandum zur Schulentwicklung für den Landesverband Nordrhein-Westfalen der Gewerkschaft Erziehung u. Wissenschaft*. Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.
- Bayrische Staatskanzlei. BayEUG. GVBl. Bayern 2019,14, S. 398 ff.
- Becker, D. & Birkelbach, K. (2017). Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktual. und überarb. Aufl., S. 179–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=432191>
- Becker, M. (2012). *Hinweise zur Anfertigung eines Literatur-Reviews*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <http://www.caterdev.de/2012/05/30/hinweise-zur-anfertigung-eines-literatur-reviews/>
- Becker, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Cortina, K. S. & Baumert, J. (2006). Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In R. Becker & A. Hadjar (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 63–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2007). „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ – ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven; Festschrift für Fritz Osterwalder* (S. 177–204). Bern: Haupt.
- Becker, R. (2009). Wie können ‚bildungsferne‘ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 563–593.
- Becker, R. (bpb, Hrsg.). (2012). *Bildungsbenachteiligung und Bildungschancen*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen>
- Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 183–219). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2017a). Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 475–513). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2017b). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktual. und überarb. Aufl., S. 89–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-, und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktual. und überarb. Aufl., S. 33–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*.

- Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 3–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Behler, G. (2013). Empirische Bildungsforschung – Bildungspolitik – Schulpraxis: Ein schwieriges Verhältnis. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule* (S. 113–122). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. HmbSG. GVBl. I Hamburg 2018,33, S. 280 ff.
- Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Neuwied: Luchterhand.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., aktual. und veränd. Aufl., S. 13–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. A. & Neu, C. (2007). Sozialstruktur und soziale Ungleichheit. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 241–266). Frankfurt am Main: Campus.
- Berkemeyer, J. (2019). Die Ganztagschulreform. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 320–333). Weinheim und Basel: Beltz.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2009. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, N. (2019a). Interne Steuerung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 743–751). Stuttgart: UTB.
- Berkemeyer, N. (2019b). Der Referenzrahmen für Schulsystemqualität – Reform durch Evidenzorientierung? In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 420–434). Weinheim und Basel: Beltz.
- Berkemeyer, N., Bensen, M. & Harazd, B. (2009). Schule als Gestaltungsaufgabe. In N. Berkemeyer & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 50–69). Weinheim u. a.: Beltz.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“. Governanceanalysen zum Steuerungs Handeln in der Schulentwicklung* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, N. & Meißner, S. (2017). Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Dilemma einer Soziologie der Schule. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 229–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School and School Success*. Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Berliner-NON-SCHOOL.pdf>
- Bernstein, B. (1959). Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens; mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (Sonderheft 4), 52–79.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344–347.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Bernstein, B. (1973). Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation. In D. C. Kochan (Hrsg.), *Sprache und kommunikative Kompetenz: Theoretische und empirische Beiträge zur sprachlichen Sozialisation und Primärsprachdidaktik* (S. 43–65). Stuttgart: Klett.
- Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 511–534). New York: Oxford Univ. Press.
- Bernstein, B. (1979b). Social Class, Language and Socialisation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 473–486). New York: Oxford Univ. Press.
- Bertram, H. (1982). Von der schichtspezifischen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation* (S. 25–54). Stuttgart: Ferdinand Encke-Verlag.
- Bestmann, S. & Häsel, S. (2009). Wenn ich eine Ausbildung suche, dann weiß ich, was ich machen muss. Evaluation des Modellprojektes „ENERGON – Mentorin zur Ausbildungsintegration“. *Deutsche Jugend*, 57(3), 117–123.
- Bestmann, S. & Häsel, S. (2012). Sozialraumorientiertes Übergangsmanagement. Praxishandbuch zum Jugendmentoring beim Berufseinstieg am Beispiel von Hürdenspringer. Berlin: RabenStück.
- Betz, T. & Kayser, L. B. (2016). Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 109–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bezirksregierung Düsseldorf. (2017). *Das Qualitätstableau NRW* (Land Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). Zugriff am 24.04.2020. Verfügbar unter https://www.brd.nrw.de/schule/qualitaetsanalyse_an_schulen/Qualitaetstableau.html
- Bildungsportal (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). (2020). *Inklusion*. Zugriff am 28.01.2020. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>
- Bischof, L. M. (2014). *Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bischof, L. M., Feldhoff, T., Hochweber, J. & Klieme, E. (2017). Untersuchung von Schulentwicklung anhand von Schuleffektivitätsdaten – „Yes, we can“?! In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 286–308). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009a). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In A. Bogner (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 7–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009b). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 61–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, K., Tiffin-Richards, S., Schipolowski, S. & Leucht, M. (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 203–224). Münster: Waxmann.

- Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T. & Dietrich, F. (Hrsg.). (2016). *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohn, C. (1991). *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*. Opladen: Springer VS.
- Bonsen, M. (2009). Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 563–566). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 301–324). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 383–395). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 920–936). Münster, Westf: Waxmann.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, Schulz-Zander & Renate (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Borda, M. & Schlünder, I. (2014). Begabungsförderung muss nicht Sache der Eliten sein. Ein Praxisbericht über ein Programm für Bildungsminoritäten im Rahmen inklusiver Bildung und Erziehung im Brennpunkt Berlin-Neukölln. *Die Deutsche Schule*, 106(2), 150–161.
- Bos, W., Stubbe, T. C. & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulernziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165–208). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). ILGU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (1986). Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung (2., unveränd. Aufl.). Bochum: Schallwig.
- Böttcher, W. (1989). Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. *Die Deutsche Schule*, 83(2), 151–161.
- Böttcher, W. (1990). Schule. In K. Klemm, R. Block, W. Böttcher, H. Budde, F.-W. Geiersbach, W. Jost et al. (Hrsg.), *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen* (S. 83–98). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, W. (2003). Starke Standards. *Lernende Schule*, 6(24), 4–9.
- Böttcher, W. (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. In bpb (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Bildungsreformen. Das Parlament. 2005* (12), 7–13 [Themenheft].

- Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und output-orientierten Steuerung. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W. (2008). Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrberufspersonalität. In W. Helsper, S. Busse & M. Hummrich (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 187–203). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W. (2014). Steuerung durch Bildungspolitik. *Pädagogik (Weinheim)*, 14(5), 44–47.
- Böttcher, W. (2015). Individuelle Förderung, Ganztagschule und soziale Selektion. Was Ganztagschule leisten kann. *Lernende Schule*, 69, 14–17.
- Böttcher, W. (2016a). 8.000 Zeichen für eine sozialdemokratische Bildungspolitik. Ein Interview. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an. Eine sozialdemokratische Erzählung* (S. 21–25). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Böttcher, W. (2016b). Umsteuern ohne Strategie und Theorie. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 175–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W. (2017a). Schulen in schwieriger Lage: eine Herausforderung für wen? In V. Manitzus & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 283–296). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2017b). Steuerung? Welche Steuerung? In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W. (2019). Schulentwicklung in der Einzelschule – kritische Betrachtung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 679–690). Weinheim und Basel: Beltz.
- Böttcher, W., Högbe, N., Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Makles, A. et al. (2014). Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 33–46). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W., Högbe, N. & Strietholt, R. (2014). Frühe Hilfen und Frühe Bildung: Chancen zur Reduktion von Chancengleichheit? In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik. Expansive Bildung?* (S. 107–125). Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2012). Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In M. Rattermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Boudon, R. (1973). Education and Social Mobility: A Structural Model. *Sociologie et Société*, 5, 111–124.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (1979). Education and Social Mobility: A Structural Model. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 186–196). New York: Oxford Univ. Press.
- Boudon, R. (2013). *Beiträge zur allgemeinen Theorie der Rationalität*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlag.
- Bowles, S. (1979). Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 137–153). New York: Oxford Univ. Press.
- Brake, A., Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2013). Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung. In A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 129–149). Münster: LIT.
- Brauckmann, S. (2018). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 238–257). M&E Druckhaus.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 69–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Brenner, P. J. (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brockmann, L. (2019). *Bildungseinrichtungen als Organisationen: Eine Systematisierung theoretischer Konzeptionalisierungen im Schulbereich*. Weinheim: Beltz Juventa. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–25).
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brookover, W. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bühl, R. (2018). Verwaltungsrecht für die Fallbearbeitung. Anleitungen zum Erwerb prüfungs- und praxisrelevanter Kenntnisse und Fertigkeiten (9. überarb. Aufl.). Stuttgart: Deutscher Gemeindeverlag.
- Brunsch, C. (2012). *Schichtspezifische Chancengleichheit in deutschen Schulen. Ausprägung, Ursachen und Lösungsansätze*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Brunton, G., Stansfield, C. & Thomas, J. (2012). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 107–134). Los Angeles, LA: Sage.
- Brunton, J. & Thomas, J. (2012). Information management in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 83–106). Los Angeles, LA: Sage.

- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. Aufl.). Oxford u. a.: Oxford Univ. Press.
- Budde, J. (2009). Perspektiven für die Jugendforschung an Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 73–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Grund- und Strukturdaten 2005*. Zugriff am 02.04.2020. Verfügbar unter https://www.uni-saarland.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Grund_und_Strukturdaten_2005.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Einschulungen, Schüler/-innen und Absolventinnen/Absolventen sowie Abgänger/-innen an allgemeinbildenden Schulen nach Geschlecht. Tabelle 2.3.30*, Statistisches Bundesamt. Zugriff am 02.04.2020. Verfügbar unter <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K233.html>
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. (1981). *Arbeiterkinder im Bildungssystem*. Bad Honnef: Bock.
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen* (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Hrsg.). Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1>
- Burkart, L. (1983). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 221–245). Göttingen: Schwartz.
- Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2020). Schulentwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1161–1174). Wiesbaden: Springer VS.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Butterwegge, C. (2020). *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland* (2., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Campbell Collaboration. (2020). *Campbell Collaboration*. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter <https://campbellcollaboration.org/>
- Chalmers, I., Hedges, L. V. & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, 25(1), 12–37.
- ChildCare. (2020). *Head Start and Early Head Start*. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter <https://www.childcare.gov/consumer-education/head-start-and-early-head-start>
- Christian, B. (2014). Klasse und Klassismus. Eine kritische Bestandsaufnahme. *PROKLA*, 44(2), 225–235.

- Coe, R. (1999). *A Manifesto for Evidence-Based Education* (University of Durham Curriculum Evaluation and Management Centre, Hrsg.). Durham. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter www.cemcentre.org/Documents/CEM%20ExtraEBE/ESguide.pdf
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (7. Aufl.). Hoboken: Taylor & Francis. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1144438>
- Coleman, J. S. (1975). What is Meant by „an Equal Educational Opportunity“? *Oxford Review of Education*, 1(1), 27–29.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1. Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Cooke, A., Smith, D. & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435–1443.
- Cooper, H. M. (2010). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach* (4. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research synthesis*. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/effective-schooling-practices-508.pdf>
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (2014). Using Educational Effectiveness Research to Design Theory-driven Evaluation Aiming to Improve Quality of Education. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 75–97). Münster: Waxmann.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of Educational Effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5–22.
- Creemers, B. P. M., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2006). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. B. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The international handbook of school effectiveness research* (Reprinted., S. 283–298). London: Falmer Press.
- Croll, J. & Brüggemann, M. (2007). *Förderung der Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Beratung, Begleitung und Evaluation von vier Modellprojekten*. B.o.s.s Druck und Medien GmbH: Landesanstalt für Medien NRW.
- Dahm, S. (2011). *Das Neue Steuerungsmodell auf Bundes- und Länderebene sowie die Neuordnung der öffentlichen Finanzkontrolle in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.

- Dahrendorf, R. (1968). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner. Zugriff am 09.03.2020. Verfügbar unter <https://www.welt.de/print-welt/article665438/Aufstieg-und-Fall-der-Meritokratie.html>
- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R. (2005, 16. April). Aufstieg und Fall der Meritokratie. *Die Welt*.
- Dankert, B. (2008). Bibliotheken und Schulbibliotheken als Instrument der Förderung von Risikogruppen. In J. Knobloch (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung* (S. 114–123). München: Kopaed.
- Davies, L. (1990). *Equity and efficiency? School management in an international context*. London: Falmer.
- Davis, K. & Moore, W. E. (1973). Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie* (2., umgearb. Aufl., S. 347–357). Stuttgart: Enke.
- Dederling, K. (2008). Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 869–887.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Dordrecht: Springer VS.
- Deeke, A. (1995). Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspragmatisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung (Hrsg.), *Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*. Bayreuth: Druckhaus Bayreuth.
- Deinet, U. & Icking, M. (2009). Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 534–537). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis. Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101–116). Münster: Waxmann.
- Demuth, R., Efler-Mikat, D., Kleinert Katrin & Kuchnowski, M. (2007). Forscher Ferien. Ein naturwissenschaftlicher Ferienkurs für Kinder aus benachteiligten Umgebungen. *Sache, Wort, Zahl*, 35(90), 56–58.
- Demuth, R. & Sommer, K. (2009). Forscher Ferien. Ein Ansatz zur Unterstützung von Grundschulkindern aus sozial benachteiligten Umgebungen. *Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht*, 1(1), 20–25.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill Reyerson.
- Derbolav, J. (1979). *Von den Bedingungen gerechter Herrschaft. Studien zu Platon und Aristoteles*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Derbolav, J. (1980). *Von den Bedingungen gerechter Herrschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Derbolav, J. (1987). *Grundriß einer Gesamtpädagogik*. Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Deutsche Bundesbank. (2016). *Die Studie zur wirtschaftlichen Lage privater Haushalte (PHF)*. Frankfurt am Main: Deutsche Bundesbank.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970*. Bonn: Klett.
- Deutscher Bundestag. GG. 1949.

- Deutscher Bundestag. (1975). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Zweiter Familienbericht*. Zugriff am 30.04.2020. Verfügbar unter https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Downloads/DE/BerichteKonzepte/Bund/Zweiter_Familienbericht.pdf;jsessionid=8502E235A4F371459DD998B0BFB2541C.1_cid389?__blob=publicationFile&v=5
- Deutscher Bundestag. (1979). *Unterrichtung durch die Bundesrepublik. Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Dritter Familienbericht*. Zugriff am 30.04.2020. Verfügbar unter https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Downloads/DE/BerichteKonzepte/Bund/Dritter_Familienbericht.pdf;jsessionid=8502E235A4F371459DD998B0BFB2541C.1_cid389?__blob=publicationFile&v=3
- Deutscher Hochschulverband. (2018). *Hochschullehrer Verzeichnis*. Berlin: DE GRUYTER.
- Diebolt, C., Hippe, R. & Jaoul-Grammare, M. (2017). *Bildungsökonomie. Eine Einführung aus historischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Diefenbach, H. (2010). Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 245–271). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In O. Böhm-Kasper, T. Brüsemeister & F. Dietrich (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 119–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2011). Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Überlegungen zu einer relevanten und dennoch wenig diskutierten Fragestellung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 9–19). Münster: Waxmann.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 11–34). Wiesbaden: Springer VS.
- DIPF (DIPF, Hrsg.). (2018). *Fachportal Pädagogik. Erziehungswissenschaft. Bildungsfor-schung. Fachdidaktik. Datenquellen*. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/informieren/datenquellen.html>
- Dittmar, N. (1980). *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung; mit kommentierter Bibliographie* (4., korr. Aufl.). Königstein: Athenäum Verlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41. Beiheft), 73–92.
- Ditton, H. (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl., S. 247–275). Wiesbaden: Springer VS.

- Ditton, H. (2015). Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 31–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2016a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 281–312). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2016b). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I* (S. 59–84). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2017a). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 245–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2017b). Zum Wirkzusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 59–84). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 193–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2., überarb. Aufl., S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer VS.
- Döbert, H. (2009). Schule. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 758–772). Weinheim, Germany: Beltz.
- Döbert, H. & Klieme, E. (2012). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 317–336). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 597–784). Berlin: Springer VS.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 321–578). Berlin: Springer VS.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Operationalisierung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 221–290). Berlin: Springer VS.
- Downey, D., Hippel, P. von & Broh, B. (2004). Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Month and the School Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–615.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2008). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger &

- H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2. Aufl., S. 103–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205–237). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drexler, S. A. (2015). *Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschulkinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität*. Universität Osnabrück.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (3. vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165.
- Ebers, M. & Gotsch, W. (2014). Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (7., aktual. und überarb. Aufl., S. 195–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–253). Münster: Waxmann.
- Ehren, M. & Scheerens, J. (2015). Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 233–272). Münster: Waxmann.
- Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elsing, S. & van Ackeren, I. (2017). Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In P. Döbelstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. (2015). Regionalisierung von Bildung. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 297–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 385–409). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2011). Soziale Ungleichheit und funktionale Differenzierung. Die zwei Soziologien und ihre Bedeutung für den erziehungswissenschaftlichen Steuerungsdiskurs. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 339–350). Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–35.

- EPPI-Centre (EPPI-Centre, Hrsg.). (2019a). *History of systematic reviews*. Zugriff am 13.06.2019. Verfügbar unter <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Resources/EvidenceInformedPolicyandPractice/HistoryofSystematicReviews/tabid/68/Default.aspx>
- EPPI-Centre (EPPI-Centre, Hrsg.). (2019b). *Welcome to the EPPI-Centre*. Zugriff am 12.06.2019. Verfügbar unter <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Porocaro, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized?* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Esch, D., Müller-Kohlenberg, H., Siebolds, M. & Szczesny, M. (2007). Balu und Du. Ein Mentorenprojekt für benachteiligte Kinder im Grundschulalter. In F. Heinzel, A. Garlich & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften* (S. 132–144). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Etzioni, A. (1967). *Soziologie der Organisationen*. München: Juventa.
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felbrich, A. & Stanat, P. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem: Ansatzpunkte für Herausforderungen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch; mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulempfehlungen* (S. 79–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhoff, T., Bischof, L. M., Emmerich, M. & Radisch, F. (2015). „Was nicht passt, wird passend gemacht!“ Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 65–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhoff, T. & Radisch, F. (2017). Messung von Schulqualität. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 135–158). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). ‚Gute Schulen – schlechte Schulen‘. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 15–38). Wiesbaden: Springer VS.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2011a). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3; Studienausgabe* (S. 41–53). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fend, H. (2011b). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(1), 5–24.
- Fend, H. (2012). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 162–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2013). Starke und schwache Instrumente zur Beförderung von Chancengleichheit im Bildungswesen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch; mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulempfehlungen* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fernández-Macías, E. & Vacas-Soriano, C. (2015). *Recent developments in the distribution of wages in Europe*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews. From the internet to paper* (Fourth edition). Thousand Oaks: Sage.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 308–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 473–488). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–455). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedrich, K. & Neumann, N. (2012). My Clip. Jugendmedienarbeit mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern. *Medien + Erziehung*, 56(4), 51–56.
- Fröhlich, G. & Rehbein, B. (2014). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Frontz, R. (2007). KulturUnterricht an sozialen Brennpunkten. Musisch erweitertes Bildungsangebot an Grundschulen. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 18(9), 239–240.

- Frühbauer, J., Kurek, W., Lehmann, U., Sailer-Pfister, S., Schallenberg, P., Veith, W. et al. (2017). Soziale Ungleichheiten. In M. Vogt & P. Schallenberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Von der empirischen Analyse zur gerechtigkeithethischen Reflexion* (S. 7–21). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fuchs, H.-W. (2008). Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“. Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 19–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Fürst, D. (2010). Regional Governance. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., aktual. und veränd. Aufl., S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Füssel, H.-P. (2019). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 85–130). Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Gärtner, H. (2017). Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung. In P. Dobbelsstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 105–124). Münster: Waxmann.
- Geiger, T. (1955). Schichtung. In W. Bernsdorf & F. Bülow (Hrsg.), *Wörterbuch der Schichtung* (S. 432–466). Stuttgart: Ferdinand Encke-Verlag.
- Geiger, T. (1962). *Arbeiten zur Soziologie. Methode, moderne Großgesellschaft, Rechtssoziologie, Ideologiekritik*. Neuwied: Luchterhand.
- Geiling, U. & Sasse, A. (2006). Das Hallenser Schülerhilfe-Projekt als protektiver Faktor für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus. In E. v. Stechow (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge: [Tagungsband zur 41. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern]* (S. 227–239). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Geißler, R. (2009). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 239–248). Frankfurt: Campus.
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 193–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, R. (2013). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 71–100). Weinheim: Beltz Juventa.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155–165). Wiesbaden: Springer VS.

- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2014). „Natürlich gibt es heute noch Schichten!“ – Bilder der modernen Sozialstruktur in den Köpfen der Menschen. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2., aktual. Aufl., S. 106–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Georg, W. (2006). Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 123–146). Konstanz: UVK Verlag.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrer*innen als Schulqualitätsmerkmal*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2013. Münster: Waxmann.
- Gerstner, H. P. & Wetz, M. (2010). *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783534714636
- Geulen, D. (2000). ‚Sozialisation und Auslese durch die Schule‘ – revisited. In B. Frommelt (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung; Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag* (S. 45–58). Weinheim: Beltz Juventa.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 170–187.
- Giesinger, J. (2015). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berke-meyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 150–162). Münster: Waxmann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser-Zikuda, M. (2010). Emotionen. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 111–132). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8.
- Gniewosz, B. & Walper, S. (2016). Bildungsungleichheit – alles eine Frage der Familie?! In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 187–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. (2013). Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2), 245–265.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Görlitz, A. & Burth, H.-P. (1998). *Politische Steuerung. Ein Studienbuch*. Opladen: Leske + Budrich.

- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 1–16). Los Angeles, LA: Sage.
- Gough, D. & Thomas, J. (2012). Commonality and diversity in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 35–65). Los Angeles, LA: Sage.
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143–176). Münster: Waxmann.
- Grabka, M. M. & Goebel, J. (2017). Realeinkommen sind von 1991 bis 2014 im Durchschnitt gestiegen – erste Anzeichen für wieder zunehmende Einkommensungleichheit. *DIW Wochenbericht*, 84(4), 71–82.
- Grabka, M. M., Goebel, J. & Liebig, S. (2019). Wiederanstieg der Einkommensungleichheit – aber auch deutlich steigende Realeinkommen. *DIW Wochenbericht*, 86(19), 344–353.
- Grabka, M. M. & Halbmeier, C. (2019). Vermögensungleichheit in Deutschland bleibt trotz deutlich steigener Nettovermögen anhaltend hoch, 89(40), 736–745.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: Springer VS.
- Groebe, v. d. A., Pieper, C. & Streese, B. (2015). Ein Bündnis gegen Bildungsarmut. Das Bielefelder TABULA-Projekt ‚Alle Kinder mitnehmen‘. *Pädagogik (Weinheim)*, 67, 54–57.
- Groh-Samberg, O. (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Groot-Wilken, B. & Koltermann, S. (2017). Der Referenzrahmen Schulqualität NRW als Instrument der Schulentwicklung. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 63–84). Münster: Waxmann.
- Grob, M. (2015). *Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Grünkorn, J., Klieme, E. & Stanat, P. (2019a). Bildungsmonitoring. In O. Köller, M. Haselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 263–298). Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grünkorn, J., Klieme, E. & Stanat, P. (2019b). Bildungsstandards als Kern des Bildungsmonitorings. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 260–271). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gurney, J. N. (1985). Not One of the Guys: The Female Researcher in a Male-Dominated Setting. *Qualitative Sociology*, 8, 42–62.
- Gürtler, L. & Huber, G. L. (2012). Triangulation. Vergleiche und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion- erwartete und unerwartete Folgen. In R. Becker & A. Hadjar (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Haenisch, H. & Steffens, U. (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 159–184). Münster: Waxmann.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 339–347). Göttingen: Hogrefe.
- Hammersley, M. (2001). On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'Narrative' Response to Evans and Benefield. *British Educational Research Journal*, 27, 534–545.
- Hammersley, M. (2006). *Systematic or unsystematic, is that the question? Reflections on the science, art, and politics of reviewing evidence*, Research gate. Zugriff am 31.07.2019. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/42798662_Systematic_or_unsystematic_is_that_the_question_Reflections_on_the_science_art_and_politics_of_reviewing_research_evidence
- Hanesch, W. (2001). Armut und Integration in den Kommunen. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, (1), 27–47.
- Hanschmann, F. (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung. Ganztagschule, Bildungsstandards und selbständige Schule als Herausforderungen für das Verfassungs- und Schulrecht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hansen, R. & Hornberg, S. (1995). Nicht-Deutsche in Schule und Ausbildung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (S. 95–130). Weinheim: Beltz Juventa.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409–424.
- Hartley, J. F. (1999). Case Studies in Organizational Research. In C. Cassell & G. Symon (Hrsg.), *Qualitative methods in organizational research. A practical guide* (Repr, S. 208–229). London: Sage.
- Hartmann, C. (2011). Frühes Fördern in der Grundschule. Ein kommunaler Präventionsansatz. *Schulverwaltung NRW*, 22(11), 300–301.
- Hartmann, V. (2018). *Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsungerechtigkeit wird*. Dissertation. Ergon-Verlag.
- Hascher, T. (2010). Unterschiedliche Interventionsimpulse: forschungs- versus praxisorientierte Ansätze. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 269–279). Weinheim: Beltz Juventa.
- Häußermann, V. (2014). *Armut im Grundschulalltag. Eine qualitative Studie über die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und pädagogischen Fachkräften*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Häußling, R., Oberwittler, D., Antweiler, C., Voß, G. G. & Butterwegge, C. (2016). Akkulturation. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17.

- Heimbach-Steins, M. (2011). Gerechtigkeitstheorien und Zielvorstellungen von Gesellschaft. In M. Dabrowski (Hrsg.), *Gleichheit, Ungleichheit, Gerechtigkeit* (S. 81–110). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniti, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2016). BiRbi-Pro – Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztätiger Arrangements. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Ergebnisse aus der Forschung* (S. 18–19).
- Heinrich, M., Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 271–289). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionalkulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieupassungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *Die Deutsche Schule*, 106(1), 30–49.
- Heinrich, M. & Lambrecht, M. (2016). Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? Eine Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 183–200). Münster: Waxmann.
- Heise, H. (2010). *Chancengleichheit durch „neue Steuerung“? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. Zugl.: Freiburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2010. München: Utz.
- Helbig, M. & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. Discussion Paper. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, G. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hermstein, B. (2019). Bildungsplanung im Bereich des allgemeinen Schulwesens. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–18.

- Herrmann, J. (2012). *Mythos Selbstständigkeit von Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule. NRW“*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 87–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, C. (Hrsg.). (1994). *Expertenwissen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A. & Schmidtke, A. (2012). Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft – zur Problemstellung. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrebe, N. (2012). *Effekte von Bildung – Warum Individuum und Gesellschaft von Investitionen in Bildung profitieren*. Weinheim: Beltz Juventa. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–61).
- Hogrebe, N. (2014). *Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsorientierte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen?* Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2013). Bildung, Herrschaft, Reproduktion. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(3), 372–391.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 11–47). Münster: Waxmann.
- Holtmann, A. C. (2014). Wo hilft die Schule, wo die Familie? Kompetenzentwicklung in der Unterrichts- und Ferienzeit. *WBZ*, (143), 33–35.
- Holz, G. (2010). *Frühes Fördern in der Grundschule. Der Präventionsansatz des Projekts „Monheim für Kinder – Mo. Ki II“ ; mit 33 Tabellen*. München: E. Reinhardt.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 177–182). Weinheim: Beltz.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Hopmann, S. T. & Bauer-Hoffmann, S. (2015). Das ‚Equity-Paradox‘. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 93–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Horster, D. (2015). Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 42–50). Münster: Waxmann.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, S. (2009). Lagen und Milieus: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 281–311). Frankfurt: Campus.

- Hradil, S. (bpb, Hrsg.). (2012). *Soziale Ungleichheit. Grundbegriffe*. Zugriff am 11.02.2018. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138437/grundbegriffe>
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“. Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, S. G. (2009). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 502–511). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huber, S. G. (2010). Steuergruppen-Unterstützung im Schul(entwicklungs-)management. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Handbuch für das Schulmanagement* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 246–262). Köln: Wolters Kluwer.
- Hüppe, H. (2011). Inklusion heißt Gemeinsamkeit von Anfang an. In Bertelsmann-Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen & S.-S. Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S. 11–14). Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, K. (2008). Sozialisation. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 313–323). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hurrelmann, K. & Holler, B. (1988). Pädagogische Intervention. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 81–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Icking, M. (2009). Bundesagentur für Arbeit. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 538–541). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- International Labour Organization. (2010). *ISCO. International Standard Classification Occupations*. Zugriff am 10.04.2020. Verfügbar unter www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/
- Jaeger, P. (2017). *Soziale Gerechtigkeit im Wandel. Ein idealistisches Konstrukt und/oder ein Mittel zur politischen Akzeptanzsicherung?* Baden-Baden: Nomos.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jann, W. & Seyfried, M. (2019). Ganztagsschule als Verwaltung – Plädoyer für mehr Inspiration aus der Organisationstheorie. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagsschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 107–131).
- Jencks, C., Smith, M. & Acland, H. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jensen, M. C. & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360.
- Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. *Die Deutsche Schule*, 100(2), 206–216.
- Jornitz, S. & Wilmers, A. (2018). Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (191–205). Münster: Waxmann.

- Jürgens, E. & Miller, S. (2013). Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. Eine Einleitung in die Problematik von Exklusions- und Inklusionsprozessen. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 7–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kahnert, J., Eickelmann, B., Lorenz, R. & Bos, W. (2015). Die Steuerungsfunktion von zentralen Abiturprüfungen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 89–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y. (2001). Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In W. Böttcher, K. Klemm & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (S. 273–302). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kasten, R., Gefke, M. & Stielow-Weyhe, D. (2001). „eLWiS“ – eine Lernwerkstatt für benachteiligte SchülerInnen. *Praxis Schule 5–10*, (3), 31–35.
- Kaufmann, F.-X. (2012). Konzept und Formen sozialer Intervention. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (2., überarb. Aufl., S. 1285–1305). Wiesbaden: Springer VS.
- Kayser, L. B. & Betz, T. (2015). "Da hatt' ich mal so ein Thema mit der Lehrerin" – Handlungsorientierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(1), 80–94.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70.
- Kemper, A. (2016). *Klassismus. Eine Bestandsaufnahme* (Landesbüro Thüringen & Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg.).
- Kemper, T. (2016). Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(2), 194–204.
- Killich, S. & Luczak, H. (2003). *Unternehmenskooperation für kleine und mittelständische Unternehmen. Lösungen für die Praxis*. Berlin: Springer VS.
- Klemm, K. (2005). Dezentralisierung und Privatisierung im Bildungswesen. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule : 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung* (S. 111–119). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K., Block, R., Böttcher, W., Budde, H., Geiersbach, F.-W., Jost, W. et al. (Hrsg.). (1990). *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Zugriff am 10.07.2020. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf
- Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2016). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit - Wortspiele oder Gesellschaftspolitik. *Die Deutsche Schule*, 20(1), 8–15.
- Klemm, K. & Weegen, M. (2000). Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 11, 129–150.

- Klepacki, L. (2013). Theater in der Schule. Ein Mittel zur Kompensation soziokultureller Benachteiligung? *Friedrich-Jahresheft*, 31, 68–69.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- KMK. (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007*. Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Integration-als-Chance-Gem-Erklaerung_13-12-2007_Stand07-04-08.pdf
- KMK. (2013). *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013*. Zugriff am 24.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf
- KMK. (2015a). *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015*. Zugriff am 24.02.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf
- KMK. (2015b). *Ganztagsschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015*. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf
- KMK. (2016a). *Beschluss der Kultusministerkonferenz. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_11_10-Gemeinsame-Initiative-Foerderung-leistungsstarke-Schueler.pdf
- KMK. (2016b). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016*. Zugriff am 24.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische-Bildung.pdf
- KMK. (2017). *Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.09.2017*. Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf
- KMK. (2020). *Ganztagsschulen in Deutschland*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html>
- Kob, J. P. (1963). *Erziehung in Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Ferdinand Encke-Verlag.

- Kolbe, F.-U. (1998). Die Verschärfung der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 147–163). Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O. (2019). Bildungsgänge im Sekundarbereich I. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 507–532). Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kommunale Integrationszentren (Bezirksregierung Arnsberg, Hrsg.). (2020). *Landesweite Koordinierungsstelle*. Zugriff am 30.08.2020. Verfügbar unter <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren>
- König, K. & Kreckel, R. (2013). Die vereinbarte Abdankung. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 233–253). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kotthoff, H.-G., Böttcher, W. & Nickel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 325–359). Wiesbaden: Springer VS.
- Kottmann, B. (2007). Das Bielefelder Projekt ‚Schule für alle‘. Prävention und Selektion und Förderung benachteiligter Kinder durch Studierende. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 32–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krais, B. (1983). Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 199–221). Göttingen: Schwartz.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2017). *Habitus* (7. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierte Analyse der Bildungsungleichheit. In J. Budde, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & H. H. Krüger (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Krippendorff, K. (1981). *Content analysis. An introduction to its methodology* (14.). Newbury Park: Sage.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, (5), 1–67.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2012). Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 102–117). Weinheim: Beltz.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative*

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 501–514). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, S. M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: Kühn, Svenja Mareike: Abituraufgaben in zentralen und dezentralen Prüfungsverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2020). Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisationstheoretische Perspektive. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle* (S. 85–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, J. (2007). Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 155–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 17–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Kyriakides, L. (2004). Differential School Effectiveness in Relation to Sex and Social Class: Some Implications for Policy Evaluation. *Educational research and evaluation*, 10(2), 141–161.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 286–308.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamprecht, M. (1991). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In V. Bornschie (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewußtsein in der westlichen Zentrums-gesellschaft* (S. 126–153). Zürich: Seismo-Verlag.
- Landesnorm Baden-Württemberg. SchG [BW]. GBl. Baden-Württemberg 2019,21, S. 463 ff.
- Landesnorm Berlin. SchulG [BE]. GVBl. Berlin 75.2019,12, S. 255.
- Landesregierung Brandenburg. BgbSchulG. GVBl. I Brandenburg 29.2018,35, S. 1 ff.
- Landesregierung Schleswig-Holstein. SchulG [SH]. GVBl. Schleswig-Holstein 2018,19, S. 896 ff.
- Lange, H. (1999). Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 47(4), 423–438.
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 515–526). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lankes, E.-M. & Schwippert, K. (2013). Was haben die Leseförderprogramme gebracht? Leistungsentwicklungen in Risikogruppen – ein Vergleich der IGLU-Ergebnisse 2001 und 2006. In K. Schwippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven : Festschrift für Wilfried Bos* (S. 33–49). Münster: Waxmann.

- Lassnigg, L. (2011). Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein „Steuerungsproblem“? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 149–162). Münster: Waxmann.
- Leemann, R. J., Imdorf, C., Powell, J. J. W. & Sertl, M. (2016). Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 9–24). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leutner, D. (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63–72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebing, K. (2016). Das Diesterweg-Stipendium. Eine außerschulische Förderung bildungsbenachteiligter Familien am Übergang in die weiterführende Schule. In M. Fiebert, K. Graalmann & I. Kunze (Hrsg.), *Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung* (S. 169–178). Osnabrück.
- Link, J. (2012). *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: Kopaed.
- Littig, B. (2009). Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtertheoretischer Sicht. In A. Bogner (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 181–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenz, J. (2017). *Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschulen dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren?* Dissertation. Göttingen.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22–30.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2011). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein 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* (S. 269–308). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 295–304.
- Maas, M. (2007a). Das Essener Schülerhilfeprojekt. In F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften* (S. 43–61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maas, M. (2007b). Das Essener Schülerhilfeprojekt – Geschichte, Rahmenbedingungen, Erfahrungen. In E. Kuck, M. Maas, M. del Monte, B. Parker & G. Steins (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit. Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschulkinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 45–65). Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers.

- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Budde, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & H. H. Krüger (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maaz, K., Kreuter, F. & Watermann, R. (2006). Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 31–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 153–182.
- Mack, W. (2008). Bildungslandschaften. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 741–749). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, M. S. (2016). Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 13–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, U. & Schymala, M. (2011). Reduktion von sozialen Disparitäten durch datenbasierte Schulentwicklung? Voraussetzungen für die Rezeption und Nutzung zentraler Textrückmeldungen in Fach- und Gesamtlehrerkonferenzen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 291–303). Münster: Waxmann.
- Manitius, V. (2013). Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise. Universität Dortmund.
- Marx, E. & Keller, K. (2010). Effekte eines induktiven Denktrainings auf die Denk- und Sprachentwicklung bei Vorschulkindern und Erstklässlern in benachteiligten Stadtteilen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24(2), 139–146.
- Masendorf, F. & Lengsdorf, R. (2002). Berufsvorbereitung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen. Fördermodul zum praktisch-technischen Verständnis. *Schulverwaltung Hessen, Rheinland Pfalz und Saarland*, 6(3), 85–86.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut.
- Mayntz, R. (1997). *Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: Springer VS.

- Mayntz, R. (2005). Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie. In G. F. Schuppert (Hrsg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien* (S. 11–20). Baden-Baden: Nomos.
- Mayntz, R. (2009). Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie. In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 57–72). Frankfurt: Campus.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 209–213). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Aufl., S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F. & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 177–192). Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Sander, A., El-Khechen, W. & Schwabe, F. (2019). Soziale Ungleichheiten. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 538–548). Stuttgart: UTB.
- Merkens, H. (2010). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–298). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkens, H. (2017). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 286–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merten, K. & Ruhrmann, G. (1982). Die Entwicklung der Inhaltsanalytischen Methode. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 696–716.
- Mertens, D. M. (2015). Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Merz, A.-K. (2016). *Information Behaviour bei der Erstellung systematischer Reviews. Informationsverhaltensverhalten von Information Professionals bei der Durchführung systematischer Übersichtsarbeiten im Kontext der evidenzbasierten Medizin*. Universität Regensburg, Würzburg.
- Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I* (S. 95–114). Münster: Waxmann.

- Meulemann, H. (1999). Der Wert Leistung in Deutschland 1956 bis 1996. In W. Glatzer & I. Ostner (Hrsg.), *Deutschland im Wandel* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Meulemann, H. (2004). Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In P. A. Berger & V. H. Schmidt (Hrsg.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S. 115–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2., Aufl., S. 71–93). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 35–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3., erw. und durchges. Aufl., S. 376–379). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 457–471). Weinheim: Beltz Juventa.
- Miller, S. (2014). Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 234–260). Springer VS.
- Mincer, J. (1962). On-The-Job Training: Costs, Returns, and some Implications. *Journal of Political Economy*, 70(2), 50–79.
- Ministerium für Bildung. SchulG LSA. GVBl. Sachsen-Anhalt 31.2020,8, S. 108 f.
- Ministerium für Bildung und Kultur. SchoG [SL]. ABl. I Saarland 2019,36, S. 668 f.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. ThürSchulG. GVBl. Thüringen 2019,8, S. 210 ff.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. SchulG [M-V]. GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2019,24, S. 719 ff.
- Ministerium für Schule und Bildung. SchulG [NW]. GVBl. Nordrhein-Westfalen 73.2019,27, S. 894 ff.
- Ministerium für Schule und Bildung. (2020). *DaZ & Umgang mit Vielfalt in der Lehrerausbildung*. Zugriff am 30.08.2020. Verfügbar unter <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Orientierungsrahmen für die Erstellung eines pädagogischen Konzepts zur inklusiven Bildung an Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Zugriff am 28.01.2020. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/190211Orientierungsrahmen.pdf>

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Qualitätsanalyse* (Bildungsportal, Hrsg.). Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitätsanalyse/>
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. SchulG [RP]. GVBl. Rheinland-Pfalz 2018,18, S. 463 ff.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: DE GRUYTER.
- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31–47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Zugl.: Darmstadt, Univ., Diss., 2014. Weinheim: Beltz Juventa.
- Möller, G. (2013a). Elternhäuser stärker einbeziehen. Ein Beitrag zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. *Schulverwaltung NRW*, 24(2), 52–55.
- Möller, G. (2013b). Ungleiches ungleich behandeln – auch bei der Finanzierung. Ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. *Schulverwaltung NRW*, 24(11), 312–314.
- Möller, U. (2012). Verzahnung von Grundschule und Hort. Mehr Chancengerechtigkeit nach altem Bildungsbildungsbericht. *Schulverwaltung Bayern*, 35(6), 156.
- Möltgen-Sicking, K. & Winter, T. (2019). Governance: Begriff, Varianten, Steuerungsformen, Akteure und Rollen. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Morse, J. M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 220–235). Thousand Oaks: Sage.
- Mortimore, P. (1988). *School matters*. Berkeley: University of California Press.
- Mortimore, P. (1997). Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schule (School effectiveness). In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten* (S. 171–192). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mosteller, F. & Moynihan, D. (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B. P. M., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Müller, H.-P. & Reitz, T. (2015). Einleitung. Die Bildungsgesellschaft und die Bildungssoziologie. In H.-P. Müller & T. Reitz (Hrsg.), *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart* (S. 8–25). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Münster: Waxmann.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(Sonderheft), 81–112.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47(1), 1–42.
- Müller, W. & Mayer, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Stuttgart: Klett.

- Müller-Benedict, V. (1997). *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1259/ssoar-1997-muller-benedict-der_einsatz_von_mazahlen_der.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1997-muller-benedict-der_einsatz_von_mazahlen_der.pdf
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 615–639.
- Muslic, B. (2019). Schulreform aus Perspektive der Institutionen- und Organisationstheorie. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 69–79). Weinheim und Basel: Beltz.
- The National Archives (Hrsg.). (2014). *What is a Rapid Evidence Assessment*. Zugriff am 31.07.2019. Verfügbar unter <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140402163359/http://www.civilservice.gov.uk/networks/gsr/resources-and-guidance/rapid-evidence-assessment/what-is>
- Naujok, N. (2008). Externe Mentoren- und Patenprogramme an Grundschulen – eine Antwort auf Chancenungleichheit? In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 139–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S. & Stocké, V. (2013). Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (S. 55–88). Stanford: University Press.
- Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Sonderheft), 167–203.
- Neumann, U. (2008). Was bringen die Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 35–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, U. & Schwaiger, M. (2012). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 209–223). Weinheim: Beltz.
- Niedersächsische Landesschulbehörde. NSchG. GVBl. Niedersachsen 73.2019,25, S. 430 ff.
- Niedlich, S. (2019). Regionalisierung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 308–319). Weinheim und Basel: Beltz.
- OECD. (1991). *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht (Original: Schools and Quality)*. Frankfurt.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Zugriff am 16.08.2020. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34474315.pdf>
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris. Zugriff am 08.04.2020. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>
- OECD. (2015). *In It Together. Why Less Inequality Benefits All*: OECD Publishing.

- OECD. (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2011). Schulentwicklung, Forschung und Bildungspolitik. In Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Dokumentation der Fachtagung vom 18.06.2010* (13–30). Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse.
- Oertzen, P. von (2014). Klasse und Milieu als Bedingungen gesellschaftlich-politischen Handelns. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2., aktual. Aufl., S. 42–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1977). Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer sozialisationsprozesse u. ihrer Bedeutung für den Schulerfolg (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Office of Head Start (U.S. Department of Health, Education & Welfare, Hrsg.). (2019). *History of Head Start*. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter <https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/history-of-head-start>
- Olejniczak, C. & Schaarschmidt, M. (2005). Die ‚Öffnung von Schulen‘ in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf – eine geeignete Strategie zur Verbesserung der Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien? In H. Geiling (Hrsg.), *Soziale Integration als Herausforderung für kommunale und regionale Akteure* (S. 159–171). Frankfurt am Main: Lang.
- Oliver, S., Dickson, K. & Newman, M. (2012). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 66–82). Los Angeles, LA: Sage.
- Oliver, S. & Sutcliffe, K. (2012). Describing and analysing studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to systematic reviews* (S. 135–152). Los Angeles, LA: Sage.
- Olk, T. (2015). Bildungslandschaften und die Reduzierung sozialräumlicher Bildungsungleichheit in der Stadt. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 243–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F. (2014). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 764–776). Münster, Westf: Waxmann.
- Otte, G. (2004). *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Otten, H. R. (2019). Regional Governance im Bildungssystem oder: Was leisten Bildungslandschaften? In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance* (S. 167–185). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 193–211). Wiesbaden: Springer VS.

- Palentien, C. (2007). Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In M. Harring, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung* (S. 279–290). Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1940). An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. *American Journal of Sociology*, 45(6), 841–862.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Pechar, H. (2009). Schulträgerschaft und Schulfinanzierung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 197–200). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Petermann, F. (2010). Soziale Kompetenzen. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 133–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 99–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfeffer, F. (2015). Equality and quality in education. A comparative study of 19 countries. *Social Science Research*, 51, 350–368.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.
- Piketty, T. (2018). *Das Kapital im 21. Jahrhundert* (2. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Piketty, T. (2020). *Kapital und Ideologie*. München: C.H. Beck.
- Plachta-Danielzik, S., Landsberg, B., Lange, D., Langnäse, K. & Müller, M. J. (2011). 15 Jahre Kieler Adipositas-Präventionsstudie (KOPS). Ergebnisse sowie deren Einordnung und Bedeutung für die Prävention von Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt*, 304–312.
- Plöger, W. (2011). Lehrpläne und der Bildungsauftrag der Schule. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3; Studienausgabe* (S. 291–309). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pöhlmann, C., Pant, H. A. & Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 225–234). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pratt, J. W. & Zeckhauser, R. J. (1985). Principals and Agents: An Overview. In J. W. Pratt & R. J. Zeckhauser (Hrsg.), *Principals and agents. The structure of business* (S. 1–36). Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Proske, M. & Idel, T.-S. (2018). Individualisierung schulischen Lehrens als Reformstrategie. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), 147–158.

- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Lagen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio, Video*: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2000). Einleitung: Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 13–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 24, 143–178.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende* (S. 23–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012). Einleitung: Elementarbildung und Schule -Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 9–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Recum, H. v. (2006). *Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2010). Stichwort: Evidenzbasierung. *DIE ZEitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 22–23.
- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchges. und erw. Aufl.). Berlin: DE GRUYTER.
- Reinhold, F., Reiss, K., Diedrich, J., Hofer, S. & Heinze, A. (2019). Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand und Entwicklung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 187–210). Münster: Waxmann.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Renner, G. (2009). Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In M. Hummel & J. Jerg (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 49–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ressing, M., Blettner, M. & Klug, S. J. (2009). Systematic literature reviews and meta-analyses: part 6 of a series on evaluation of scientific publications. *Deutsches Ärzteblatt International*, 106(27), 456–463.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B. & James, S. (2006). Challenging the Challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 425–439.

- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58.
- Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B. de, van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. et al. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Rist, R. C. (1979). On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 292–305). New York: Oxford Univ. Press.
- Rolff, H.-G. (1969). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 306–324.
- Rolff, H.-G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In H.-G. Rolff & C. Adick (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 375–392). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (überarb. Neuausgabe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Leitung als Dreiklang. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Management und Steuerung* (S. 19–42). Seelze: Kallmeyer.
- Rolff, H.-G. (2012). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1001–1016). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 114–182). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2017). *Schulleitung auf den Punkt gebracht*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Rosenbusch, H. & Huber, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–755). Wiesbaden: Springer VS.
- Rössel, J. (2009). *Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, T. & Siegert, M. (2013). Die Bildungsbeteiligung ausländischer und deutscher Schüler/-innen in der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Eine Längsschnittuntersuchung anhand von Aggregatdaten. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 159–187). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rudzio, K. & Schieritz, M. (2019, 28. Mai). 10% der Deutschen besitzen 55% des Vermögens. Und es könnte noch deutlich mehr werden. Ist das richtig so? *Zeit*. Zugriff am 13.03.2020. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2019/23/vermoegensungleichheit-einkommen-reichtum-armut-vermoegensverteilung/komplettansicht>
- Rürup, M. (2007a). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss. Wiesbaden: Springer VS.

- Rürup, M. (2007b). Recht als Quelle – Zur vergleichbaren Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 197–216). Münster: Waxmann.
- Rürup, M. (2019). Akteure und Strukturen der Schulreform in Deutschland. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 104–116). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007). Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 157–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sacher, W. (2009). Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 519–526). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sächsische Staatskanzlei. SächsGVBl. GVBl. Sachsen 2018,18, S. 782 ff.
- Sammons, P. (2006). *Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society. International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/19ed/e5fe119b921a2c99eb69df93a4a3b79d520b.pdf>
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London: Inst. of Education Univ. of London.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–81.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for the Education for all global monitoring report 2005: the quality imperative*. Zugriff am 14.11.2017. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282–290.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht [u. a.]: Springer VS.
- Scheerens, J. (2017). How Results of School Effectiveness Research could be used for School Improvement. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 309–330). Münster: Waxmann.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schelsky, H. (1965). *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*. Düsseldorf-Köln: Eugen Diederichs Verlag.

- Scherer, R. & Nilsen, T. (2019). Closing the gaps? Differential effectiveness and accountability as a road to school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 255–260.
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S. & Neumann, K. (2019). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 211–240). Münster: Waxmann.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636–669.
- Schimpl-Neimanns, B. (2004). Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensus ab 1996. *ZUMA-Nachrichten*, 28(54), 154–170.
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653.
- Schlüter, M., Müller-Kohlenberg, H. & Schomborg, N. (2013). Projektvorstellung: Balu und Du. *Unsere Jugend*, 65(10), 429–435.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2017). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, M. & Otto, B. (2010). Direkte und indirekte Interventionen. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 235–242). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmuck-Soldan, S., Klieme, E. & Reh, S. (2019). DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 30(59), 9–19.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schöttler, C. (2019). *Deutung dezimaler Beziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). Zugriff am 23.07.2019. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>
- Schröder-Lenzen, A. (2008). Erklärungskonzepte migrationsbedingter Disparitäten der Bildungsbeteiligung. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 107–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Schweiger, G. (2013). Gleichheit und soziale Gerechtigkeit. In C. Sedmak (Hrsg.), *Gleichheit. Vom Wert der Nichtdiskriminierung* (S. 33–50). Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung. BremSchulG. GBl. Bremen 2018, 65, S. 304 f.

- Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Otto, J. (2011). Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Sesselmeier, W. & Blauermel, G. (1997). *Arbeitsmarkttheorien. Ein Überblick*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (2009). Success for All. Research and Reform in Reading. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving schools and educational systems. International perspectives*. London: Routledge.
- Solga, H. (2012). Bildung und materielle Ungleichheiten. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 459–481). Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 19–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.). Zugriff am 22.11.2017. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf
- Solga, H. & Wagner, S. (2016). Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 221–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, K., Lorke, J., Russek, A., Eisenacher, E., Schleutker, B., Grottemeyer, B. et al. (2011). Forscher Ferien. Eine naturwissenschaftliche Sommerschule für Grundschulkin-der aus sozial benachteiligten Umgebungen. *Unterricht Chemie*, 22(123), 22–29.
- Souvignier, E. & Dignath-van Ewijk, C. (2010). Pädagogische Interventionsforschung – ein historischer Rückblick. In T. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 12–30). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spieß, K. C., Kreyenfeld, M. & Lohmann, H. (2013). Potentiale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und des Mikrozensus zur Bestimmung kontextueller Faktoren ungleicher Bildungschancen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher* (S. 145–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Spiewak, M. (2020). Für mehr Verstand. Kurzsichtigkeit und föderales Kleinklein prägen die Schulpolitik. Ein Bildungsrat könnte daran etwas ändern. Jetzt soll er wundersamerweise kommen. *Die Zeit*, 39.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Entwicklung der Wohneigentümerquote in Deutschland in den Jahren 1993 bis 2010*. Zugriff am 10.03.2020. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/244454/umfrage/wohneigentuemersquote-in-deutschland/>

- Statistisches Bundesamt. (2019). *Mikrozensus*. Zugriff am 06.04.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2018.pdf?__blob=publicationFile
- Steffens, U. (2017). Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 29–58). Münster: Waxmann.
- Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (2017). Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2007. Marburg: Tectum-Verlag.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steins, G. & Maas, M. (2009). Entwicklungsförderung für benachteiligte Grundschulkinder. Patenschaften im Essener Schülerhilfeprojekt. *TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita*, (4), 30–33.
- Stocké, V. (2007). *Strength, Sources, and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice. Working Paper Sonderforschungsbereich 504*, Mannheim. Zugriff am 19.03.2020. Verfügbar unter https://madoc.bib.uni-mannheim.de/2508/1/dp07_60.pdf
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 516–531.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strietholt, R., Maniti, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsgleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 737–761.
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selzer, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 19–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Täubig, V. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2009). Struktur der Erziehungswissenschaft. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 850–865). Weinheim, Germany: Beltz.

- Tenorth, H.-E. (2014). *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Zugriff am 06.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Züge. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 31–40.
- Thillmann, K. (2011). Reorganisation von Schulen unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 65–76). Münster: Waxmann.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissing (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U. & Schumacher, M. (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2008). Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit. *Die Deutsche Schule*, 100(1), 31–42.
- Tillmann, K.-J. (2019). Die Gesamtschule als Reformprojekt. Die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik von 1965 bis heute. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 207–221). Weinheim und Basel: Beltz.
- Townsend, T. (2014). School improvement and School Leadership: Key factors for Sustaining Learning. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 99–120). Münster: Waxmann.
- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). Schulentwicklung und Evaluationsmaßnahmen. In O. Köller & U. Trautwein (Hrsg.), *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen* (S. 215–230). Weinheim: Beltz Juventa.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Acad. Press.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- van Ackeren, I. (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 94(2), 157–175.

- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019). Bildungspolitik und Steuerung des Schulwesens. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 688–697). Stuttgart: UTB.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3., überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, M. (1998). Klassengesellschaft ohne Klassen. Auflösung oder Transformation der industriellen Sozialstruktur. In P. A. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten – neue Spaltungen* (S. 109–147). Opladen: Leske + Budrich.
- Vester, M. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung* (1. Aufl., vollständig überarb., erw. und aktual. Fass. der zuerst 1993 im Bund-Verl. erschienenen Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vester, M. (2004a). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 13–53). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vester, M. (2004b). Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. *Literatur- und Forschungsreport*, 27(1), 15–34.
- Vester, M. (2006a). Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45, 10–17.
- Vester, M. (2006b). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13–54). Konstanz: UVK Verlag.
- Vorstand der DGfE. (2010). Ethik-Kodex. *DGfE Mitteilungsheft*, 21(41). Zugriff am 05.07.2020. Verfügbar unter <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex.html>
- Wacker, A. (2009). Die Fachkonferenz – Transmissionsriemen zwischen Schule und Unterricht. Zur wachsenden Bedeutung der Fachkonferenz als kollektivem Steuerungsakteur in neuen Steuerungskonzepten. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 266–276.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012a). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 9–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2012b). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012c). Zu Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung – Fazit und Ausblick. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 303–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Walzebug, A. (2015). *Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2013. Münster u. a.: Waxmann.

- Warlies, J. & Wiest, A. (2002). Aufwachsen in Armut. Erfahrungen aus einer Schule in Hamburg-St. Pauli. *Pädagogik (Weinheim)*, 54(6), 24–28.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 233–261.
- Weick, K. E. (1979). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, A. B. (2015). *Organisations- und Personalpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Weischer, C. (2011). *Einführung in die Sozialstrukturanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Wendt, H., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 317–332). Münster: Waxmann.
- Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik* (5., überarb. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21–39). Bochum und Freiburg: Projekt Verlag.
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72–92). Münster: Waxmann.
- Winkler, C. (2011). Neue Steuerung und finanzielle Anreize für Lehrer/innen und ihre Auswirkungen auf die Reduktion von Bildungsbenachteiligung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 189–199). Münster: Waxmann.
- Wischer, B., Carl, F. & Trautmann, M. (2019). Individuelle Förderung als administrative Reformstrategie – eine kritische Bestandsaufnahme. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 559–569). Weinheim und Basel: Beltz.

- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissinger, J. (2019). Schulleitung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 341–357). Stuttgart: UTB.
- Wolff, S. (2000). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wurster, S., Rettinger, T. & Feldhoff, T. (2020). Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle* (S. 165–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Zielonka, M., Relikowski, I., Kleine, L., Luplow, N., Yilmaz, E., Schneider, T. et al. (2013). Migrations- und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Primar- und Sekundarstufe. Befunde aus der Längsschnittstudie BiKS-8–14. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 133–158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009). Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In C. Wagner & J. van Buer (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (2., überarb. Aufl., S. 67–82). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. & Preuß, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 79–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L. M., Mater, O., Laier, B., Koch, A. R., Binnewies, C. et al. (2018). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen – eine mehrebenenanalytische Studie. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 8–38). M&E Druckhaus.
- Zuber, J., Altrichter, H. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2019). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(349–367).
- Zymek, B. (2015). Auslese und Selbsteliminierung. Die Gymnasien zwischen elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 8–13.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M. & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497–512.