pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Drope, Tilman [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Maaz, Kai [Hrsg.]

Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten

Münster ; New York : Waxmann 2025, 365 S.

Quellenangabe/ Reference:
Drope, Tilman [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Maaz, Kai [Hrsg.]: Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster ; New York : Waxmann 2025, 365 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341342 - DOI: 10.25656/01:34134; 10.31244/9783830999720

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341342
https://doi.org/10.25656/01:34134

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft



Tilman Drope, Sabine Reh,
Kai Maaz (Hrsg.)

Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung

Perspektiven, Erträge und Aussichten

WAXMANN

Tilman Drope, Sabine Reh, Kai Maaz (Hrsg.)

Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung

Perspektiven, Erträge und Aussichten

Waxmann 2025
Münster • New York

Diese Publikation wurde gefördert aus Mitteln des Leibniz-OA-Monografiefonds.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4972-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9972-0
https://doi.org/10.31244/9783830999720

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Tilman Drope, Berlin und Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildungen: PicturaPaedagogica
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Einführung in den Band 7
Tilman Drope, Sabine Reh & Kai Maaz

I. Bildungsungleichheit als Gegenstand theoretisch in den Blick nehmen

Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit
Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel 21
Johannes Bellmann

Welche (großen) Theorien bilden die Grundlage standardisierter, empirischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit – und warum? 45
Annabell Daniel & Kai Maaz

II. Bildungsungleichheit historisch in den Blick nehmen

Der Beitrag der Sozialgeschichte zur Erforschung von Bildungsungleichheit 77
Peter Drewek

Die Untersuchung der Bildungsungleichheit als Positionierungsstrategie der Bildungssoziologie in den 1950er- und 1960er-Jahren 103
Philipp Eigenmann

Reformhoffnung, Distanzierung, Pluralisierung
Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft zwischen „Bildungskatastrophe“ und „PISA-Schock“ 123
Tilman Drope, Sandra Wenk & Sabine Reh

Die Thematisierung von Ungleichheit im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot 159
Katharina Vogel

III. Bildungsungleichheit empirisch in den Blick nehmen

Erfassung der sozialen Herkunft in Large-Scale Assessments zum Bildungsmonitoring
Indikatoren und ihre Aussagekraft 177
Jacqueline Niemietz & Stefan Schipolowski

Längsschnittliche Bildungsforschung
Theoretische Grundlagen, Konstrukte und Instrumente,
statistische Verfahren und Datensätze 199
Pia Blossfeld & Richard Nennstiel

Der Beitrag der Rekonstruktion sozialer Mikroprozesse zur Erklärung
schulischer Bildungsungleichheit
Praktiken, Habitus, Biographie und Generationstransfer 237
Werner Helsper

Poststrukturalistische Zugänge bei der Erforschung von Ungleichheit
Das Beispiel rassistischer Diskriminierung in der Schule. 275
Saskia Terstegen

Erscheinungsformen und Abbau sozialer Bildungsungleichheit
Methodisches Vorgehen und ausgewählte Befunde zweier Forschungssynthesen 293
*Ronja Lämmchen, Selina Kirschey, Anna Bachsleitner, Monika Lindauer,
Josefine Lühe, Christina Möller & Jan Scharf*

IV. Die Reduzierung von Bildungsungleichheit in den Blick nehmen

Strukturelle Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheit durch
ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung 323
Alexandra Marx & Kai Maaz

Bildungsungleichheit als Gegenstand sozialraumorientierter
Schulentwicklung(sforschung) 341
Matthias Forell & Gabriele Bellenberg

Autorinnen und Autoren 361

Einführung in den Band

Tilman Drope, Sabine Reh & Kai Maaz

1. Bildungsungleichheit und Bildungsforschung

Als die ‚Bildungsforschung' zu Beginn der 1960er Jahre unter dieser Bezeichnung als multidisziplinäres Arbeitsfeld in der Bundesrepublik etabliert wurde (vgl. Behm, 2023), war die Untersuchung ungleicher Beteiligungen unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen und der Erfolgsaussichten ihrer Mitglieder in Bildungsinstitutionen von Beginn an ihr Kernthema. In Abgrenzung von der damals geistesgeschichtlich dominierten universitären Pädagogik wandte sich die ‚Bildungsforschung' der Untersuchung der sozialen Dimension von Bildung mit empirischen Methoden zu (vgl. Kuhlmann, 1970, S. 114). Dies erfolgte vor dem Hintergrund globaler ökonomischer Entwicklungen und eines Wandels im öffentlichen und politischen Diskurs, der in vielen westlichen Industrienationen zu beobachten war. In diesem Diskurs verschmolzen humankapitaltheoretische Motive einer Steigerung nationaler Wettbewerbsfähigkeit mit bürgerrechtlichen und sozialdemokratischen Gleichheitsidealen. Die Höherqualifizierung größerer Teile der Bevölkerung wurde dabei sowohl als notwendige Bedingung für Sicherung und Ausweitung von gesellschaftlichem Wohlstand als auch für die Ermöglichung individueller Teilhabe betrachtet. Entsprechend wurden Bildungssysteme als entscheidender Kampfplatz von Reformen ausgemacht, die – entsprechend den damals herrschenden Vorstellungen – „rational", also auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse der Bildungsforschung erfolgen sollten (vgl. Terhart, 2001, S. 19–21).

Die Bildungsforschung in der Bundesrepublik orientierte sich dabei hinsichtlich ihrer Gegenstände, Methoden und Theorien stark an internationalen Bemühungen vor allem in den USA, England, Frankreich und Schweden, die durch Initiativen internationaler Organisationen wie OECD (bis 1961: OEEC) und UNESCO gestärkt und sichtbar gemacht wurden. Im Anschluss verband sie Fragen nach dem optimalen Erkennen und Ausnutzen vorhandener „Begabungsreserven" (Wolfle, 1967, S. 22) mit der Offenlegung benachteiligender Strukturen in Bildungssystemen, die in allen Mitgliedsstaaten der OECD festgestellt wurden. Das „Weltproblem Chancengleichheit" (OECD, 1970) als Problem der „Demokratisierung der Bildungschancen" (ebd., S. 8) bestimmte in der Folge auch die bundesdeutsche Bildungsforschung. Diese versprach empirische und theoretische Aufklärung über das Problem und damit – nach damals herrschender politischer Überzeugung – über das Ausmaß der Reformbedürftigkeit

des Bildungssystems, lieferte mit stark wachsendem Personal zügig Ergebnisse und wurde intensiv rezipiert. Über immer umfangreichere und methodologisch elaborierte eigene Erhebungen und Analyseverfahren sowie die Vermittlung internationaler Forschungsergebnisse und Theorieangebote legte sie die Benachteiligung großer Bevölkerungsgruppen in und durch Bildungsinstitutionen offen. Sie bot in kurzer Zeit viele Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Selbstaufklärung. Dennoch war es „eine unrealistische, gegen alle historische Erfahrung naive Hoffnung, wenn zu Beginn der sechziger Jahre Erwartungen gehegt wurden, durch die höhere Bildungsbeteiligung ließen sich innerhalb weniger Jahre die ungleichen Bildungschancen grundlegend verändern und demokratisieren" (Rodax, 1989, S. 316). Als absehbar wurde, dass das von der Bildungsforschung bereitgestellte Beobachtungs- und Deutungswissen nicht in der erhofften Form als Steuerungswissen für ungleichheitsreduzierende bildungspolitische Reformen genutzt werden konnte (vgl. Friedeburg, 1989, S. 466–470) und ein solches bildungspolitisches Ziel mit der konservativen Wende auch in den Hintergrund trat, folgte ab etwa Mitte der 1980er Jahre eine Zeit, in der Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Bildungsforschung geringere Aufmerksamkeit zukam (vgl. Fend, 2010, S. 283–285; Fend, 1990, S. 696–703; Krais, 1996, S. 119–126).

Diese Phase stellt sich in der Rückschau allerdings nur als kurzer Einbruch in der Aufmerksamkeitskonjunktur dar: An die in den 1990er Jahren ausgerufene „Wiederentdeckung der Ungleichheit" (Bolder, Heid & Heinz, 1996) schloss in den Jahren nach 2000 infolge der ersten PISA-Studie eine bis heute andauernde intensive Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit an. Diese ist bis heute eindeutig zum „Dauerthema der empirischen Bildungsforschung" (Lauterbach & Becker, 2008, S. 422) geworden – mit unzähligen Befunden zum robusten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Erfolg in Bildungsinstitutionen.

Dass dieser Zusammenhang weiterhin zum Skandalon taugt – oder zumindest als Aufhänger für Sammelbände und Thema von Forschungsanträgen – und nicht längst als „ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen" (Böttcher, 2021) abgetan wurde, ist vielleicht mit einem Unbehagen erklärbar, das durch „die besonders starke Verschärfung der sozialen Ungleichheit in Deutschland" (Kaelble 2017, S. 176) provoziert wird (vgl. auch die Beiträge in Mau & Schöneck, 2015). Denn mit der ständigen Wiedervorlage der deskriptiven Befunde zur Bildungsungleichheit und der Weiterentwicklung ihrer theoretischen Erklärung scheint immer auch die Hoffnung auf ihre Reduzierung und darüber vermittelt auf die Reduzierung sozialer Ungleichheit im Allgemeinen verbunden zu sein. Und das, obwohl gerade die Bildungsforschung selbst gravierende Einwände gegen die Erfüllbarkeit und Angemessenheit dieser Hoffnung formuliert (vgl. nur als Auswahl Jencks et al., 1973; Boudon, 1974; Lutz, 1983; Müller, 1975 & 1998; Heid, 1988; Labaree, 2012).

2. Zu Konzeption und Beiträgen des Bandes

Vor diesem so knapp skizzierten Hintergrund verstehen wir als Herausgebende die Beiträge im vorliegenden Band als ausgewählte Positionen in einem Feld, das

historisch genau zu diesem schon länger kaum mehr überschaubaren Forschungsgebiet geworden ist. Unsere Einladung zur Mitwirkung an die Autorinnen und Autoren erfolgte nicht mit der Absicht, ein umfassend systematisierendes „Handbuch Bildungsungleichheit" zu erstellen. Es ging uns darum, mit der Zusammenstellung unterschiedlicher Forschungsansätze zum Gegenstand Bildungsungleichheit schlaglichtartig die Vielfalt der gegenwärtig auszumachenden Perspektiven in der Bildungsforschung zu repräsentieren. Gemeinsamer Rahmen der Beiträge ist die Frage nach den gewählten theoretischen und methodologischen Zugängen, die immer erst und jeweils unterschiedlich Bildungsungleichheit als Gegenstand konstituieren. Die Beiträge analysieren, wie Bildungsungleichheit als Problem thematisiert und wie dabei welches Wissen über ungleichheitsrelevante Merkmale, Mechanismen oder Strukturen erzeugt, vermittelt und verändert wird bzw. wurde. Zusammengenommen sollen so die jeweiligen normativen und epistemologischen Grundannahmen der Forschung und ihr Bezug auf gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen, aber auch theoretische Engführungen, blinde Flecken und implizite Leitvorstellungen in ihrer Historizität erkennbar werden.

Zentrale Konzepte und Modellierungen des Gegenstandes wie aber auch die in empirischer Forschung systematisch nicht gestellten Fragen nach den normativen Implikationen der Gegenstandskonstruktion diskutieren die Beiträge, die *(I) Bildungsungleichheit als Gegenstand theoretisch in den Blick nehmen*. Den Auftakt leistet Johannes Bellmann, der deutlich macht, dass Forschung am Gegenstand Bildungsungleichheit mit der Frage der Gerechtigkeit verknüpft ist. Er untersucht verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit in ihrem Verhältnis zueinander und zeigt dabei auch ihren historischen Wandel auf. Er hebt hervor, dass der Diskurs um Bildungsgerechtigkeit ein Geltungsdiskurs sei, der normative Begründungen erfordere, und geht detailliert auf drei Hauptkonzepte zur Bildungsgerechtigkeit ein: Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. Er diskutiert und kritisiert das geradezu hegemonial gewordene populärpädagogische Konzept der Begabungsgerechtigkeit, das die bestehenden Dilemmata einer Gerechtigkeitskonzeption im Bereich der Bildung zu lösen versucht, indem es auf „individuelle Förderung" setzt und dabei Verteilungsfragen und Ressourcenkonflikte nicht ausreichend berücksichtigt. Die stärkere Betonung des Gedankens der individuellen Förderung zielt nicht unbedingt auf Gleichheit ab, sondern auf die Anerkennung und Förderung individueller Begabungen und Potenziale. Diese Verschiebung deutet Bellmann als eine normative Grundlagenkrise, in der traditionelle egalitäre und distributive Konzepte von Bildungsgerechtigkeit durch nicht-distributive und teilweise anti-egalitäre Vorstellungen ersetzt werden. Vor diesem Hintergrund betont er die Notwendigkeit, implizite Bildungsvorstellungen in den Gerechtigkeitskonzepten zu rekonstruieren und mit expliziten erziehungswissenschaftlichen Theorien zu konfrontieren, um eine umfassendere und kritischere Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln.

Auf die theoretischen Grundannahmen empirischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit gehen Annabell Daniel und Kai Maaz ein und fokussieren mit

dem handlungstheoretischen, dem reproduktionstheoretischen sowie dem Bezugsgruppenansatz drei prominente Zugänge. Sie demonstrieren, in welcher Weise diese Ansätze unterschiedliche Aspekte der Entstehung sozialer Bildungsungleichheiten beleuchten und wie sie sich gegenseitig zu ergänzen vermögen. Handlungstheoretische Ansätze bieten formale Modelle zur Erklärung rationaler Bildungsentscheidungen, während reproduktionstheoretische Ansätze die Bedeutung kultureller und sozialer Ressourcen sowie institutioneller Mechanismen für die Aufrechterhaltung von Ungleichheit betonen. Ansätze zur Erforschung von institutionellen Bezugsgruppeneffekten erweitern das Verständnis, indem sie die Rolle des sozialen Umfelds und der schulischen Milieus berücksichtigen. Gerade dabei können dann auch normative Auswirkungen dieser Faktoren und deren Erforschung eine Rolle spielen. Die Autor:innen schließen mit einem Plädoyer für die Verbindung verschiedener Ansätze in der empirischen Forschung, um sowohl individuelle Entscheidungen als auch strukturelle und institutionelle Faktoren wie auch die bildungspolitische und administrative Steuerungsebene bei der Erforschung von Bildungsungleichheit zu berücksichtigen.

Im zweiten Abschnitt des Bandes folgen vier Beiträge, die *(II) Bildungsungleichheit historisch in den Blick nehmen* und dies aus unterschiedlichen bildungs- und wissenschaftshistorischen Perspektiven tun. Die umfassenden Befunde einer Sozialgeschichte des Bildungswesens stellt Peter Drewek dar. Zu erkennen ist hier, wie die Perspektive der von anglo-amerikanischen und französischen Ansätzen beeinflussten Sozialgeschichte ab den 1970er Jahren für bildungshistorische Fragestellungen übernommen wurde, um Wechselwirkungen zwischen Bildung und Gesellschaft zu untersuchen, und wie dabei auf statistische Methoden zurückgegriffen wurde, um historische Entwicklungen zu analysieren. Mit „Qualifikationskrise", „Systembildung" und „Akademikerzyklus" stellt er drei von dieser Forschungsrichtung entwickelte Konzepte zur theoretischen Erfassung von Institutionalisierung und Expansion des Bildungssystems vor und geht auf das in diesem Zusammenhang entstandene, im internationalen Vergleich einzigartige „Datenhandbuch zur Deutschen Bildungsgeschichte" ein. Mit seiner detaillierten Diskussion der Befunde zeigt der Beitrag, in welchem Umfang die quantifizierende Sozialgeschichte des Bildungswesens wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung und Steuerung des Bildungssystems anbietet und neben Erklärungen für die Dauerhaftigkeit auch Belege für den Abbau von Bildungsungleichheit liefert.

Wissenschaftsgeschichtlich orientiert stellt Philipp Eigenmann in seinem Beitrag die Anfänge der Bildungssoziologie in der Schweiz nach 1950 vor und verortet sie in der damaligen internationalen Forschungslandschaft. Er verdeutlicht, wie die Untersuchung von Bildungsungleichheit als Strategie genutzt wurde, mit der sich eine empirisch arbeitende Soziologie erfolgreich als Instrument des sozialen Fortschritts und als Produzentin planungsrelevanten Wissens positionieren konnte. Im Zuge einer allgemeinen Expansion des Hochschulwesens profitierte in der Schweiz besonders die Bildungssoziologie von der Hinwendung zu einem steigenden politischen und öffentlichen Interesse an Bildungsfragen und konnte dieses für die eigene institutionelle Etablierung nutzen. In welcher Weise sie dabei an Traditionslinien der

amtlich-statistischen Erfassung von Bildungsleistungen und -beteiligungen sowie an solche der psychometrischen Testverfahren anknüpfte, zeigt der Beitrag ebenso wie die Verwendung des bildungssoziologischen Wissens für kantonale Bildungsreformen. Die transnationale Dimension soziologischer Forschung zu Bildungsungleichheit veranschaulichen Kurzporträts von Bildungsoziolog:innen aus der Schweiz, England und Deutschland und die Offenlegung von Querverbindungen zwischen ihnen, die sowohl im geteilten gesellschaftspolitischen Gestaltungsanspruch als auch in der gegenseitigen Rezeption und Übernahme von Forschungsperspektiven zu sehen sind.

Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildungsungleichheiten in Deutschland von den 1960er bis zu den frühen 2000er Jahren zeichnen Tilman Drope, Sandra Wenk und Sabine Reh in ihrer Analyse von drei Fachzeitschriften (*Die Deutsche Schule*, *Zeitschrift für Pädagogik* und *Neue Sammlung*) nach. Sie weisen nach, wie infolge einer zunehmenden Rezeption internationaler Entwicklungen in Forschung und Bildungspolitik in den 1960er Jahren das Thema Bildungsungleichheiten zunächst vor allem durch bildungssoziologische und bildungsökonomische Forschung geprägt war, wie das Thema Ungleichheit von der Erziehungswissenschaft aufgenommen wurde und sich mit der Forderung nach Reformen verband. In den Zeitschriftenbeiträgen machen sie eine in der Folge zunehmend kritisch gegenüber der Wirksamkeit von Schulreformen werdende Forschung aus, die in etwa ab den 1980er Jahren ihren Fokus von der Thematisierung sozialschichtspezifischer Ungleichheiten auf den einer Benachteiligung anderer Gruppen wie Mädchen, Kinder mit Migrationshintergrund und Sonderschüler:innen erweiterte. Zeitgleich veränderte sich damit die Diskussion über Bildungsungleichheiten in eine über Differenz und Vielfalt. Insgesamt, so die Autor:innen, war Bildungsungleichheit in den untersuchten Zeitschriften ein wahrnehmbares, aber nicht dominantes Thema, das sich wandelte und in unterschiedliche Forschungsgegenstände ausdifferenzierte.

Ebenfalls wissenschaftsgeschichtlich orientiert ist der Beitrag von Katharina Vogel. Sie untersucht, wann und in welchem Kontext das Thema Ungleichheit in das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot integriert wurde, um so die Entwicklung und Bedeutung dieses Themas in der Ausbildung von Lehrer:innen und Erziehungswissenschaftler:innen – also als Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft – zu rekonstruieren. Ihre Untersuchung basiert auf verschiedenen Datensätzen, die Lehrveranstaltungstitel aus unterschiedlichen Zeiträumen und Standorten umfassen. Die Analyse der Lehrveranstaltungstitel zwischen 1925 und 1955 (an 31 Universitäten) bzw. zwischen 1949 und 1989 (für die Universitäten in Göttingen und Kiel) zeigt, dass das Thema Bildungsungleichheit, von Vogel operationalisiert über verschiedene verwandte Begriffe, nur äußerst selten vorkam. Für die aktuellere Lehrgestalt, die anhand einer Stichprobe aus dem Wintersemester 2016/2017 untersucht wird, zeigt der Beitrag, dass Bildungsungleichheit eher in Verbindung mit anderen Themenfeldern wie Heterogenität, Inklusion oder Migration Teil universitärer Lehre ist und weniger Veranstaltungen zu finden sind, die sich (wenigstens auf der Ebene ihrer Titel betrachtet) ausdrücklich diesem Gegenstand widmen.

Aktuelle Ansätze, die (III) *Bildungsungleichheit empirisch in den Blick nehmen*, werden im anschließenden Abschnitt vorgestellt. Gefragt wird, welche Verfahren und Forschungsrichtungen in welcher Weise einen Gegenstand Bildungsungleichheit nicht nur erfragen und erheben, sondern ihn in diesem Sinne auch als Forschungsgegenstand konstituieren. Jacqueline Niemietz und Stefan Schipolowski widmen sich zunächst einem folgenreichen Paradigma der Bildungsforschung und der Politiksteuerung, den Large-Scale Assessments (LSA) wie PISA, TIMSS und den IQB-Bildungstrends und der hier erfolgenden Erfassung sozialer Herkunft. Sie zeigen in ihrem Beitrag, wie hier soziale Herkunft als ein multidimensionales Konstrukt aus ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen mit starkem Einfluss auf den Kompetenzerwerb von Schüler:innen konzipiert und analysiert wird. Sie gehen auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Indikatoren ausführlich ein und betonen, dass die bekannten und gebräuchlichen Indikatoren immer nur Teilaspekte der sozialen Herkunft abbilden und daher mehrere Indikatoren erhoben werden sollten.

Im Anschluss bietet der Beitrag von Pia Blossfeld und Richard Nennstiel eine umfassende Einführung in die theoretischen Grundlagen, Konstrukte, Analysemethoden und Datensätze der längsschnittlichen Bildungsforschung und berücksichtigen dabei besonders, wie diese Veränderungen von Bildungsungleichheit und Bildungsbeteiligung beobachtbar macht. Blossfeld und Nennstiel zeigen, wie Prinzipien der Lebensverlaufsforschung das Verständnis von Kompetenzentwicklung als lebenslangen Prozess anleiten, der von individuellen Lernvoraussetzungen und verschiedenen Lernkontexten beeinflusst wird. Die Autor:innen stellen verschiedene Analysemethoden vor und geben einen Überblick über verfügbare längsschnittliche Daten, die in der Schweiz, Österreich und Deutschland im Rahmen von Panelstudien erzeugt werden. Mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse der längsschnittlichen Bildungsforschung heben sie zum einen die zunehmende Heterogenität von Bildungsverläufen und den allgemeinen Anstieg der Bildungsbeteiligung hervor, kommen aber andererseits auch zu dem Schluss, dass sich soziale Bildungsungleichheiten nicht wesentlich verringert hätten.

Auf die von diesen Forschungsdesigns mit ihren Verfahren der standardisierten Datenerhebung kaum untersuchbaren Prozesse der Erzeugung und des Aufrechterhaltens von Bildungsungleichheit in sozialen Praktiken fokussieren die beiden folgenden, jeweils unterschiedlich justierten Beiträge. Werner Helsper bietet einen umfassenden Überblick über die entsprechende Forschung zur Entstehung und Verarbeitung von Bildungsungleichheit in schulischer Praxis. Im Fokus stehen ethnographisch-praxistheoretische, habitustheoretische, biographieanalytische und generationstheoretische Ansätze, die die Mikroprozesse der Erzeugung und Verarbeitung von Bildungsungleichheit beleuchten. In der systematischen Zusammenstellung wird zunächst deutlich, in welcher Weise schulische Praktiken der Anerkennung und Bewertung als ‚doing inequality' zur Ungleichheit beitragen und wie diese Praktiken des Klassifizierens, Kategorisierens und Bewertens normative Ordnungen erzeugen, in denen bestimmt ist, welche Schülerpraktiken als angemessen gelten und somit Inklusion und Exklusion beeinflussen. Schülerhabitus entwickeln sich im Zusammenspiel

von Familie, Schule und Peers und beeinflussen Bildungsbiographien. Unter Referenz auf Bourdieus theoretische Arbeiten können diese Habitus als entscheidend für die Passung zwischen Schülern und schulischen Anforderungen verstanden werden. Obwohl theoretisch und methodologisch gänzlich anders als die von Blossfeld und Nennstiel vorgestellte längsschnittliche Bildungsforschung gelagert, betonen auch die von Helsper vorgestellten Ansätze die Prozessstrukturen des Lebenslaufs und legen die Bedeutung der intergenerationalen Weitergabe und des „(Bildungs-)Erbes" offen. Zusammenfassend betont der Beitrag, dass die Erklärung von Bildungsungleichheit in den einzelnen Fällen und Typen von Fällen eine detaillierte Rekonstruktion des Zusammenspiels von biographisch-habituellen Sinnstrukturen, generationalen Beziehungen und Bildungspraktiken erfordert. Die darauf abzielenden qualitativen Ansätze bieten Einsicht in die situativen, interaktiven und praktischen Vollzüge, in denen Bildungsungleichheit immer wieder neu hergestellt wird und sich manifestiert. Sie ermöglichen so „den Blick in die black box der sozialen Herstellung von Bildungsungleichheit", der mit quantitativen Designs nur schwer zu erreichen ist.

Saskia Terstegen geht in ihrem Beitrag auf poststrukturalistische Ansätze zur Erforschung von Ungleichheit und deren Erkenntnismöglichkeiten ein. Sie skizziert zunächst die Grundannahmen poststrukturalistischer Theorieangebote zur Analyse von Machtverhältnissen und Subjektivierungsprozessen, für die auf Diskurse und symbolische Ordnungen geblickt wird; diese können als verbindendes Merkmal der verschiedenen Studien und methodologischen Zugänge ausgemacht werden. Den Gewinn dieser Perspektive für die Erforschung von Bildungsungleichheit zeigt Terstegen dann anhand einer eigenen Studie zur rassistischen Diskriminierung in US-amerikanischen Highschools. Die Studie kombiniert ethnographische und diskursanalytische Methoden, um die Bedeutung von Race und die Mechanismen der (De-)Privilegierung und des Widerstands zu analysieren. Sie interpretiert Rassismus als diskursives Phänomen, das durch performative Praktiken und historische Einbettung situativ wirksam wird. Das Erkenntnispotenzial poststrukturalistischer Forschung sieht Terstegen in der Eröffnung auch normativer und kritischer Perspektiven, um ungerechte Verhältnisse sichtbar zu machen und zu hinterfragen.

Einen völlig anderen Blick auf die empirische Erforschung von Bildungsungleichheit eröffnen Ronja Lämmchen, Selina Kirschey, Anna Bachsleitner, Monika Lindauer, Josefine Lühe, Christina Möller und Jan Scharf mit der Vorstellung zweier von ihnen durchgeführten Forschungssynthesen, die darauf abzielen, das Wissen über Bildungsungleichheiten in vorschulischer, schulischer und nachschulischer Bildung im deutschsprachigen Raum bzw. über „Bildungsbarrieren" systematisch zu bündeln und zu analysieren. Angesichts der sehr großen Zahl einschlägiger Publikationen ist es nachvollziehbar, dass dies mit einem hohen Grad an Abstraktion erfolgt ist. Dieses Vorgehen erlaubt im Projekt „Genese sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs" (*GesUB)* Aussagen dazu, wie soziale Herkunft über die untersuchten Studien hinweg vorrangig operationalisiert wird, welche Indikatoren für den Bildungserwerb dort gewählt werden. Die Synthese identifiziert als konsistentes Muster, dass Kinder aus sozioökonomisch bessergestellten Familien bessere Bildungsergebnisse erzie-

len, häufiger Gymnasien besuchen und eher eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, und weist auf einen weiterhin bestehenden Forschungsbedarf im nachschulischen Bereich, insbesondere die berufliche Bildung hin, für den es nur wenige gesicherte Befundmuster gäbe. Im noch nicht abgeschlossenen Projekt „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe" (ABIBA | Meta) zeigen die Studien zu Bildungsbarrieren auf verschiedenen Ebenen, dass Bildungsbarrieren nicht nur im formalen Bildungssystem entstehen, sondern auch in informellen und non-formalen Lernumwelten benachteiligend wirksam sind.

Von den Erkenntnissen bisheriger Forschung ausgehend, folgen im letzten Abschnitt Beiträge, die (IV) *Die Reduzierung von Bildungsungleichheit in den Blick nehmen*. Die Notwendigkeit ko-konstruktiver Ansätze zur Schul- und Unterrichtsentwicklung thematisieren Alexandra Marx und Kai Maaz in ihrem Beitrag. Sie argumentieren, dass bisherige Maßnahmen oft zu eng fokussiert sind und entweder nur den Unterricht oder nur die Schulentwicklung adressieren, anstatt beide Ebenen zu verzahnen und darüber nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zu erreichen. Diese erfordern ihrer Ansicht nach ein strukturiertes Ineinandergreifen von Ministerien, Schulaufsichten, regionalen Unterstützungssystemen und Einzelschulen und müssten divergierende Erwartungshaltungen und Handlungslogiken berücksichtigen. Als aussichtsreiche Strategie für ein solches Vorgehen erscheinen ihnen sogenannte Research-Practice Partnerships (RPPs), in denen gemeinsam von Schulen, Verwaltung und Forschung Ziele entwickelt und forschungsbasierte Handlungsentscheidungen auf den verschiedenen Ebenen unterstützt werden. Als Beispiel stellen sie den Forschungsverbund „Schule macht stark" (SchuMaS) vor, in dem von Schulen in herausfordernden Lagen zusammen mit Wissenschaftler:innen und Vertreter:innen der Bildungsadministration Maßnahmen in den Bereichen Unterricht, Qualifizierung des pädagogischen Personals, Schulorganisation und Lernen außerhalb des Unterrichts entwickelt werden. Aus den Erfahrungen in diesem Verbund leiten sie ein Plädoyer dafür ab, zukünftige Programme stärker auf diese triadische Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungsadministration zu fokussieren, um eine kohärente Unterstützung und nachhaltige Implementierung von Maßnahmen zu gewährleisten.

Einen Ansatz, der ebenfalls im Verbund SchuMas weiterentwickelt wurde, stellen im letzten Beitrag des Bandes Matthias Forell und Gabriele Bellenberg vor, der auf einer Erweiterung handlungstheoretischer Annahmen (s. Daniel & Maaz in diesem Band) beruht. Sie setzen an den von ihnen als „quartäre Herkunftseffekte" bezeichneten Einflüssen des Sozialraums an, in dem Schulen situiert sind. Ein umfassendes Verständnis dieses Sozialraums, das physisch-materielle, sozialdemografische und handlungsbezogene Dimensionen einbezieht, sehen sie als entscheidend für die von ihnen vorgeschlagene diversitätssensible Schulentwicklung auf der Grundlage von Sozialindizes zur Ressourcensteuerung. Als Beispiel stellen sie von ihnen durchgeführte Projekte der ko-konstruktiven Werkstattarbeit vor, die Module zur Sozialraumanalyse und Sozialraumerkundung umfasst. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Sozialraumanalyse zur Entlastung des Spannungsverhältnisses zwischen Elternhaus

und Schule beitragen kann und die Sozialraumerkundung die Selbstwirksamkeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler steigere. Die Autor:innen betonen, dass eine ganzheitliche und multiperspektivische Betrachtung des schulischen Sozialraums notwendig ist, um den diversen Herausforderungen gerecht zu werden.

In jeweils unterschiedlicher Tiefenschärfe zeigen die Beiträge vielfältige Zugänge der Bildungsforschung zum Untersuchungsgegenstand Bildungsungleichheit auf. Auch wenn bei Weitem nicht alle ungleichheitsrelevanten Themen und Untersuchungsfelder vertreten sind – zu nennen wären hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, etwa Ungleichheitsfragen in der Forschung zu frühkindlicher Bildung, Berufsbildung, Hochschulen sowie Fragen der Inklusion von Schüler:innen mit besonderen Förderbedarfen und zur Bildungsbenachteiligung in der Migrationsgesellschaft – verdeutlicht bereits die in diesem Band zu findende Auswahl die Multiperspektivität gegenwärtiger Bildungsforschung und ihrer Bezugsdisziplinen. Diese Vielzahl der Zugänge gilt es in Zukunft noch stärker deutlich zu machen und produktiv zu nutzen. Für zum Dauerthema Bildungsungleichheit Forschende böte sich so nicht zuletzt die Möglichkeit, Leerstellen und teilweise unbeachtete Traditionslinien des eigenen Ansatzes zu hinterfragen. Dies könnte in einer stärkeren Auseinandersetzung mit den bereits auf der Begriffsebene einsetzenden Feinjustierungen erfolgen, mit dem Bewusstmachen der Historizität sowohl des Gegenstandes Bildungsungleichheit als auch der ihn bearbeitenden Wissenschaften oder durch den Einbezug von Ergebnissen und Erkenntnispotenzialen standardisierter Dauerbeobachtungen der Bildungsbeteiligung. Zu all dem sollen die Beiträge dieses Bandes anregen.

Wir als Herausgebende danken den beteiligten Autor:innen für ihre Mitwirkung, Daniela Schürbrock vom Waxmann Verlag für die sorgfältige Betreuung des Projekts und dem Open-Access-Fonds der Leibniz-Gemeinschaft für den großzügigen Publikationskostenzuschuss.

Literatur

Behm, B. (2023). *Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft.* Max-Planck-Gesellschaft (Preprint 19). https://doi.org/10.17617/2.3495748

Bolder, A., Heid, H. & Heinz, W. (1996) (Hrsg.). *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (=Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95964-5

Böttcher, W. (2021). Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj, & W. Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen: Reproduktion und Legitimierung* (S. 17–34). Beltz Juventa.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.

Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik 36*(5), 687–709.

Fend, H. (2010). Bildungsforschung von 1965 bis 2008 – ein Zeitzeugenbericht zu Fortschritten, Rückschlägen und Höhepunkten. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 275–303). Klinkhardt.

Friedeburg, L. von (1989). *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Suhrkamp.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 34*(1), 1–17.

Jencks, C., Becker, H., Krappmann, L. & Abel, J. (Hrsg.). (1973). *Chancengleichheit*. Rowohlt.

Kaelble, H. (2017). *Mehr Reichtum, mehr Armut: Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Campus Verlag.

Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Bolder, H. Heid & W. Heinz (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (S. 118–146). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95964-5_8

Kuhlmann, C. (1970). *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. Mit einer Einführung von S. B. Robinsohn*. Klett Verlag.

Labaree, D. F. (2012). School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies, 44*(2), 143–163. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675358

Lauterbach, W. & Becker, R. (2008). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 421–437). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1

Lutz, B. (1983). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 221–248). Schwartz.

Mau, S. & Schöneck, N. M. (2015). *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten*. Suhrkamp.

Müller, W. (1975). *Familie, Schule, Beruf: Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik*. Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96263-8

Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 81–112). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83327-3_4

OECD (1970). *Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik*. Moritz Diesterweg.

Rodax, K. (1989). Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. In K. Rodax (Hrsg.), *Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985: Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik* (S. 311–316). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: Eine systematische Annäherung. In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg* (S. 17–32). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97557-7_2

Wolfle, D. (1961). National Ressources of Ability. In OECD (Hrsg.), *Ability and Educational Opportunity* (S. 49–65). OECD.
Wolfle, D. (1967). Wie kann ein Land seine Begabungen besser nutzen? In OECD (Hrsg.), *Begabung und Bildungschancen* (S. 19–37). Moritz Diesterweg.

I.
Bildungsungleichheit als Gegenstand theoretisch in den Blick nehmen

Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit

Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel

Johannes Bellmann

Folgt man der von John W. Meyer und Francisco Ramirez maßgeblich vorangetriebenen „world polity-Forschung", so zeigen sich globale Angleichungsprozesse von Nationalstaaten im Hinblick auf „broad and common modern doctrines of progress-with-development and justice-with-equality" (Ramirez & Meyer, 2002, S. 93). Auch Bildungssysteme sind von diesen oftmals als komplementär angenommenen Zielstellungen bestimmt und werden zugleich als Instrumente gedacht, diese Zielstellungen gesamtgesellschaftlich voranzubringen. Die doppelte Orientierung auf Fortschritt und Gerechtigkeit spiegelt sich in jüngeren Bildungsreformen wider, wobei in den jeweiligen Leitkonzepten durchaus unterschiedliche Akzentsetzungen zu erkennen sind. Hatte die Bildungsreform der 1960er und 70er Jahren mit dem Leitkonzept der *Chancengleichheit* einen Akzent auf „justice-with-equality", so legt die gegenwärtige Bildungsreform mit dem Leitkonzept *Qualität* den Akzent auf „progress-with-development" (vgl. Helmke et al., 2000). Beide Zielstellungen sind aber mit wechselnden Akzentsetzungen in den jüngeren Bildungsreformen immer gleichzeitig präsent: Schon in den 1960er und 70er Jahren war Bildung bekanntlich nicht nur Bürgerrecht, sondern es ging auch um die Ausschöpfung von Humanressourcen. Und auch ‚seit PISA' geht es nicht nur um *Bildungsqualität*, sondern eben auch um *Bildungsgerechtigkeit*. Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche werden dann als Schock erfahren, wenn sie zeigen, dass Bildungssysteme massive Defizite in *beiden* Zieldimensionen aufweisen. Dann steht gewissermaßen auch das in Frage, was in einer ‚Weltkultur' die Legitimität von Nationalstaaten und ihrer Bildungssysteme im Kern ausmacht.

Im folgenden Beitrag sollen Konzepte von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel beleuchtet werden. Mit diesem Vorhaben werden bereits Differenzen zur „world polity-Forschung" sichtbar, die in der Regel von in sich homogenen „standardized models of progress and justice" (Ramirez & Meyer, 2002, S. 94 f.) ausgeht. Verfolgt man jedoch den Wandel des Denkens über ‚Bildungsgerechtigkeit' – vom Prinzip der Chancengleichheit der 1960er und 70er Jahren bis zu gegenwärtigen populärpädagogischen Vorstellungen von ‚Begabungsgerechtigkeit' – so zeigen sich erhebliche Differenzen. Eine generelle, wenngleich nicht unbestrittene Tendenz besteht darin, dass

Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit sich stärker von egalitären Orientierungen entkoppelt haben oder aber mit Umdeutungen von Gleichheit einhergehen, so dass gegenwärtig in Frage steht, ob und inwiefern es tatsächlich noch um „justice-with-equality" geht. Fest steht: Was als Bildungsgerechtigkeit gilt, unterliegt Umdeutungen, die selbst interessante Hinweise auf diskursive Konstellationen geben, die über das Bildungssystem und ihre Leitkonzepte hinausweisen.

So steht auch die neuere Konjunktur des Themas Bildungsgerechtigkeit, für die auch der vorliegende Sammelband über Bildungsungleichheit stehen mag, in einer bestimmten diskursiven Konstellation. Die zu beobachtenden Umdeutungen lassen erkennen, dass es in dieser diskursiven Konstellation nicht nur um eine *Umsetzungskrise* einer ansonsten stabilen Konzeption von Bildungsgerechtigkeit geht. Die Umdeutungen von Bildungsgerechtigkeit „von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit", so die hier vertretene These, deuten vielmehr auf eine *normative Grundlagenkrise* hin, in der vormals etablierte distributive und egalitäre Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit von nicht-distributiven Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit überlagert werden, die entweder dezidiert nicht-egalitär oder gar anti-egalitär ausgerichtet sind oder aber mit nicht-distributiven Vorstellungen von Gleichheit einhergehen (vgl. Rosanvallon, 2013; Hopf, 2017). Nach (1) allgemeinen Vorüberlegungen wird es (2) im Hauptteil um drei derzeit verbreite Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit gehen: (2.1) Verteilungs-, (2.2) Teilhabe- und (2.1) Anerkennungsgerechtigkeit. Dabei sollen unterschiedliche Positionen innerhalb der drei Konzeptionen skizziert, kritische Rückfragen formuliert und bildungstheoretische Implikationen der jeweiligen Konzeptionen herausgestellt werden. Im Anschluss wird (3) das Verhältnis der drei Konzeptionen diskutiert, wobei die Aufmerksamkeit auf Dilemmata und Aporien monistischer und pluralistischer Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit gelenkt wird. Als Neuankömmling in der Debatte wird schließlich (4) das gegenwärtig verbreitete populärpädagogische Konzept ‚Begabungsgerechtigkeit' diskutiert, mit dem das Versprechen der Auflösung der Dilemmata und Aporien von Bildungsgerechtigkeit verbunden ist. Abschließend werden (5) allgemeine Beobachtungen zur Debatte um Bildungsgerechtigkeit und weiterführende Fragen festgehalten.

Der Beitrag verfolgt neben dem systematischen Interesse der Vorstellung und Diskussion derzeit verbreiteter Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit auch das Interesse, die angedeuteten Verschiebungen im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit in den Blick zu rücken. Die behandelten Konzeptionen sind nicht streng chronologisch geordnet, sie existieren z. T. auch nebeneinander. So kann ein lange Zeit diskursdominantes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit weiterhin in bestimmten wissenschaftlichen Denkkollektiven fast alternativlos sein. Dennoch sind seit den 1990er und 2000er Jahren verstärkt auch Suchbewegungen nach Konzeptionen ‚jenseits von Chancengleichheit' (hin zu Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit) erkennbar, was als eine erste Diskursverschiebung betrachtet werden kann. Die zweite Verschiebung hin zu ‚Begabungsgerechtigkeit' kann dann als Radikalisierung der non-egalitären oder anti-egalitären Tendenzen verstanden

werden, die auch schon in den Konzeptionen von Teilhabegerechtigkeit und (z. T.) auch von Anerkennungsgerechtigkeit deutlich werden.

1. Allgemeine Vorüberlegungen

(1.1) Zunächst geht es um den *Status* der Kategorie Bildungsgerechtigkeit. Hier gilt es etwas festzuhalten, was vielleicht auf der Hand liegt, aber doch gelegentlich angesichts einer breiten empirischen Forschung zu Bildungsungleichheit und Bildungsdisparitäten übersehen wird: Bildungsgerechtigkeit ist keine deskriptive, sondern eine normative Kategorie. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Kategorie Bildungsgerechtigkeit im Übrigen nicht von der Kategorie Bildungsqualität (Heid, 2000). Urteile über Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungerechtigkeit enthalten normative Begründungen, die auf unterschiedliche formale Gerechtigkeitsprinzipien (z. B. Leistung, Bedürfnisse, Gleichheit) und materialen Gerechtigkeitsnormen (inhaltliche Konkretisierungen von Gerechtigkeitsprinzipien) rekurrieren (Schrödter, 2013). Der Diskurs um Bildungsgerechtigkeit ist insofern kein „Wahrheitsdiskurs", sondern ein „Geltungsdiskurs" (Heid, 2016, S. 98), in dem es um die soziale Geltung normativer Begründungen geht. Zwar bezieht sich auch ein Geltungsdiskurs auf Tatsachen (etwa den Zusammenhang von Schulleistungen und sozialer Herkunft); um die Tatsachen selbst aber als ungerecht zu qualifizieren, kommt ein wertendes Moment hinzu, das eine eigenständige normative Begründung erfordert, die über den bloßen Verweis auf Tatsachen hinausgeht. Inwiefern eine deskriptiv feststellbare Bildungsungleichheit bzw. -gleichheit normativ als gerecht bzw. ungerecht gilt, wird in unterschiedlichen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit durchaus unterschiedlich bewertet. Besondere Vorsicht ist beim schillernden Begriff ‚Bildungsungleichheit' geboten, insofern er sowohl als deskriptive als auch als normative Kategorie verwendet wird. In einem Fall geht es etwa um die statistische Feststellung einer ungleichen Beteiligung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen an tertiärer Bildung, im anderen Fall wird diese feststellbare Ungleichheit im normativen Sinne als (problematische) „Bildungsungleichheit" (eindeutiger wäre ‚Bildungsungerechtigkeit') bewertet, was erst dadurch einsichtig wird, dass für die Bewertung der Beteiligung an tertiärer Bildung das Gerechtigkeitsprinzip ‚Gleichheit' zur Geltung gebracht wird. In Teilen der Bildungsforschung finden sich Beiträge über „Bildungsgerechtigkeit in Deutschland" (Baumert, 2016), die sich mit keinem Literaturverweis auf den Geltungsdiskurs, d. h. die internationale normative Grundlagendiskussion zu Fragen von (Bildungs-)Gerechtigkeit, beziehen. Es wird dann mehr oder weniger stillschweigend ein Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit zugrunde gelegt, mit der Folge, dass in Datenerhebungen und -analysen ‚Bildungsgerechtigkeit' geradezu als eine empirische Kategorie erscheint.

(1.2) Eine zweite Vorüberlegung betrifft den Winkel des Objektivs, mit dem Fragen von Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden. Sehr grob lassen sich *bildungssystem-interne* von *bildungssystemübergreifenden* Betrachtungen von Bildungsgerechtigkeit unterscheiden. In einer bildungssystemübergreifenden Perspektive werden Fragen

von Bildungsgerechtigkeit gesellschaftlich breit kontextualisiert, indem zum Beispiel untersucht wird, wie eine vorausgehende ‚soziale Ungleichheit' ‚Bildungsungerechtigkeit' produziert, die wiederum neue ‚soziale Ungleichheit' reproduziert. Maßnahmen für ‚mehr Bildungsgerechtigkeit' müssten aus einer solchen Perspektive nicht nur innerhalb des Bildungssystems ergriffen werden, sondern auch darüber hinaus. Bildungspolitik ohne eine weiter ausgreifende ‚Gesellschaftspolitik' erscheint in einer solchen Perspektive betrachtet zum Scheitern verurteilt. Die Breite des Blicks kann dann mit einer Verantwortungsdiffusion einhergehen, in der alle adressiert werden, aber niemand zur Rechenschaft gezogen wird und am Ende wenig passiert. In einer bildungssysteminternen Perspektive dagegen werden Fragen von Bildungsgerechtigkeit stärker dekontextualisiert von gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhängen betrachtet. Aus dieser Perspektive sind Maßnahmen für ‚mehr Bildungsgerechtigkeit' *innerhalb* des Bildungssystems zu ergreifen und durch geeignete bildungspolitische Steuerungsinstrumente zu ‚implementieren'. Der engere Blick verortet die Verantwortung in erster Linie bei der Bildungspraxis, die nun zur Rechenschaft gezogen wird. Eine solche Politik der Accountability kann durchaus Aktivitäten entfalten, die aber im Blick auf das Ziel, ‚mehr Bildungsgerechtigkeit' zu schaffen, nur begrenzt erfolgreich bleiben können, da dem Problemlösungsansatz eine unterkomplexe Problembeschreibung vorausgeht.

Die beiden Perspektiven auf Fragen von Bildungsgerechtigkeit sind idealtypisch; faktisch gibt es Mischformen, in denen zum Beispiel eine Politik der Accountability mit einem „Startchancen-Programm" (vgl. BMBF, 2023) für Schulen in benachteiligten Lagen verknüpft wird. Für eine Mischform stehen auch Bildungsforschung und Bildungspolitik ‚nach PISA': Während das PISA-Forschungsprogramm ja gerade einen kontextualisierenden Ansatz verfolgte, indem es den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft (den sog. ‚Kontextvariablen') und Schulleistungen (erneut) herausgestellt hat, zeichneten sich die daraufhin ergriffenen bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen durch einen stärker dekontextualisierenden Ansatz aus. Insofern lässt sich fragen, inwiefern die (bildungssysteminternen) Problemlösungen tatsächlich zu den (bildungssystemübergreifenden) Problemursachen passten. Insgesamt lässt sich jedenfalls eine Tendenz beobachten, Fragen von Bildungsgerechtigkeit stärker als in den 1960er und 70er Jahren als bildungssysteminterne Probleme zu behandeln. Man kann diese Tendenz auch als eine Pädagogisierung von Bildungsgerechtigkeit beschreiben, die mit einer gewissen Entpolitisierung einhergeht (Bellmann, 2015).

(1.3) Hier schließt eine dritte Vorüberlegung an, die die Frage betrifft, auf welche *Systemebenen* sich die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit bezieht und welche Ebenen und welche Akteure also vorrangig für die ‚Herstellung' von ‚mehr Bildungsgerechtigkeit' responsibilisiert werden. Ist Bildungsgerechtigkeit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe? Ist sie eine Aufgabe des Bildungssystems oder auch anderer gesellschaftlicher Teilsysteme, etwa des Politiksystems? Ist sie eine Aufgabe von Organisationen im Bildungssystem, etwa Schulen, die sich als „Just Community" verstehen? Ist sie eine Aufgabe, die die Interaktionsebene, etwa des Unterrichts, betrifft und in erster Linie mit der Qualität der Interaktionsbeziehungen zu tun hat? Oder ist

sie eine Aufgabe, die auf individueller Ebene bearbeitet wird, etwa durch eine Ausschöpfung von Bildungspotenzialen durch ‚begabungsgerechtes' Lehren und Lernen? Es ist davon auszugehen, dass alle Ebenen für Bildungsgerechtigkeit eine je spezifische (begrenzte) Verantwortung tragen. Dennoch lassen sich bei den im Folgenden zu diskutierenden Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit unterschiedliche Akzentsetzungen erkennen, die jeweils mit bestimmten Abblendungen anderer Ebenen verknüpft sein können. Versteht man beispielsweise Bildungsgerechtigkeit als eine von askriptiven Merkmalen möglichst unabhängige Verteilung von Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg, spielt die Frage der Qualität der Interaktionsbeziehung zunächst eine untergeordnete Rolle. Umgekehrt wird eine Konzeption von Bildungsgerechtigkeit, die genau diese Interaktionsbeziehungen in den Mittelpunkt stellt, den Rahmenbedingungen auf komplexeren sozialen Systemebenen (Organisation, gesellschaftliche Teilsysteme) nicht den gleichen Stellenwert zuschreiben.

(1.4) Die letzte Vorüberlegung betrifft die *Richtung der Problematisierung des Verhältnisses von Bildung und Gerechtigkeit*. Beginnt man bei allgemeinen (sozial-) philosophischen Theorien von Gerechtigkeit und wendet diese dann in einem zweiten Schritt auf Fragen von Bildung an? Oder beginnt man bei Theorien von Bildung und fragt dann nach den in diesen Theorien enthaltenen Fragen von Gerechtigkeit? Überblickt man den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit, fällt auf, dass die erste Problematisierungsrichtung eindeutig vorherrscht. Der Vorteil besteht darin, dass der Diskurs hierdurch seinen Ausgangspunkt in etablierten und differenzierten (sozial-) philosophischen Theorien von Gerechtigkeit nimmt. Der Nachteil besteht darin, dass hierbei eher implizite Vorstellungen von Bildung transportiert werden, die gewissermaßen von einer bestimmten gerechtigkeitstheoretischen Rahmung her nahegelegt und mit ihr gewissermaßen ‚eingekauft' werden. Ob und inwiefern die impliziten Vorstellungen von Bildung mit expliziten, (genuin) erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien kompatibel sind, müsste eigens geprüft werden, was allerdings nicht durchgehend geschieht (vgl. Wigger, 2015). Was weitgehend als Desiderat des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden kann, ist die zweite Richtung der Problematisierung des Verhältnisses von Bildung und Gerechtigkeit. Sie würde ihren Ausgangspunkt bei expliziten Bildungstheorien nehmen und die Frage stellen, ob und inwiefern in ihnen Fragen von Gerechtigkeit enthalten sind. Der vorliegende Text schließt sich dem Mainstream des Diskurses an und beginnt – wie es die Überschrift ankündigt – bei Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit. Dabei aber sollen die oftmals nur als Implikationen mittransportierten Vorstellungen von Bildung und Subjektivität stärker herausgearbeitet und einer kritischen Diskussion zugänglich gemacht werden.

2. Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit: Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit

Im Folgenden sollen die drei gegenwärtig breit diskutierten Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit im Mittelpunkt stehen. Dabei werden Varianten der jeweiligen Konzeptionen vorgestellt, deren Probleme markiert und kritische Rückfragen gestellt.

2.1 Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit

In der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit geht es um eine gerechte Verteilung von Chancen auf Bildungsbeteiligung, Bildungsergebnisse und Anschlüsse innerhalb und außerhalb des Bildungssystems (vgl. Gosepath, 2017). Dabei gibt es durchaus unterschiedliche Positionen innerhalb der Konzeption ‚Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit', die auf unterschiedlichen Interpretationen dessen beruhen, was eine gerechte Verteilung von Chancen ausmacht. Es lassen sich mindestens sechs unterschiedliche Positionen unterscheiden, die man entlang der Ansprüche ordnen kann, die sie an eine gerechte Verteilung stellen.

(2.1.1) Am unteren Ende steht eine Position, die lediglich *Nicht-Diskriminierung* verlangt, d. h. gleiche gesetzliche Rechte, aber den Wettbewerb um Laufbahnen und Positionen ansonsten dem freien Spiel der Kräfte überlässt.

(2.1.2) Höhere Ansprüche stellt die Position *Formaler Chancengleichheit*, in der Leistung als alleiniges legitimes Vergabeprinzip für Laufbahnen und Positionen gilt. Wie und auf Grund welcher Bedingungen diese Leistungen zustande kommen, wird nicht weiter hinterfragt.

(2.1.3) Genau dies ist dann der Ansatzpunkt für die weitergehende Position *fairer Chance ngleichheit*, die man auch als das *meritokratische Standardmodell* von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit bezeichnen kann. Diese Konzeption fordert zusätzlich eine Relativierung ungleicher sozialer Startbedingungen für Leistungswettbewerbe. Als legitime Ursachen für ungleiche Ergebnisse eines Leistungswettbewerbs gelten allein ungleiche ‚Begabungen' (ability) – bisweilen auch „kognitive Ausgangsvoraussetzungen" genannt – und ungleiche eigene Anstrengungen (effort).

(2.1.4) Bereits John Rawls hat in seiner berühmten „Theorie der Gerechtigkeit" (1971/1979) das meritokratische Standardmodell dafür kritisiert, dass es nur sozial bedingte, aber nicht auch ‚natürlich' bedingte Nachteile (etwa mangelnde ‚Begabung') als kompensationsbedürftig betrachtet. Bei Rawls findet sich deshalb bereits ein Argument, das für die Position des Glücksegalitarismus (s. u. Position 5) zentral ist. Die „Lotterie der Natur" verschafft einem Individuum ebenso zufallsbedingte und damit unverdiente Vorteile oder Nachteile wie sie das zufällige Hineingeborenwerden in eine bestimmte Familie verschaffen kann. „Denn wenn man einmal mit dem Einfluss entweder gesellschaftlicher oder natürlicher Zufälle auf die Verteilung unzufrieden ist, dann wird man durch Nachdenken dazu geführt, mit beidem unzufrieden zu sein. Vom moralischen Gesichtspunkt aus erscheint beides als gleich willkürlich" (ebd., S. 95). Statt einer Radikalisierung der fairen Chancengleichheit (s. o. Position 3) in

Richtung einer vom Glücksegalitarismus vertretenen substanziellen Chancengleichheit (s. u. Position 5) wählte Rawls den weniger radikalen Weg der Entwicklung der Konzeption einer „*erweiterten fairen Chancengleichheit*", die er auch „demokratische Gleichheit" genannt hat. In dieser Konzeption wird das Prinzip fairer Chancengleichheit durch das sog. „Differenzprinzip" ergänzt, demzufolge günstigere Aussichten für von ihrer Herkunft oder ihrer Natur Bevorzugte nur dann eingerichtet werden dürfen, „wenn das den weniger Begünstigten zum Vorteil gereicht" (ebd., S. 96).

(2.1.5) Eine noch weitergehende Konzeption ist die *substanzielle Chancengleichheit*, die die Position des *Glücksegalitarismus* darstellt (vgl. Dworkin, 2000). Diese ist nicht mit einer bloßen Ergänzung der Konzeption fairer Chancengleichheit durch das Differenzprinzip zufrieden, da eine solche Ergänzung lediglich eine Kompensation darstellt, ohne die normative Problematik der von Natur aus Bevorzugten zu bearbeiten. Substanzielle Chancengleichheit ist erst dann erreicht, wenn sowohl soziale als auch natürliche ungleiche Startbedingungen weitmöglichst relativiert werden. Als einzig verbleibende legitime Ursache für ungleichen Bildungserfolg gelten dann interindividuelle Differenzen der Anstrengung (effort).

(2.1.6) Die weitestgehende Position, auch *extreme Position* genannt, sieht die Notwendigkeit der Relativierung *jeglicher* Ursachen für ungleichen Bildungserfolg (Ben-Shahar, 2016). Zur Begründung wird darauf hingewiesen, dass der Faktor ‚eigene Anstrengung' in hohem Maße mit Faktoren interagiert, die auch vom Glücksegalitarismus bereits als illegitime Ursachen ungleichen Bildungserfolgs angesehen werden. So ist anzunehmen, dass die eigene Anstrengung von ‚natürlichen' und sozialen Faktoren abhängt, welche Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher machen oder honorieren, was sich wiederum positiv auf die Aufrechterhaltung und Steigerung der eigenen Anstrengung auswirkt.

Im bildungspolitischen und öffentlichen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit kommt die hier skizzierte Bandbreite unterschiedlicher Positionen und Interpretationen von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit eher selten in den Blick. Das meritokratische Standardmodell wird stattdessen häufig als alternativlose Position von Verteilungsgerechtigkeit hingestellt, ohne dass deren normative Problematik diskutiert wird. Zusammenfassend lassen sich Positionen von Verteilungsgerechtigkeit dadurch unterscheiden, welche für unterschiedlichen Bildungserfolg verantwortlichen unabhängigen Variablen als legitim und welche als illegitim betrachtet werden. Sieht man von der extremen Position ab, so enthalten alle Positionen Rechtfertigungen für ungleichen Bildungserfolg. Nur scheinbar im Widerspruch hierzu steht die Tatsache, dass alle Positionen von Verteilungsgerechtigkeit *egalitär* sind. Nur insofern Gleichheit nämlich das normativ Erwartete darstellt, ist jede Abweichung von Gleichheit legitimationsbedürftig.

Diesen Legitimationsdruck egalitärer Erwartungen kann man dadurch verringern, dass man auf Positionen zurückgreift, die eine größere Bandbreite unabhängiger Variablen für ungleichen Bildungserfolg für legitim erachten. Dann aber steigen die von anspruchsvolleren Positionen herausgestellten Inkonsistenzen in der normativen Begründung einer solchen Position, die ignoriert oder kaschiert werden müssen. Dieses

Dilemma, im dem sich die Diskussion von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit bewegt, hat inzwischen zu wachsenden Zweifeln in Bildungspolitik, Bildungsforschung und Öffentlichkeit an der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit geführt. Diese Zweifel beziehen sich inzwischen nicht mehr nur auf bestimmte Positionen innerhalb dieses normativen Paradigmas, sondern auf das Paradigma selbst. Insofern geht es auch um mehr als eine Umsetzungskrise, sondern um eine normative Grundlagenkrise im Denken über Bildungsgerechtigkeit.

Im Diskurs zu findende Gründe für diese Zweifel seien nur knapp erwähnt: So führten selbst weniger anspruchsvolle Positionen von Verteilungsgerechtigkeit zu enormen Umverteilungsansprüchen, die ein Fass ohne Boden darstellen. Es fehle Ansätzen von Verteilungsgerechtigkeit ein Suffizienzkriterium, das solche Umverteilungsansprüche begrenzen könnte. Ohne eine solche Begrenzung von Umverteilungsansprüchen komme es zu einem trade-off zwischen Effizienz und Gerechtigkeit eines Systems. Auch die ausschließliche Konzentration auf Maßnahmen zugunsten der (von ihrer Herkunft oder ihrer ‚Natur') weniger Begünstigen wird bisweilen als Problem von Ansätzen von Bildungsgerechtigkeit genannt. Selbst bei hohem Aufwand für Umverteilungen bleibe eine nicht zu überwindende ‚Paradoxie der Chancengleichheit', der zufolge Maßnahmen für mehr Chancengleichheit (neue) Chancenungleichheit reproduzieren (Heid, 1988; Rosa, 2015). Eine expansive Politik der Chancengleichheit ignoriere den Charakter von Bildung als Positionsgut, dessen (Tausch-)Wert im Kampf um Laufbahnen und Positionen von seiner Knappheit abhängt. Hieran schließt eine bildungstheoretische Kritik an, die problematisiert, dass Ansätze von Verteilungsgerechtigkeit einseitig eine bestimmte Funktion öffentlicher Bildung fokussieren, nämlich die Selektion und Allokation für Laufbahnen und Positionen. Dadurch werde Bildung ausschließlich unter instrumenteller Perspektive wahrgenommen. Sie werde nicht um ihrer selbst willen geschätzt, sondern nur insofern sie Zugang zu erstrebenswerten Laufbahnen und Positionen verschaffe. Interessant ist schließlich auch der geäußerte Verdacht, es könne sich bei Ansätzen von Verteilungsgerechtigkeit vielleicht (lediglich) um bildungs*politische* und ggf. bildungs*soziologische* Konzeptionen handeln, nicht aber um genuin bildungstheoretische oder erziehungswissenschaftliche. Welche unabhängigen Variablen für Bildungserfolg als legitim und welche als nicht-legitim erachtet werden und welche gar nicht in Betracht gezogen werden, werde nicht im engeren Sinne bildungstheoretisch oder erziehungswissenschaftlich begründet (Cortina & Pant, 2018). Die vor dem Hintergrund der normativen Erwartung einer abstrakten Gleichheit immer wieder festgestellte und dokumentierte Bildungsungleichheit werde als Bildungsungerechtigkeit gegeißelt, ohne dass gefragt werde, was denn eine bildungstheoretisch begründbare „Bildungs-Gleichheit" ausmache (Tenorth, 2020).

Die Beobachtung, dass Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit oftmals eine explizite bildungstheoretische Begründung fehlt, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie sehr wohl eine implizite Bildungstheorie enthalten, in deren normativem Fluchtpunkt das für seine Leistung und den darauf basierenden Bildungserfolg verantwortliche Subjekt steht. Eine kompensationsbedürftige Unge-

rechtigkeit dagegen liegt dann vor, wenn Leistung und der damit verbundene Bildungserfolg von ‚brute bad luck' abhängen, also Faktoren, die vom Subjekt nicht verantwortet werden. Aus der kritischen Auseinandersetzung mit dem meritokratischen Standardmodell sind dann – wie oben skizziert – neben der sozialen Herkunft eine Reihe weiterer Faktoren unter Verdacht geraten, ebenfalls unverdient zu sein. Wenn, wie in der extremen Position, am Ende sogar die eigene Anstrengung insofern als unverdient betrachtet wird, als sie mit anderen unverdienten Faktoren (soziale Herkunft, Begabungen) interagiert, führt dies zur Auflösung des selbstverantwortlichen Subjekts. Ungleicher Bildungserfolg wird dann grundsätzlich als illegitim betrachtet, da es keine Subjekte gibt, die im Vollsinne für ihre Leistungen verantwortlich sind. Dies ist jedoch nur scheinbar ein Widerspruch, denn das selbstverantwortliche Subjekt bleibt auch in der extremen Position als normativer Fluchtpunkt erhalten, ohne den die Kritik an unverdientem Bildungserfolg nicht verständlich wäre. Die im Diskurs zu findende Kritik, man könne Unmündige (noch) nicht für ihre Leistungen verantwortlich machen (Stojanov, 2015, S. 142) ist genauso von diesem normativen Fluchtpunkt eines mündigen, selbstverantwortlichen Subjekts bestimmt, wie die Verteidigung des meritokratischen Prinzips mit dem Argument, man lerne nur, für die eigenen Leistungen verantwortlich zu sein, wenn man auch tatsächlich dafür (sukzessive) verantwortlich gemacht wird (Nerowski, 2018; vgl. unten Kapitel 2.2). Eine meritokratische Verteilungsgerechtigkeit erscheint so als pädagogisches Programm, das diejenigen Subjekte responsibilisiert und damit in gewisser Weise auch mithervorbringt, die den normativen Fluchtpunkt dieser Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit darstellen.

Kritikpunkten wie diesen scheint man kaum begegnen zu können, solange man sich weiterhin innerhalb des Paradigmas von Verteilungsgerechtigkeit bewegt. Deshalb lassen sich seit einiger Zeit verstärkt Versuche erkennen, Bildungsgerechtigkeit jenseits des Paradigmas von Verteilungsgerechtigkeit zu denken. Zwei Buchpublikationen seien exemplarisch für diese Suchbewegungen erwähnt: Der 2000 erschienene Sammelband mit dem bemerkenswerten Titel „Gleichheit oder Gerechtigkeit" versammelt „Texte der neueren Egalitarismuskritik" aus dem englischsprachigen (sozial-)philosophischen Diskurs (Krebs, 2000). Während Ansätze von Verteilungsgerechtigkeit Gerechtigkeit eng an Gleichheit binden, obwohl sie zugleich normative Legitimationen für Ungleichheit liefern, plädiert der Band für eine Entkoppelung von Gerechtigkeit und Gleichheit und versucht zu zeigen, dass Gerechtigkeit auch nonegalitaristisch oder gar anti-egalitaristisch (Giesinger, 2007, S. 377) gedacht werden kann. Hier finden sich (sozial-)philosophische Begründungen für nicht-distributive und nicht-egalitäre Suffizienz- oder Schwellenkonzepte von Gerechtigkeit, auf deren Grundlage dann Bildungsgerechtigkeit als *Teilhabegerechtigkeit* konzipiert wird. Für den Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum steht der 2013 erschienene Sammelband mit dem ebenfalls bezeichnenden Titel „Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit" für Suchbewegungen jenseits des bislang dominanten Paradigmas (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013). Neben Schwellenkonzepten geht es hier auch um die Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit, die ebenfalls ein nicht-distributives Verständnis von Gleichheit enthalten.

2.2 Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit – Zur Attraktivität von Schwellenkonzepten

Schwellenkonzepte von Bildungsgerechtigkeit scheinen aus verschiedenen Gründen attraktiv (Giesinger, 2007). Sie versprechen, Umverteilungsansprüche zu begrenzen und damit eine Lösung für das *bottomless pit-Problem* zu liefern, was nicht zuletzt für die Bildungspolitik im Kontext veränderter wohlfahrtsstaatlicher Regime attraktiv erscheint. Nur bis zur Schwelle einer ‚Grundbildung' muss eine Gleichheit erreicht werden, die aber keinen Wert in sich darstellt, sie markiert lediglich die für alle verbindlichen Mindeststandards oder Basiskompetenzen, die als unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gelten. Das Nicht-Erreichen der Schwelle wird nicht deshalb skandalisiert, weil andere mehr erreichen und somit die Norm der Gleichheit verletzt würde; das Nicht-Erreichen der Schwelle wird *in sich* als problematisch angesehen, weil sie Teilhabe erheblich erschwert oder unmöglich macht. Schwellenkonzepte scheinen zudem eine Lösung für das Problem der Abgrenzung legitimer und illegitimer Ursachen für ungleichen Bildungserfolg zu bieten. So ist es in normativer Hinsicht irrelevant, ob für das Nicht-Erreichen der Schwelle eine Benachteiligung durch soziale Herkunft oder durch geringere ‚natürliche Begabung' verantwortlich ist. In jedem Fall muss alles getan werden, um das Erreichen der Schwelle dennoch zu ermöglichen.

Innerhalb der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit lassen sich ebenfalls unterschiedliche Positionen erkennen, die sich entlang der unterschiedlichen Anspruchsniveaus ordnen lassen, die mit der zu erreichenden Schwelle verbunden werden. Vier unterschiedliche Positionen seien knapp skizziert.

(2.2.1) Am unteren Ende bewegt sich eine Konzeption von *Grundbildung*, die Basiskompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe definiert. Prominentes Beispiel einer solchen Konzeption ist die sog. Klieme-Expertise, die 2003 in Reaktion auf die miserablen PISA-Ergebnisse entstand. Bildungsstandards sollten als verbindliche Mindeststandards auf nationaler Ebene und auf Länderebene etabliert werden. Was bekanntermaßen umgesetzt wurde, war dann doch ein Verständnis von Bildungsstandards als Regelstandards, die die Möglichkeit des Nicht-Erreichens immer schon einkalkuliert. Dennoch konnte sich in Bildungspolitik und Öffentlichkeit – nicht zuletzt durch den IQB-Bildungstrend – auch eine Orientierung an Mindeststandards etablieren, die an bestimmte Kompetenzstufen gebunden sind. In gewisser Weise hat sich damit eine bestimmte Interpretation eines Schwellenkonzepts als normative Erwartung durchgesetzt. Dass diese Interpretation der Schwelle durchaus anspruchsvoll ist, zeigt allein die Tatsache, dass nach wie vor ein erheblicher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler sie nicht erreicht.

(2.2.2) Als eine weitergehende Interpretation der Schwelle kann man den von Amartya Sen (1985) und Martha Nussbaum (2006) ausgearbeiteten *Capability Approach* ansehen, der konzeptionell (vgl. Schrödter, 2013; Otto & Ziegler, 2008) und empirisch (vgl. Sauerwein & Vieluf, 2021) für den Bildungsbereich adaptiert wurde. Grundsätzlich geht es um capabilities (Befähigungen) als notwendige Voraussetzung

für ein ‚gutes Leben'. Aufschlussreich ist die Basisunterscheidung von *capabilities*, die als Möglichkeiten verstanden werden, und *functionings*, die als Realisierungen von capabilities in als wertvoll erachteten Lebensvollzügen gedacht werden. Nussbaums berühmte Liste von zehn basalen Befähigungen (vgl. Nussbaum, 2000) stellt dabei einen Versuch einer universalistischen Konkretisierung eines Schwellenkonzepts dar. Der Begriff der Befähigungen ist dabei weiter als der in Konzeptionen von Grundbildung zentrale Begriff der Kompetenzen. Befähigungen umfassen nicht nur *internale* Verwirklichungsbedingungen (Dispositionen auf Seiten des Subjekts), sondern auch *externale* Verwirklichungsbedingungen (etwa notwendige Ressourcen und die Beseitigung von Barrieren) eines guten Lebens. Es ist vermutlich gerade diese stärker kontextualisierende, die Lebensumstände einbeziehende Perspektive des Befähigungsansatzes, die für dessen breite Rezeption insbesondere in der Sozialpädagogik beigetragen hat, während Grundbildungskonzepte vorrangig für den Schulbereich diskutiert werden.

(2.2.3) Amy Gutmanns (1987/1999) Konzeption von „democratic education" geht in zwei Punkten über andere Interpretation von Teilhabe hinaus. Zum einen meint demokratische Partizipation für Gutmann nicht nur *Zugang* zu gesellschaftlichen Handlungsfeldern, sondern auch *Mitgestaltungsmöglichkeiten* in diesen Handlungsfeldern. Zum anderen gehört zu Gutmanns „democratic education" auch die Kultivierung der Fähigkeit zur Deliberation vom Standpunkt der Allgemeinheit (ebd., S. 107), was über funktionale Interpretationen von Teilhabe hinausgeht.

(2.2.4) Noch weitergehende Ansprüche enthält Elisabeth Andersons (2007) Konzeption von „democratic equality", die zeigt, dass ein Suffizienz- oder Schwellenkonzept in bestimmter Hinsicht auch mit egalitären Ansprüchen verknüpft werden kann. So fordert die Konzeption ein gemeinsames Lernen Bevorzugter und Benachteiligter, wodurch zum einen eine Resonanz der demokratischen Eliten für Benachteiligte entstehen soll und zum anderen auch für Benachteiligte der Zugang zu demokratischen Eliten eröffnet werden soll. Die Schwelle demokratischer Gleichheit ist also nicht nur durch bestimmte, für Teilhabe erforderliche Lernergebnisse definiert, sondern auch durch Sozialformen, die für die Erfahrung demokratischer Gleichheit relevant sind.

Schaut man auf das Spektrum der hier kurz skizzierten Schwellenkonzepte, so fällt auf, dass die Schwelle durchaus unterschiedlich definiert wird: von normativen Erwartungen, die sehr eng an bereits bildungspolitisch etablierte Anforderungen anschließen bis zu normativen Erwartungen, die eine Kritik nicht nur der hinter solchen Erwartungen zurückbleibenden Bildungswirklichkeit einschließen, sondern auch eine Kritik des in dominanten Bildungsdiskursen enthaltenen normativen Erwartungshorizonts selbst. Grundsätzlich enthalten Schwellenkonzepte von Bildungsgerechtigkeit ein *Bildungsverständnis*, das Bildung als Voraussetzung für Teilhabe denkt. Es geht also nicht wie bei Ansätzen von Verteilungsgerechtigkeit vorrangig um Selektion und Allokationen für Laufbahnen und Positionen, sondern um *Qualifikation* und *Integration* von Bürgern für und in ein Gemeinwesen.

Im Capability Ansatz wird dabei betont, dass Befähigungen nicht nur Voraussetzungen für Teilhabe sind, sondern auch für eine weder durch äußere Umwelt noch

durch innere Anlagen determinierte autonome Lebensführung. Hierin zeigt sich eine „genuin bildungstheoretische Perspektive auf den Menschen im Paradigma der ‚Bildsamkeit'" (Schrödter, 2013, S. 74). Unterstellt werden Subjekte, die die positive Freiheit haben, „darüber entscheiden zu können, ob sie ein bestimmtes Vermögen ausbilden und realisieren wollen oder nicht", und zwar „nach Maßgabe der praktischen Vernunft" (ebd., S. 82). Die praktische Vernunft ist also zum einen die (Meta-)Fähigkeit der Entscheidung über die Verwirklichung von Vermögen, zum anderen kommt sie in Nussbaums Liste selbst als ein Vermögen neben anderen vor (vgl. Nussbaum, 2000, S. 79). Diese ‚bildungstheoretische Perspektive' unterstellt die praktische Vernunft und Autonomie eines Subjekts, dem die eigenen Vermögen wie wählbare „externale Ressourcen" (Schrödter, 2013, S. 82) erscheinen. Eine hieran anschließende Konzeption von Teilhabegerechtigkeit ist also eng mit der Vorstellung von Subjektautonomie verknüpft, die zugleich vorausgesetzt wird und ermöglicht werden soll. Unterbelichtet bleibt dabei im Capability Ansatz, inwiefern die Souveränität des frei wählenden Subjekts nicht nur von der Verfügbarkeit von Handlungsbefähigungen abhängt, sondern auf einer tieferen Ebene auch von diskursiven Möglichkeitsräumen, in denen überhaupt erst der Wunsch entsteht, bestimmte Vermögen auszubilden und zu realisieren (vgl. Dahmen, 2014).

Eine interessante Frage ist, inwiefern auch Schwellenkonzepte dabei ein instrumentelles Bildungsverständnis transportieren. Im Capability Ansatz gilt Bildung selbst als eine Befähigung, der sowohl ein intrinsischer Wert als auch ein instrumenteller Wert zur Erreichung anderer Capabilities zugeschrieben wird (Robeyns, 2006, S. 78). Die grundlegende Unterscheidung zwischen capabilities als bloße Möglichkeiten und functionings als Realisierungen von Möglichkeiten verweist aber zugleich auf die instrumentelle Rolle von Befähigungen. Auch für andere Ansätze von Teilhabegerechtigkeit gilt, dass Bildung vorrangig als Schlüssel für Teilhabe (vgl. Giesinger, 2007, S. 372) verstanden wird und damit für etwas, das – mit Hilfe von Bildung – ‚eigentlich' erstrebt wird. Für Schwellenkonzepte charakteristisch ist deshalb auch der Gedanke einer Sequenzierung: Bildung ist im Kern *Vorbereitung* für eine dadurch und danach mögliche Teilhabe. Für ein instrumentelles Bildungsverständnis spricht auch der Grundgedanke eines Schwellenkonzepts selbst. Würde Bildung als Wert an sich verstanden, wäre es widersinnig, eine Schwelle zu definieren, an der es gewissermaßen ‚genug ist'. Schwellenkonzepte von Bildungsgerechtigkeit sind vor allem bildungspolitisch deshalb attraktiv, *weil* sie bestimmen, wann es genug ist, womit sie eine Legitimationsgrundlage zur Begrenzung kollektiver Anstrengungen für öffentliche Bildung bieten. Konzepte von Grundbildung kommen nicht zufällig in Zeiten eines Wandels wohlfahrtsstaatlicher Regime auf, in dem gleichzeitig auch in anderen Sektoren von ‚Grundversorgung' die Rede ist. Bildungstheoretisch macht dies dann eine interne Differenzierung des Bildungsbegriffs erforderlich, die etwa zwischen Grundbildung, beruflicher Bildung und höherer Allgemeinbildung unterscheidet, wobei unter Grundbildung ein für alle verbindliches Bildungsminimum verstanden wird (Tenorth, 2004, S. 173). Dass manche Schwellenkonzepte ein solches Bildungs-

minimum sehr anspruchsvoll denken und zugleich demokratietheoretisch kontextualisieren, ist bereits angedeutet worden.

Kritische Rückfragen an Schwellenkonzepte beziehen sich deshalb auch immer wieder darauf, wo die Schwelle festgelegt werden soll. Man kann dies weitgehend im Ungefähren lassen (vgl. Giesinger, 2007) oder – etwa mit Rekurs auf Nussbaums ‚Liste' – mutig Schritte der Konkretisierung machen. Das Dilemma besteht dann darin, entweder Angriffsflächen für Kritik zu bieten oder aber das zentrale Versprechen eines Schwellenkonzepts nicht einzulösen. Selbst vergleichsweise anspruchslose Definitionen müssen sich zudem die Frage gefallen lassen, ob sie das „bottomless pit-Problem" tatsächlich lösen können. So kann der Versuch, ausnahmslos alle auf ein Niveau von Grundbildung zu bringen, erhebliche Anstrengungen erfordern, obwohl dieses Niveau in normativer Hinsicht unter den Erwartungen von demokratischer Erziehung und demokratischer Gleichheit bleibt. Eine weitere kritische Rückfrage an Schwellenkonzepte besteht darin, dass sie keine normative Orientierungsgrundlage liefern für das, was oberhalb der Schwelle geschieht. Die Auskunft, dass diese weitergehenden Bildungsaktivitäten und mit ihnen verbundenen Ungleichheiten „nicht als moralisch anstößig" (vgl. ebd., S. 377) gelten, kann zwar den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit entlasten, greift aber doch zu kurz. So wird in einem allein auf Grundbildung fokussierten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ignoriert, dass oberhalb der Schwelle der Positionsgutcharakter von Bildung weiterhin bestehen bleibt, was auch von unterschiedlichen Milieus und ‚Stakeholdern' unterschiedlich gut verstanden wird. Grundbildungskonzepte sind mit einem erheblichen Maß einer über Bildung vermittelten Ungleichheit kompatibel. Diese Problematik zeigt bereits die Grenzen einer allein auf *eine* Konzeption von Bildungsgerechtigkeit fokussierenden Perspektive. Die nüchterne Einsicht, dass zwar ein Bildungsminimum essentiell ist, oberhalb dessen aber weiterhin ein meritokratischer Wettbewerb stattfindet, legt dann eine Kombination der Ansätze von Teilhabegerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit nahe, die kontrovers diskutiert wurde (Nerowski, 2018, 2020; Tenorth, 2020; Berkemeyer, 2020). Ein solches „Mischmodell" muss sich allerdings die Frage gefallen lassen, ob es die Spannungen zwischen beiden Ansätzen von Bildungsgerechtigkeit und den darin implizierten Bildungsvorstellungen hinreichend reflektiert oder ob es nicht vielmehr eine „Rosinenpickerei" betreibt, die eine geltende Praxis legitimiert, statt Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie zu verstehen (Stojanov, 2021).

2.3 Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Die insbesondere von Krassimir Stojanov im Anschluss an Axel Honneth ausgearbeitete Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit versteht sich ausdrücklich als kritische Perspektive auf gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse, nicht zuletzt auf den in Schulen institutionalisierten Leistungswettbewerb. Aus der Perspektive von Stojanov ist Bildungsgerechtigkeit im Kern keine Frage von Verteilungsgerechtigkeit, in der es um die durch Leistung vermittelten Chancen auf Laufbahnen und Positionen geht. Im nicht-distributiven Ansatz von Anerkennungs-

gerechtigkeit wird Bildungsgerechtigkeit vielmehr an der *Qualität der pädagogischen Interaktionsbeziehungen* festgemacht. Damit verschiebt sich erneut der Fokus: Während Ansätze von Verteilungsgerechtigkeit vorrangig auf *Outcomes* (‚Bildungserfolg' in Form von Zertifikaten und ‚Berechtigungen') konzentriert sind, Ansätze von Teilhabegerechtigkeit vorrangig auf internale und externale *Voraussetzungen* für gesellschaftliche Teilhabe und die Wahl eines ‚guten Lebens', fokussieren Ansätze von Anerkennungsgerechtigkeit die *intersubjektiven Anerkennungsverhältnisse*, in denen sich Bildung vollzieht. Die Resonanz der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass durch sie Fragen von Bildungsgerechtigkeit mit dem Vollzug des pädagogischen ‚Kerngeschäfts' selbst verknüpft werden. Inwiefern eine nicht-distributive Konzeption von Anerkennungsgerechtigkeit zugleich egalitär ausgerichtet ist, muss differenzierter im Blick auf unterschiedliche Positionen diskutiert werden.

(2.3.1) Wenn es um ein Verständnis von „Anerkennungsgerechtigkeit" geht, hat die Position von Annedore Prengel eine vermutlich noch größere Resonanz in gegenwärtigen Bildungsdiskursen als die von Krassimir Stojanov. Bei Prengel ist die Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit mit einer „Pädagogik der Vielfalt" (1993/2014) verknüpft, die Impulse aus feministischer, interkultureller und integrativer Pädagogik aufgreift und verbindet. Bezugspunkt von Anerkennung ist eine als gegeben gedachte Diversität, und Anerkennungsgerechtigkeit bedeutet, dieser Diversität nach dem Grundsatz unterscheidender Gerechtigkeit (vgl. ebd., S. 17) ‚gerecht' zu werden. Zwar spielt auch Gleichheit in einer Pädagogik der Vielfalt eine Rolle, aber als „egalitäre Differenz" (ebd., S. 190), und damit als eine an der Nicht-Diskriminierung unterschiedlicher Dimensionen von Vielfalt festgemachten und damit abgeleiteten Kategorie (vgl. Balzer, Bellmann & Su, 2024; Balzer, 2022). Indem differenten Lebensformen „das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst" (Prengel, 1993/2014, S. 43).

(2.3.2) In Stojanovs Verständnis von Anerkennungsgerechtigkeit ist Gleichheit nicht allein eine von der Anerkennung von Verschiedenheit abgeleitete Kategorie. Ihren eigenständigen Charakter bekommt sie bei Stojanov dadurch, dass Bildung nicht als Anerkennung von Vielfalt, sondern als „egalitäre Autonomiestiftung" (2015, S. 147) verstanden wird. Hierfür sind die Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung zentral. Das Verständnis von Anerkennungsgerechtigkeit wird somit im Rahmen einer Theorie gelingender, d. h. nicht-entfremdeter Subjektentwicklung gedacht. Dabei wird zwischen einer prospektiven und einer auf die Gegenwart Heranwachsender gerichteten Anerkennungsdimension unterschieden: Die prospektive Dimension bezieht sich auf die vorgreifende Anerkennung des Potenzials, „sich in der Zukunft als eine selbstbestimmte, eigenverantwortlich handelnde Person mit einzigartigen, gesellschaftlich bedeutenden Fähigkeiten zu entwickeln" (Stojanov, 2013, S. 66). Die gegenwartsbezogene Dimension dagegen bezieht sich auf die aktuellen Formen der Subjektivität von Heranwachsenden, ihre Bedürfnisse, Intentionen und Selbstverhältnisse. Die Zuordnung von Verschiedenheit zur Gegenwart und Gleichheit zur Zukunft kann allerdings im Lichte

moderner und postmoderner Bildungstheorien kritisch diskutiert werden (vgl. Bellmann, 2019, S. 18).

Anerkennungstheoretische Positionen bringen durchaus einen produktiven Perspektivwechsel im Denken über Bildungsgerechtigkeit ins Spiel. Während die Qualität und Prozessualität der pädagogischen Interaktionsbeziehungen in anderen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit eigentümlich abgeblendet bleiben, werden sie hier in den Mittelpunkt gerückt. Die Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit wird somit zum zentralen Baustein einer Ethik der Pädagogik. Kritische Rückfragen lassen sich an den Monismus anerkennungstheoretischer Positionen stellen: So hat Nancy Fraser gegen Honneth darauf hingewiesen, dass nicht alle Verteilungsfragen auf Anerkennungsfragen reduziert werden können, weshalb sie den Vorschlag einer „zweidimensionalen Konzeption von Gerechtigkeit" (Fraser, 2003, S. 17) gemacht hat. Insbesondere an Prengels Deutung von Anerkennungsgerechtigkeit lässt sich die Rückfrage stellen, inwiefern eine so gedachte Pädagogik der Anerkennung in der Gefahr steht, die Gestalt von Identitätspolitik anzunehmen (vgl. zur Politik der Anerkennung Fraser, 2003, S. 21). Wenn Anerkennungsgerechtigkeit mit dem Beharren oder der Festlegung auf eine als vorausgesetzt gedachte Identität verbunden wird, widerspricht dies nach Stojanov (2015, S. 147) einer egalitären Autonomiestiftung, die gerade die Möglichkeit des Überschreitens vorausgesetzter Identitäten eröffnet. In einer Pädagogik der Vielfalt wird zudem das Konflikthafte der Kämpfe um Anerkennung zugunsten eines harmonisierenden Bilds egalitärer Differenz unterschätzt. Unterbelichtet bleibt auch die Einbettung von Anerkennungsverhältnissen in Anerkennungsordnungen und ihre antinomischen Strukturen. Die alleinige Konzentration auf die Qualität pädagogischer Interaktionsbeziehungen kann so wider Willen einer Pädagogisierung und gleichzeitigen Entpolitisierung von Bildungsgerechtigkeit Vorschub leisten. Auffällig ist zudem, dass Anerkennungstheorien trotz ihrer sozialtheoretischen Perspektive immer wieder dazu neigen, in einen individualtheoretischen Rahmen rückübersetzt zu werden (Balzer & Bellmann, 2023; Balzer, 2019). Die für Anerkennungsverhältnisse konstitutiven Momente von Unverfügbarkeit werden damit abgeblendet und Anerkennungsgerechtigkeit wird zu einer von pädagogischem Handeln und dessen „wohlkalkulierter Anerkennung" (Balzer, 2019) abhängigen Größe. Diese in der pädagogischen Adaption von Anerkennungstheorien vorherrschende „teleologische Theorielinie" (Bedorf, 2014, S. 162) zeigt sich auch dort, wo Anerkennungsgerechtigkeit in ein ontogenetisches Modell einer pädagogisch vermittelten Entwicklung von Subjektautonomie eingespannt wird. Eine „teleologische Theorielinie" findet sich auch in funktionalistischen Perspektiven auf Anerkennung als Mittel zur Leistungssteigerung (Vieluf & Sauerwein, 2018). Leistung und Leistungsbereitschaft korrelieren demzufolge in hohem Maße mit der anerkennungstheoretischen Qualität pädagogischer Interaktionsbeziehungen, was für das Arbeitsleben schon von Managementansätzen der Human-Relations-Bewegung entdeckt wurde. Das Denken über Anerkennungsgerechtigkeit scheint immer wieder Vorstellungen von Subjekten hervorzurufen, denen man ‚gerecht' werden kann und gerecht werden muss, sowie von Subjekten, die diese Bildungsgerechtigkeit qua

Anerkennung gezielt herstellen (kritisch hierzu Wimmer, 2007). Grundsätzlich gilt, dass diese in Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit enthaltenen unterschiedlichen Subjektanrufungen Aufschluss geben über die von diesen Konzeptionen transportierten mehr oder weniger impliziten Bildungstheorien. Mehr noch: Der Diskurs über Bildungsgerechtigkeit enthält unterschiedliche Adressierungen und Responsibilisierungen von Subjekten und trägt damit selbst zur Hervorbringung und Bildung von Subjekten bei, die sich zu diesen Anrufungen nicht nicht verhalten können.

3. Zum Verhältnis der unterschiedlichen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit

Nach dem Durchgang durch die hier knapp skizzierten Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit soll deren Verhältnis diskutiert werden. Stehen die drei Konzeptionen in harmonischer Ergänzung, im Widerspruch oder in wechselseitiger Indifferenz zueinander? Trotz der Prominenz dieser Konzeptionen im Bildungsdiskurs bleibt das Verhältnis eigentümlich ungeklärt. Eine eher additive Berücksichtigung der drei Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit, wie sie etwa im Chancenspiegel (Berkemeyer, et al. 2017) sichtbar wird, bleibt theoretisch unbefriedigend. In Mischmodellen bleibt – wie oben angedeutet – die Frage der Kompatibilität der Gerechtigkeitsvorstellungen und den in ihnen mittransportierten Bildungsvorstellungen oftmals unterbelichtet. Grundsätzlich wird im (sozial-)philosophischen Diskurs um (Bildungs-)Gerechtigkeit zwischen monistischen und pluralistischen Positionen unterschieden (vgl. Fraser & Honneth, 2003; Brighouse & Swift, 2014). Monistische Positionen stützen sich auf *eine* Konzeption von (Bildungs-)Gerechtigkeit, die dann intern ausdifferenziert wird. So lassen sich etwa in Honneths Anerkennungsdimensionen (Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung) die Orientierung an den drei formalen Gerechtigkeitsprinzipien Bedürfnisse, Gleichheit und Leistung wiedererkennen, die in anderen Konzeptionen als drei Prinzipien von Verteilungsgerechtigkeit gelten (vgl. Miller, 2001). Pluralisten wie Fraser oder Brighouse und Swift sehen dagegen die Notwendigkeit einer Kombination unterschiedlicher Konzeptionen, um (Bildungs-)Gerechtigkeit angemessen zu fassen. Monistische Positionen haben den Vorteil einer höheren theoretischen Konsistenz, während pluralistische Positionen unterschiedlich gelagerten Gerechtigkeitskonflikten gegenüber eine höhere theoretische Sensibilität aufweisen. Vieles spricht für einen mehrdimensionalen Begriff von Bildungsgerechtigkeit, der jedoch nicht einfach additiv gedacht ist, sondern das Verhältnis der Dimensionen problembezogen diskutiert, ohne es auf einen Nenner zu bringen. Grundsätzlich gilt: Das Versprechen von Bildungsgerechtigkeit (Bellmann & Merkens, 2019) erweist sich bei differenzierter Betrachtung als weniger eindeutig als es in bildungspolitischen und öffentlichen Debatten erscheinen mag. Auch in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wird bisweilen unterschätzt, dass jede Orientierung an einer wie auch immer bestimmten Bildungsgerechtigkeit „ein ebenso unrealisierbares wie unaufgebbares Projekt“ (Heid 2016, S. 103) bleibt. Erziehungswissenschaft und Bil-

dungsforschung hätten die Aufgabe, dieses Dilemmatische und Aporetische einer Orientierung an Bildungsgerechtigkeit deutlich herauszuarbeiten und an konkreten Konflikten um Bildungsgerechtigkeit diskutierbar zu machen, anstatt es zu harmonisieren oder zu ignorieren.

4. Begabungsgerechte individuelle Förderung als Lösung der Dilemmata von Bildungsgerechtigkeit?

In einem Ausblick soll auf das Konzept von „Begabungsgerechtigkeit" (Kunze et al., 2019) eingegangen werden, das eine Art Patentlösung für die Dilemmata von Bildungsgerechtigkeit verspricht. Es stellt eher ein populärpädagogisches Konzept dar als eine ausgearbeitete Konzeption von Bildungsgerechtigkeit. Anders als die drei oben behandelten Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit, kommt das Konzept begabungsgerechter individueller Förderung ohne Bezugnahmen auf übergeordnete (sozial-)philosophische Gerechtigkeitskonzeptionen aus. Entstanden ist es im Kontext inklusiver Begabungsförderung, die – wie die ‚Pädagogik der Vielfalt' – dem Prinzip unterscheidender Gerechtigkeit (‚Jedem das Seine') verpflichtet ist. „Inklusive Begabungsförderung" bedeutet, „einerseits Heterogenität individuell wahrzunehmen und andererseits dies in einem auf Auslese ausgerichteten System zu leisten" (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 19). Die Spannungen zwischen Förderung und Selektion scheinen also durch einen ‚begabungsgerechten' adaptiven und individualisierten Unterricht lösbar.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Zuordnungen des populärpädagogischen Konzepts zu den Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit. So sieht Stojanov in dem von ihm kritisch diskutierten Konzept von Begabungsgerechtigkeit eine Variante des meritokratischen Standardkonzepts von Verteilungsgerechtigkeit, das bekanntlich in den unterschiedlichen ‚kognitiven Ausgangsvoraussetzungen' eine legitime Ursache für ungleichen Bildungserfolg sieht. Insofern wäre das meritokratische Standardkonzept nicht überwunden, sondern lebt in veränderter Gestalt in den neueren Programmen von Potenzial- und Begabungsförderung fort. Interessant ist nun, dass in der inklusiven Begabungsförderung selbst ein Anschluss zur Konzeption von Anerkennungsgerechtigkeit gesucht wird. „Der Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit erscheint im Lichte der aktuellen Literatur zur Begabungsförderung – möglicherweise unerwartet – besonders anschlussfähig" (Kunze et al., 2019, S. 219). Begabungen werden – neben Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund etc. – wie eine weitere ‚Differenzkategorie' behandelt, die ebenfalls Anerkennung verlangt. Begabungsgerechtigkeit erscheint damit primär als eine Frage der Anerkennung, während Verteilungsfragen in den Hintergrund treten.

Kritische Rückfragen setzen hier an: Die wohlmeinende Programmatik inklusiver Begabungsförderung, der zufolge eben nicht nur leistungsschwache Schülerinnen und Schüler besonders gefördert werden sollen, sondern auch ‚Hochleistende' (und vermutlich auch die Mittelmäßigen), kann Verteilungsfragen und Ressourcenkon-

flikte nicht zum Verschwinden bringen. Gerade wenn nicht mehr von exklusiver *Begabten*förderung, sondern inklusiver *Begabungs*förderung die Rede ist, werden *allen* Heranwachsenden Begabungen und Potenziale unterstellt, die es zu diagnostizieren und zu fördern gelte. Dies führt zwangsläufig zu einer maximalistischen Position, der zufolge *alle* Begabungen *bei allen* jeweils *bestmöglich* gefördert werden müssen (vgl. Weigand, 2006; kritisch hierzu Meyer & Streim, 2013; Meyer, 2020; Giesinger, 2020). Die Programmatik erinnert an Comenius' *Omnes, omnia, omnino*, mit dem zentralen Unterschied, dass nun nicht mehr auf Welt bezogene Bildungsgehalte, sondern im Subjekt vermutete ‚Begabungen' und ‚Potenziale' zum normativen Bezugspunkt des Bildungsverständnisses geworden sind. Es liegt auf der Hand, dass eine an dieser Programmatik von Begabungsgerechtigkeit orientierte öffentlich organisierte Bildung ein Fass ohne Boden wäre, da jegliches Kriterium fehlt, mit dem der Aufwand einer so gedachten ‚Begabungsförderung' begrenzt werden könnte. Begabungen gelten als grundsätzlich gut, und jede Begabung gilt als gleichermaßen wertvoll, weshalb es nicht notwendig erscheint *abzuwägen*, welche Begabungen überhaupt oder vorzugsweise förderungswürdig sind. Zudem bleibt in der maximalistischen Position unklar, bis zum welchem Niveau Begabungen gefördert werden sollen. Zwar mag der Grenznutzen weiterer Förderung abnehmen, aber niemals ist es ausgeschlossen, dass weitere Fortschritte erzielt werden können (vgl. Giesinger, 2008, S. 272). Eine auf dieser Grundlage entwickelte Vorstellung von ‚Begabungsgerechtigkeit' sträubt sich gegen den Gedanken, dass jede noch so wohlmeinende Begabungsförderung unter Knappheitsbedingungen stattfindet, die verteilungsgerechte Prioritätensetzungen erfordern. *Bildungstheoretisch* ergeben sich ebenfalls kritische Rückfragen: Zum normativen Kern moderner Bildungsverständnisse gehört nicht nur eine Kritik an einer Determination durch soziale Herkunft, sondern auch eine Kritik an einer Determination durch ‚Natur' (bzw. die ‚natürlichen Anlagen'). Ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, in dem Begabungen zum zentralen Orientierungspunkt von Bildung gemacht werden, ist mit dem normativen Kern moderner Bildungstheorien unvereinbar. Auch wenn die Programmatik einer begabungsgerechten individuellen Förderung einem gegenwärtig verbreiteten pädagogischen *conventional wisdom* entsprechen mag, ist das in ihr unterstellte Verständnis von Gerechtigkeit doch ebenso fragwürdig und theoretisch unterbelichtet wie das in ihr unterstellte Verständnis von Bildung.

5. Abschließende Beobachtungen zum Diskurs um Bildungsgerechtigkeit

Unübersehbar ist die normative Grundlagenkrise, in die das meritokratische Standardkonzept von Bildungsgerechtigkeit geraten ist. Hierfür sprechen sowohl die innerhalb des Paradigmas von Verteilungsgerechtigkeit formulierte Kritik als auch die Suchbewegungen in Richtung eines Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Dass in diesem Zuge insbesondere die Konzeptionen von Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit Konjunktur bekommen

haben, erscheint gerade im Kontext gegenwärtiger Bildungsdiskurse um Inklusion und Digitalisierung plausibel. So kann man der Herausforderung von Inklusion mit einem Standardkonzept meritokratischer Chancengleichheit kaum gerecht werden, während die Konzeptionen von Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit im Ansatz inklusiver gedacht sind. Auch im Kontext von Digitalisierung verliert ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit an Plausibilität, das auf den (Tausch-)Wert von institutionell verbürgten Zertifikaten und Berechtigungen im Wettbewerb um Laufbahnen und Positionen fokussiert ist. Digitalisierung im Feld der Bildung geht nicht nur mit vertieften Formen der Individualisierung des Lehrens und Lernens einher, sondern auch mit einer Relativierung der Bindung des Lehrens und Lernens an institutionelle Rahmungen (vgl. Höhne et al., 2020, S. 326). Während sich die Kategorie der Gerechtigkeit im Kontext liberaler politischer Theorie primär auf die Gestaltung der institutionellen Grundstrukturen der Gesellschaft bezieht, werden die Bezugspunkte von Gerechtigkeitsforderungen diffuser, wenn die Frage der Gestaltung begabungsgerechter digitaler Lernumgebungen in den Mittelpunkt rückt.

In diesem Kontext haben vor allem non-egalitäre und individualisierende Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit Konjunktur. So sieht Wulf Hopf (2017) eine Bewegung „Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle“ und fragt, inwiefern hiermit „ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal“ verbunden ist. Kritisch verweist Hopf vor allem auf die „Grenzen eines nur individuell verstandenen, ‚unterscheidenden‘ Gerechtigkeitsprinzips“ (ebd., S. 34), das sowohl in der Pädagogik der Vielfalt als auch in populärpädagogischen Programmatiken von Begabungsgerechtigkeit Priorität genießt.

Deutlich wurde, dass mit veränderten Verständnissen von Bildungsgerechtigkeit auch veränderte Verständnisse von Bildung transportiert werden. Als Schlüssel zur Rekonstruktion dieser mehr oder weniger impliziten Bildungsvorstellungen hat die Frage gedient, welche Subjekte eigentlich als Adressaten der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in den Blick geraten bzw. hervorgerufen werden. Eine weiterführende Aufgabe wäre es, diese in (sozial-)philosophischen Konzeptionen von (Bildungs-)Gerechtigkeit transportierten Verständnisse von Bildung und Subjektivität systematisch zu rekonstruieren und mit expliziten erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien zu konfrontieren. Hierbei könnte sichtbar werden, dass der Diskurs um Bildungsgerechtigkeit einseitig moderne Verständnisse von Bildung und Subjektivität aufruft, die – von postmodernen und poststrukturalistischen Problematisierungen weitgehen unirritiert – einfach fortgeschrieben werden. Um dies zu unterbrechen, würde ein weiterführendes Projekt darin bestehen, die übliche Richtung der Problematisierung von Gerechtigkeit und Bildung einmal umzudrehen und von der Seite der Bildung anzugehen. Statt bildungstheoretische Fragen wie sonst verbreitet, vor allem als Implikationen gerechtigkeitstheoretischer Entwürfe zu behandeln, wäre dann zu fragen, welche Gerechtigkeitsfragen in Bildungstheorien enthalten sind. Bereits diese Umkehrung der Problematisierungsrichtung könnte zu einer Revision herkömmlicher Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit beitragen. Dabei wäre der Pluralität bildungstheoretischer Positionen Rechnung zu tragen, indem auch postmoderne

und poststrukturalistische Perspektiven auf Bildung zum Ausgangspunkt des Nachdenkens über Bildungsgerechtigkeit genommen werden (vgl. Bostad et al., 2023; vgl. auch den Beitrag von Terstegen in diesem Band). Indem diese Bildung als Prozess der Subjektivierung beschreiben und damit die soziale Konstitution des Selbst betonen, werden die in den hier diskutierten Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit mehr oder weniger implizit enthaltenen Vorstellungen eines für seine Leistungen selbstverantwortlichen oder seine Handlungsbefähigungen frei wählenden Subjekts ebenso fragwürdig wie die Vorstellung einer Subjektautonomie, die qua Anerkennung gezielt hervorzubringen ist.

Hiermit lösen sich Verantwortung und Subjektautonomie nicht auf, sie werden aber stärker sozialtheoretisch perspektiviert und relational gedacht, was dann auch Revisionen im Denken über Bildungsgerechtigkeit erforderlich macht. Statt Bildungsgerechtigkeit an vorausgesetzten oder zukünftigen Eigenschaften des Subjekts festzumachen, die als Kriterien für Verteilung, Teilhabe oder Anerkennung dienen, kommen stärker die praktischen Interdependenzen in den Blick, in denen sich Prozesse der Subjektivierung vollziehen. Eine subjektivierungstheoretische Perspektive wäre nicht nur in der Lage, genauer zu zeigen, wie über Praktiken der Differenzkonstruktion Bildungsungleichheit reproduziert wird; sie könnte auch zu einer Korrektur non-egalitaristischer und anti-egalitaristischer Tendenzen im Denken über Bildungsgerechtigkeit beitragen, indem die Aufmerksamkeit auf eine Subjektivierung unter der praktischen Maxime der Gleichheit gelenkt wird (vgl. Balzer, Bellmann & Su 2024), was eine neue Verknüpfung von Gerechtigkeit und Gleichheit ermöglicht. Individualistische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit würden auf diese Weise mit sozialtheoretischen Perspektiven konfrontiert und korrigiert. Das Dilemmatische und Aporetische der Orientierung an Bildungsgerechtigkeit würde dabei wieder deutlicher hervortreten und daran erinnern, dass Bildungsgerechtigkeit nicht einfach herstellbar ist und dennoch als kritische Kategorie unaufgebbar bleibt.

Literatur

Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics, 117(July)*, 595–622. https://doi.org/10.1086/518806

Balzer, N., Bellmann, J., & Su, H. (2024). (Un-)bedingt gleich. Rekonstruktionen zur Dialektik relativer und radikaler Gleichheit im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik, 70*(3), 298–317. https://doi.org/10.3262/ZP2403298

Balzer, N. (2022). Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 77–96). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25277.

Balzer, N. (2019). Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz' im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 69–82). Klinkhardt.

Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodie-

rung der Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen Eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35–66). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_2

Baumert, J. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – ein Überblick. In D. Döring (Hrsg.), *Auf der Suche nach der richtigen Ordnung: Königsteiner Forum 2014* (S. 63–98). Societäts-Verlag. Verfügbar unter: https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemFullPage.jsp?itemId=item_2350324_2

Bedorf, T. (2014). Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 161–174). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657779482_009

Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 26*, Nr. 50, 45–54. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i1.19511

Bellmann, J. (2019). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 9–22). Waxmann.

Bellmann, J., & Merkens, H. (Hrsg.). (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Waxmann.

Ben-Shahar, T. H. (2016). Equality in Education: Why We Must Go All the Way. *Ethical Theory and Moral Practice, 19(1)*, 83–100. https://doi.org/10.1007/s10677-015-9587-3

Berkemeyer, N. (2020). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeitstheoretisch zu begründen. Replik auf Christian Nerowski (ZfE 2018, 21, 447–464). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 427–437. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00932-2

Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Bertelsmann.

Bostad, I., Papastephanou, M., & Strand, T. (Hrsg.). (2023). *Justice, Education, and the World of Today. Philosophical Investigations.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003327332

Brighouse, H., & Swift, A. (2014). The place of educational equality in educational justice. In K. Meyer (Hrsg.), *Education, Justice and the Human Good. Fairness and equality in the education system* (S. 14–33). Routledge.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. (2023). *Startchancen-Programm*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/startchancen/startchancen-programm.html [15.04.2024]

Cortina, K. S., & Pant, H. A. (2018). Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten. Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 64(1)*, 71–79.

Dahmen, St. (2014). The Capability Approach and Sociological Conceptions of Human Agency: An Empirical Assessment on the Basis of an Analysis of Activation Policies. *Social Work and Society*, *12*(2). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-652

Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3

Dworkin, R. (2000). *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Harvard University Press.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Suhrkamp.

Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In Fraser, N., & Honneth, A., *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 13–128). Suhrkamp.

Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, *53*(3), 362–381.

Giesinger, J. (2008). Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In. H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 271–291). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91002-4_15

Giesinger, J. (2020). Against selection: Educational justice and the ascription of talent. *Educational Philosophy and Theory, 53*(8), 789–798. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1747018

Gosepath, St. (2017). Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit aus philosophischer Sicht. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium* (S. 43–57), Klinkhardt.

Gutmann, A. (1987/1999). *Democratic Education*. With a New Preface and Epilogue. Princeton University Press.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 34*(1), 1–17.

Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. v. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 41–51). Beltz.

Heid, H. (2016). Über die (Un-)Tauglichkeit zentraler Prinzipien zur Überwindung von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *9*(1), 95–106.

Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)* (S. 7–14). Beltz.

Höhne, Th., Karcher, M., & Voss, Ch. (2020). Wolkige Verheißungen. Die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(3), 324–340. https://doi.org/10.3262/ZP2003324

Hopf, W. (2017). Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 23–37). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_2

Krebs, A. (Hrsg.). (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Suhrkamp Verlag.

Kunze, I., Reintjes, Ch., & Ossowski, E. (2019). Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit. In Ch. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 217–224). Klinkhardt.

Meyer, K. (2020). Talents, abilities and educational justice. *Educational Philosophy and Theory 53*(8), 799–809. https:doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696

Meyer, K., & Streim, B. (2013). Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(1), 112–130.

Miller, D. (2001). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674266117

Nerowski, Ch. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(3), 441–464. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x

Nerowski, Ch. (2020). Zur Relevanz sprachlicher Präzision für die Rede über Schule, Leistung und Gerechtigkeit. Eine Antwort auf Nils Berkemeyer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(2), 455–459. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00935-z

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice. Disability. Nationality. Species Membership*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1c7zftw

Otto, H.-U., Ziegler, H. (Hrsg.). (2008). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6

Prengel, A. (1993/2014). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0_6

Ramirez, Francisco O., & Meyer, John W. (2002). National Curricular: World Models and National Historical Legacies. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Internationalisierung- Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive* (S. 91–107). Peter Lang.

Rawls, J. (1971/1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.

Robeyns, I. (2006). Three models of education. Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education, 4*(1), 69–84. https://doi.org/10.1177/1477878506060683

Rosa, H. (2015). Verstrickt im Steigerungsspiel. Wie der Kampf gegen Ungleichheit diese reproduziert. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten* (S. 27–35). Suhrkamp,

Rosanvallon, P. (2013). *Die Gesellschaft der Gleichen*. Hamburger Edition.

Sauerwein, M. N., & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *Die deutsche Schule, 113*(1), 101–118. https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.09

Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 71–88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_4

Sen, A. (1985). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge University Press.

Solzbacher, C., & Behrensen, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27) Beltz.

Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA'* (S. 57–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3

Stojanov, K. (2015). Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & Ch. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775989_006

Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *67*(5), 784–802. https://doi.org/10.3262/ZP2105784

Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung" und „Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *7*(2), 169–182. https://doi.org/10.1007/s11618-004-0019-8

Tenorth, H.-E. (2020). Über die Schwierigkeiten der Pädagogik, über Leistung und Gerechtigkeit im Schulsystem zu reden. Eine Metakritik zu Berkemeyers Nerowski-Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 439–449. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00933-1

Vieluf, S., & Sauerwein, M. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal, 23*(1), 3–27. https://doi.org/10.1177/1474904118810939.

Weigand, G. (2006). Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In Ch. Fischer (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 30–45). Aschendorff.

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), Waxmann.

Wimmer, M. (2007). Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für pädagogisches Denken, Wissen und Handeln. In A. Schäfer (Hrsg.), *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit* (S. 155–184). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764488_008

Welche (großen) Theorien bilden die Grundlage standardisierter, empirischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit – und warum?

Annabell Daniel & Kai Maaz

1. Einleitung

Aus einer empirischen Perspektive sind soziale Bildungsungleichheiten als systematische Unterschiede zwischen sozialen Herkunftsgruppen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die Nutzung von Bildungsangeboten, den Kompetenzerwerb und den Erwerb von Bildungszertifikaten zu verstehen. Die soziale Herkunft wird dabei meist über die berufliche oder sozioökonomische Stellung der Eltern definiert, aber auch über verfügbare kulturelle und soziale Ressourcen (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988; vgl. den Beitrag von Niemietz & Schipolowski in diesem Band), die mit der sozioökonomischen Stellung einhergehen und den Bildungserfolg von Heranwachsenden beeinflussen können. Dass Merkmale der sozialen Herkunft in einem engen Zusammenhang mit Merkmalen des Bildungserfolgs stehen, ist über verschiedene Bildungsbereiche hinweg gut dokumentiert: Angefangen mit der Inanspruchnahme entwicklungsförderlicher Betreuungsangebote im vorschulischen Bereich, über den Kompetenzerwerb und eingeschlagene Bildungswege im Schulsystem bis hin zu den Übergängen in die berufliche Ausbildung oder die Hochschule zeigen sich ausgeprägte Bildungsungleichheiten zum Nachteil von Heranwachsenden aus statusniedrigeren Familien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Zur Erklärung dieser Befunde wird in der gegenwärtigen Bildungsforschung besonders auf handlungstheoretische Ansätze sowie Theorien zur kulturellen Reproduktion zurückgegriffen. Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass eine angemessene theoretische Betrachtung herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten einen multidisziplinären Ansatz erfordert. In aktuellen Untersuchungen bilden daher sowohl bildungssoziologische Erklärungsansätze als auch pädagogisch-psychologische Modelle die theoretische Grundlage empirischer Analysen. Theoretische Zugänge beider Fachdisziplinen werden in diesem Beitrag vorgestellt und diskutiert.

Aufgrund der Vielzahl existierender Theorien kann das Ziel nicht in einer vollständigen und erschöpfenden Darstellung aller Ansätze bestehen; vielmehr geht es uns darum, das Forschungsfeld entlang der dominierenden Ansätze zu strukturieren und deren Potential für die Analyse von Bildungsungleichheiten aufzuzeigen. Wir ge-

hen dazu zunächst auf eine Gruppe handlungstheoretischer Ansätze ein, die ungleiche Bildungsentscheidungen auf einer mikrosoziologischen Ebene zu erklären versuchen. Komplementär dazu werden in Kapitel 3 reproduktionstheoretische Ansätze vorgestellt, die nicht nur Erklärungen auf individueller Ebene liefern, sondern mit der Bedeutung von Schule und Lehrkräften auch auf ungleichheitsgenerierende Mechanismen auf institutioneller Ebene abheben. Ansätze normativer und institutioneller Bezugsgruppeneffekte, die darüber hinaus soziale Kontexte des Individuums und den Einfluss signifikanter Anderer berücksichtigen, werden in Kapitel 4 beleuchtet. Der Beitrag schließt mit einer vergleichenden Zusammenfassung der theoretischen Ansätze im Hinblick auf ihre Relevanz für die empirische Ungleichheitsforschung.

2. Handlungstheoretische Ansätze

Im Mittelpunkt handlungstheoretischer Überlegungen steht das individuelle Bildungsverhalten, aus dem in der Logik der Aggregation soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung resultieren. Ihren Ursprung haben diese Ansätze in der modernen Humankapitaltheorie (Becker, 1993), die eine Kausalkette zwischen Bildung, Produktivität und Einkommen annimmt. Demnach investieren Individuen in Bildung, wenn sie sich davon eine Verbesserung ihrer zukünftigen Chancen und Erträge auf dem Arbeitsmarkt versprechen, auch unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten. Auf diese Weise liefert die Humankapitaltheorie eine Erklärung für Bildungsentscheidungen sowie Ungleichheiten im späteren Einkommen oder dem beruflichen Prestige in Abhängigkeit von den getätigten Humankapitalinvestitionen. Wenngleich die Humankapitaltheorie zwar nicht auf *sozial ungleiche* Bildungsentscheidungen fokussiert, erlaubt sie es aber verschiedene Einflussfaktoren von Bildungsentscheidungen systematisch zu integrieren. Auf diese Weise bildete sie die Grundlage für die Entwicklung verschiedener soziologischer Modelle zur Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten (Helberger & Palamidis, 1989).

In der empirischen Bildungsforschung besonders prominent ist der von Raymond Boudon (1974) entwickelte mikrosoziologische Ansatz zur Wahl von Bildungswegen. Demzufolge resultieren Bildungsungleichheiten aus sozialen Herkunftsunterschieden in der gezeigten schulischen Leistung, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und der familiären Bewertung von Bildung. Dabei unterscheidet Boudon (1974, S. 29 f.) zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Unter primären Herkunftseffekten versteht er den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung und den schulischen Erfolg. Vor dem Hintergrund der seinerzeit vorherrschenden Theorie der herkunftsspezifischen Sozialisation nimmt er an, dass sich Unterschiede in den kulturellen Ressourcen und Praktiken von Familien (z. B. in der Vermittlung der Sprachkultur oder in der Lesepraxis) in herkunftsspezifische Wahrscheinlichkeiten für eine gute schulische Performanz übersetzen. Die primären Herkunftseffekte definieren über die Leistungen der Kinder und Jugendlichen deren Erfolgswahrscheinlichkeit für bestimmte Bildungswege.

Sekundäre Herkunftseffekte resultieren aus den Bildungsaspirationen und dem sich zwischen sozialen Herkunftsgruppen unterscheidendem Entscheidungsverhalten, das insbesondere an Bildungsübergängen, also bei der Wahl unterschiedlicher Bildungswege, sichtbar wird. Im Unterschied zur Humankapitaltheorie geht Boudon (1974, S. 22 f.) davon aus, dass die Erträge und Kosten verschiedener Bildungswege nicht gleich, sondern immer in Relation zur eigenen sozioökonomischen Position bewertet werden (vgl. Keller & Zavalloni, 1964). So ist die soziale Distanz, die beispielsweise für den Erwerb des Abiturs überwunden werden muss, für Kinder, deren Eltern geringere Bildungsabschlüsse erworben haben, weitaus höher als für Kinder aus akademischen Haushalten. Für Letztere würde ein niedrigerer Bildungsabschluss als das Abitur in Relation zum sozialen Status der Eltern sogar einen Abstieg bedeuten. Gleiche Bildungsabschlüsse werden je nach sozioökonomischer Stellung der Familie daher unterschiedlich bewertet, selbst bei gleichen schulischen Leistungen. Dabei erhöht das Motiv des Statuserhalts den subjektiven Bildungsnutzen für sozioökonomisch bessergestellte Akteure zusätzlich, während die relativ zum Gesamteinkommen zu betrachtenden Bildungskosten, die für einen Bildungsabschluss aufzubringen sind, für sozioökonomisch schlechtergestellte Akteure schwerer ins Gewicht fallen. Sozial ungleiche Bildungsentscheidungen ergeben sich folglich aus dem Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte, indem Kinder aus statushöheren Familien nicht nur von besseren Lerngelegenheiten in ihren Familien profitieren, sondern auch bei gleichen Leistungen höhere Bildungsabschlüsse anstreben. Angesichts der vielen Bildungsübergänge im Lebensverlauf schreibt Boudon (1974, S. 84) den sekundären Herkunftseffekten, die sich entlang der verschiedenen Entscheidungspunkte multiplizieren, eine größere Bedeutung für die Entstehung von Bildungsungleichheiten zu als den primären Herkunftseffekten, für die er vergleichsweise wenig Erklärungen liefert.

Anknüpfend an Boudons konzeptionelle Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten haben Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) sowie Esser (1999) die zentralen Größen der Theorie (Erfolgswahrscheinlichkeit, Nutzen und Kosten) aufgegriffen, weiterentwickelt und formalisiert. Unterschiede zwischen diesen neueren Erklärungsmodellen bestehen in der Erweiterung und der Gewichtung einzelner Größen im Entscheidungsprozess. So betonen Erikson und Jonsson (1996) in ihrer Theorie der rationalen Bildungsentscheidung stärker die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, den Ertrag des zu wählenden Bildungsweges auch zu erhalten, während das sequentielle Entscheidungsmodell nach Breen und Goldthorpe (1997) auf Übergänge im Bildungssystem fokussiert und im Motiv des Statuserhalts die treibende Kraft für die Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten sieht. Die Werterwartungstheorie von Esser (1999) orientiert sich an den skizzierten Ansätzen und beschreibt Bildungsentscheidungen als das Zusammenwirken von subjektiv eingeschätztem Nutzen, wahrgenommenen Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Die Entscheidung zugunsten weiterführender Bildung würde getroffen, wenn die Bildungsmotivation, die sich aus dem Nutzen eines weiterführenden Bildungsabschlusses und dem drohenden Statusverlust im Falle des Scheiterns ergibt, das Investitionsrisiko übersteigt. Das Investitionsrisiko setzt die entstehenden

Kosten des Bildungsweges ins Verhältnis zur Erfolgswahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses. Beide Terme der Nutzengleichung, die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko, variieren nach Esser (1999) zwischen sozialen Herkunftsgruppen: Statushöhere Familien würden aufgrund eines drohenden Statusverlusts nicht nur eine höhere Bildungsmotivation aufweisen, sondern sie hätten gegenüber statusniedrigen Familien auch ein geringes Investitionsrisiko, da direkte Kosten weniger ins Gewicht fallen und die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses höher sein dürfte. Heranwachsende aus statusniedrigeren Familien würden in Entscheidungssituationen folglich eine doppelte Benachteiligung erfahren. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen, dass sie sozial ungleiche Bildungsverläufe als das Resultat rationaler Abwägungsprozesse, die dem Prinzip der Nutzenmaximierung unterliegen, verstehen. Damit liegt der Fokus bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten stärker auf den sekundären und weniger den primären Herkunftseffekten.

Chancen und Herausforderungen in der empirischen Anwendung

Der empirische Bewährungsgrad dieser Ansätze lässt sich vergleichsweise hoch einstufen. Zahlreiche Studien weisen primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Bildungsentscheidungen am Übergang in die weiterführende Schule (Dumont et al., 2014), in die gymnasiale Oberstufe (Scharf et al., 2020) sowie ins Studium (Watermann et al., 2014) nach. Empirische Evidenz findet sich zudem für die erklärenden Modellparameter: Subjektiv wahrgenommene Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten tragen in bedeutsamen Maß zur Vorhersage von Bildungsaspirationen und -entscheidungen sowie zur Erklärung von Herkunftsunterschieden bei (z. B. Stocké, 2007; Schindler & Lörz, 2012; Daniel & Watermann, 2018). Für den Übergang ins Studium konnte sogar gezeigt werden, dass sekundäre Effekte der sozialen Herkunft nahezu vollständig über die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko vermittelt werden (z. B. Maaz, 2006; Becker & Hecken, 2009).

Ein weiterer Grund für die breite Anwendung bildungssoziologischer Modelle ist in der sparsamen Operationalisierung und Modellierung zu sehen. Im Unterschied zu reproduktionstheoretischen Ansätzen zeichnen sich handlungstheoretische Ansätze durch einen hohen Formalisierungsgrad aus, der es ermöglicht, zentrale Größen effizient und mit gängigen Erhebungsverfahren zu erfassen. Überblickt man den bisherigen Forschungsstand, fällt auf, dass vielfach zitierte Befunde nicht selten auf im Querschnitt und mithilfe eines Einzelitems erhobenen Selbsteinschätzungen zu den wahrgenommenen Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bildungsalternativen und dem drohenden Statusverlust beruhen.

Wenngleich diese Theorien rationaler Bildungsentscheidungen einen nützlichen und forschungspragmatischen Ansatz bieten, um ungleichheitsrelevante Faktoren zu systematisieren, bleibt ihre Erklärungskraft jedoch begrenzt. Untersuchungen zum Hochschulzugang beispielsweise beziffern den Anteil erklärter Varianz in der Studienentscheidung durch die Modellvariablen auf weniger als 20% (Maaz, 2006; Becker & Hecken, 2009). Für den Grundschulübergang legen qualitative Befunde

ebenfalls nahe, dass neben den zentralen Größen der Theorie für eine zu treffende Bildungsentscheidung weitere Motive bedeutsam werden (Dumont et al., 2019). Doch nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch betrachtet, gelten Ansätze rationaler Wahlentscheidungen als unterkomplex. Zum einen handelt es sich bei Bildungsentscheidungen um ungewisse Entscheidungen; weder die Konsequenzen selbst noch die Wahrscheinlichkeit, dass die erwarteten Konsequenzen tatsächlich eintreten, lassen sich eindeutig bestimmen (Ditton, 1992). Entscheidungsgrundlage bilden aufgrund dieser unsicheren Prognose daher stets die subjektiven Einschätzungen der Akteure, die nicht zwingend mit der Realität übereinstimmen müssen. Zum anderen handelt es sich um komplexe Entscheidungen und die Beschaffung entscheidungsrelevanter Informationen verursacht Kosten. Diese wiederum dürften von statushöheren Personen aufgrund ihrer finanziellen und sozialen Ressourcenausstattung leichter aufzuwenden sein als von statusniedrigeren Personen. Neuere Untersuchungen greifen das Argument eines sozial selektiven Informationszugangs auf, indem sie den Akteuren übergangsrelevante Informationen bereitstellen und die Wirksamkeit entsprechender Interventionsmaßnahmen prüfen (z. B. Ehlert et al., 2017; Daniel et al., 2018). Die Befundlage zeichnet ein weitgehend inkonsistentes Bild. Vor dem Hintergrund der eher geringen empirischen Erklärungsanteile dürfte die Annahme, dass sich allein durch eine informierte und ggf. veränderte Wahrnehmung der Erträge, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten soziale Ungleichheiten in den Bildungsentscheidungen substanziell reduzieren lassen, zu optimistisch sein. Angesichts der begrenzten Erklärungskraft gilt es, Erwartungen an die Effektivität von Maßnahmen, die einzig an den zentralen Größen der jeweiligen Modelle ansetzen und weder personelle noch situative Bedingungen der Entscheidung berücksichtigen, zu relativieren.

Außerdem sollte bedacht werden, dass Akteure nicht ausschließlich nutzenmaximierend handeln und in jedem Fall die bestmögliche Entscheidung treffen. Abhängig von den individuellen Voraussetzungen und Ressourcen kann es durchaus rational erscheinen, eine subjektiv zufriedenstellende Wahl zu treffen (Simon, 1978). Sobald der erwartete Nutzen und die Kosten in einem subjektiv als befriedigend empfundenen Verhältnis zueinander stehen und die Erfolgswahrscheinlichkeit ausreichend scheint, würde die Nutzenkalkulation abgebrochen und die bestmögliche Entscheidung unter Umständen gar nicht in Betracht gezogen. Schließlich werden Bildungsentscheidungen nicht nur anhand von Nutzenkalkulationen, sondern auch über Vereinfachungen (*Frames*) und Routinen (*Habits*) getroffen (Esser, 1990; Lindenberg, 1996). *Frames* können als vorab gesetzte Ziele höherer Ordnung verstanden werden, während *Habits* automatisierte und weitgehend unreflektierte Reaktionen auf situative Anforderungen beschreiben. Oftmals handelt es sich hierbei um Handlungstendenzen, auf bewährte Routinen zurückzugreifen und eine bereits früher ausgeführte Handlung zu wiederholen. Beide Strategien reduzieren die Kosten der Informationsbeschaffung und vereinfachen komplexe und anforderungsreiche Entscheidungen. Die Idee, dass Entscheidungen in manchen Situationen von Gewohnheiten und in anderen wiederum von Rationalität geleitet sein können, wird in Modellen der Frame Selektion (Esser, 1990; Kroneberg, 2005) aufgegriffen. Diese Modelle gehen davon aus, dass

Akteure eine Situation, die eine Entscheidung erfordert, zunächst für sich definieren, z. B. hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit oder der Vertrautheit. Dadurch verringert sich die Vielfalt der Optionen, die überhaupt als wichtig erachtet werden, und es werden spezifische Entscheidungsstrategien aktiviert. Das bedeutet, nicht in jeder Situation müssen für alle Optionen die Erträge, Kosten und die Wahrscheinlichkeiten eines Erfolgs gegeneinander abgewogen werden; vielmehr wird Rationalität je nach definierter Situation flexibel eingesetzt. Solche Modelle, die eine Erweiterung zu engeren Modellen der rationalen Wahl darstellen, finden in der Bildungsforschung allerdings noch wenig Berücksichtigung.

Zusammengefasst bieten rationale Entscheidungstheorien einen sparsamen, formalen Erklärungsansatz für Bildungsentscheidungen, der für eine differenzierte Analyse sozial selektiver Bildungsentscheidungen jedoch nicht ausreichend scheint.

Psychologische Modellalternativen

Handlungstheoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen haben auch in der Psychologie eine lange Tradition. In den 1980er Jahren entwickelten Eccles und Kolleg:innen (1983) ein Erwartungs-Wert-Modell, zunächst mit der Zielsetzung, geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten zu erklären. Unter Bezugnahme auf die Arbeiten von John W. Atkinson (1957) zur Leistungsmotivationsforschung wurde davon ausgegangen, dass Lernende dann besonders motiviert sind bzw. sich für einen Bildungsweg entscheiden, wenn das Lernen bzw. der jeweilige Bildungsweg einen Wert hat (Anreizkomponente) und wenn sie davon ausgehen, dass sie beim Lernen erfolgreich sein werden bzw. den jeweiligen Bildungsweg erfolgreich durchlaufen können (Erwartungskomponente). Inzwischen wurde das Modell vielfach auf die Analyse von Kurs- und Studienfachwahlen (Eccles & Wigfield, 2024), aber auch auf Bildungsübergänge (Jonkmann et al., 2010) übertragen und zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten angewandt.

Direkte Determinanten leistungsbezogener Wahlen und Entscheidungen sind der subjektive Aufgabenwert und die Erwartung der Wahrscheinlichkeit eines Erfolges, die den verschiedenen Alternativen beigemessen werden. Der subjektive Wert umfasst vier verschiedene Komponenten, (1) die subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen (persönliche Bedeutung), (2) den intrinsischen Wert, der einer Aufgabe bzw. deren Bewältigung zugeschrieben wird (emotionales Erleben/Interesse), (3) den Nutzen, der in Zusammenhang mit den eigenen Zielen in einer Aufgabe gesehen wird (Instrumentalität), und (4) die Kosten, die mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht werden. Neuere Untersuchungen unterscheiden dabei zwischen verschiedenen Arten von Kosten (Eccles & Wigfield, 2024): die individuelle Wahrnehmung der Anstrengungen, die für eine erfolgreiche Bewältigung nötig erscheinen (Anstrengungskosten), die subjektive Einschätzung, inwieweit die Beschäftigung mit einer Aufgabe bedeutet, dass andere Aufgaben nicht ausgeübt werden können (Opportunitätskosten) und schließlich die emotionalen Kosten, die mit der Bearbeitung einer Aufgabe einhergehen können, wie die Kosten des Scheiterns (psychologische Kosten). Der

subjektive Aufgabenwert ist damit das Ergebnis eines komplex gewichteten Abwägungsprozesses. Die Erfolgserwartung beschreibt die individuelle Einschätzung einer Person, inwiefern eine Aufgabe überhaupt erfolgreich bewältigt werden kann. Beide Komponenten, der Aufgabenwert und die Erfolgserwartung, werden beeinflusst durch verschiedene psychologische Merkmale. Dazu zählen u. a. das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, kurz- und langfristige Ziele oder Selbstschemata, die wiederum von sozioökonomischen und kulturellen Hintergrundvariablen wie der Wahrnehmung von Einstellungen und Erwartungen des sozialen Umfelds, von kulturellen und geschlechtsrollenspezifischen Stereotypen oder den subjektiven Interpretationen früherer Bildungs- und Lernerfahrungen beeinflusst werden (Eccles et al., 1983).

Gemäß diesem Modell erklären sich Ungleichheiten in der Wahl verschiedener Bildungswege durch den über die verschiedenen psychologischen Merkmale mediierten Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Wahrnehmung des Aufgabenwerts und der Erfolgserwartung. Empirisch gestützt wird dies durch Studien, die zeigen, dass Lernende beispielsweise schulischen Inhalten einen größeren Wert beimessen, wenn Eltern diese als wichtig, nützlich und interessant einschätzen (Gniewosz & Noack, 2012). Eltern und andere Sozialisator:innen fungieren somit als Rollenvorbilder, die bildungsrelevante Werte und Einstellungen weitergeben (Bandura, 1977; Jodl et al., 2001). Der Forschungsstand zu herkunftsspezifischen Unterschieden in den psychologischen Merkmalen, wie dem Selbstkonzept oder den Selbstwirksamkeitserwartungen, ist jedoch begrenzt und zeichnet ein uneinheitliches Bild (Kalaycioglu, 2015; Yerdelen-Demar & Pesman, 2013). Analysen, die mit einem Fokus auf die Entstehung bildungsbezogener Ungleichheiten die Komplexität der postulierten Zusammenhänge berücksichtigen und Mediationseffekte prüfen, liegen bislang kaum vor.

Mit der Umbenennung der Theorie in „Situative Erwartungs-Wert-Theorie" wird betont, dass Entscheidungen kontextspezifisch und abhängig von den verfügbaren Optionen sind und dass soziokulturelle Einflüsse ebenso wie Überzeugungen selbst zeitlichen Dynamiken unterliegen (Eccles & Wigfield, 2020). In der Forschung wurden diese Ideen bereits aufgegriffen, indem einzelne Konstrukte stärker situationsspezifisch erfasst und intraindividuelle Veränderungen über die Zeit geprüft werden (z. B. Cambria et al., 2017; Scherrer & Preckel, 2019).

Ein ebenfalls werterwartungstheoretischer Ansatz findet sich in der von Fishbein und Ajzen (1975) entwickelten Theorie des überlegten Handelns sowie in der von Ajzen (1991) vorgeschlagenen Erweiterung in der Theorie des geplanten Verhaltens. Beide liefern ein Modell zur Erklärung von Verhaltensintentionen, dem daraus folgenden Verhalten und der möglichen Diskrepanz der Intention zum tatsächlichen Verhalten. Die Verhaltensintention ergibt sich aus der Einstellung zum Verhalten, der subjektiven Norm und der – in der Theorie des geplanten Verhaltens zusätzlich berücksichtigten – wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Jedes dieser drei Konstrukte basiert auf zwei verschiedenen Evaluationen, der eher objektiven Bewertung der Situation und der Gewichtung dieser Bewertung anhand der persönlichen Bedeutsamkeit. Die Einstellung gegenüber einem Verhalten wird bestimmt durch die erwarteten Konsequenzen und deren Bewertung. Die subjektive Norm ergibt sich aus der Erwar-

tung, dass signifikante Andere das Verhalten gutheißen, und der Motivation, dieser Erwartung zu entsprechen. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wird bestimmt durch die Erwartung, welche Ressourcen für die Ausführung eines Verhaltens gegeben sein müssen und die Bewertung, dass man selbst über die Faktoren verfügt bzw. diese in hinreichendem Maß vorhanden sind. Das tatsächlich realisierte Verhalten ergibt sich aus der Intention, dieses Verhalten auszuüben, und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, es auch tatsächlich ausüben zu können. Die Stärke des Modells dürfte verglichen mit anderen wert-erwartungstheoretischen Ansätzen in der Integration einer normativen Komponente sowie der Überprüfung einer möglichen Diskrepanz zwischen erforderlichen und verfügbaren Ressourcen durch die jeweiligen Akteure liegen (Maaz, 2006).

In der Psychologie sind die Theorie des überlegten Verhaltens und die Theorie des geplanten Verhaltens umfassend untersucht und die Vorhersagen gelten für verschiedene Verhaltensbereiche (z. B. Gesundheits- und Essverhalten) als empirisch bestätigt (Armitage & Conner, 2010; Steinmetz et al., 2016). Wenn auch in geringerem Maße, findet die Theorie zunehmend auch in der Bildungsforschung Anwendung, zum Beispiel zur Vorhersage von Kurswahlen in der Sekundarstufe (Dijks et al., 2024) oder nachschulischen Bildungsentscheidungen (Ingram et al., 2000; Davis et al., 2002). Die zentralen Größen des Modells erwiesen sich in diesen Studien als hoch prädiktiv und erklärten bis zu zwei Drittel der Varianz in der Verhaltensintention. Dennoch wurde das Modell zur Erklärung von Bildungsungleichheiten bislang nur selten angewandt. Einschlägig sind hier die Arbeiten von Watermann und Maaz (2007; 2010), die überprüften, inwiefern die Modellgrößen zur Erklärung von sozialen Disparitäten sowohl in der Studienintention als auch in der Studienaufnahme beitragen. Angenommen wurde, dass statushöhere Personen in der Einstellung, der subjektiven Norm sowie der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle höhere Werte aufweisen. Tatsächlich ergaben die Analysen für die Studienintention, dass der Effekt der beruflichen Bildung der Eltern vollständig über die Schulleistungen und die Variablen der Theorie des geplanten Verhaltens vermittelt war. Für den Effekt der sozioökonomischen Stellung zeigte sich hingegen nur eine partielle Vermittlung (Watermann & Maaz, 2007). Dabei erwies sich die subjektive Norm als besonders erklärungskräftig für den sekundären Herkunftseffekt der sozioökonomischen Stellung auf die Studienintention. Die subjektive Norm hatte zudem als einzige der untersuchten Variablen einen unabhängigen, direkten Effekt auf die Studienaufnahme, während die Effekte der subjektiven Einstellung sowie der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle vollständig über die Studienintention vermittelt waren (Watermann & Maaz, 2010).

Psychologische Theorien wie die hier vorgestellten Arbeiten von Eccles und Wigfield (2024) und Ajzen (1991) weisen Parallelen zu bildungssoziologischen Ansätzen auf, da sie ebenfalls Kosten- und Nutzeneinschätzungen sowie die Erfolgserwartung als zentrale Determinanten von (sozial ungleichen) Bildungsentscheidungen herausarbeiten. Darüber hinaus erweitern sie insofern soziologische Ansätze, als dass sie die Wirkmechanismen zwischen zentralen Merkmalen der sozialen Herkunft und den jeweiligen Einschätzungen der Wert- und Erwartungskomponenten explizit und

psychologisch differenziert berücksichtigen. Aber auch die Wert- und Erwartungskomponenten selbst werden breiter aufgeschlüsselt (z. B. beim Aufgabenwert oder den verschiedenen Dimensionen der Kosten).

In der psychologischen Forschung sind entsprechende Modelle gut instrumentiert und umfassend empirisch untersucht. Für die Analyse von sozialen Bildungsungleichheiten wurden sie z. T. auch bereits adaptiert und modifiziert, dennoch sind solche inhaltlichen Anwendungen noch eher selten. Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass insbesondere in dem Modell von Eccles und Wigfield die Erfolgserwartungen und Wertzuschreibungen als domänenspezifisch verstanden werden und das Modell daher weitaus häufiger zur Vorhersage von Kurs- und Studienfachwahlen (z. B. Wille et al., 2020) als für generelle Bildungs- und Laufbahnentscheidungen angewandt wird.

Insgesamt zeigen bisherige Untersuchungen, wie Unterschiede in den Bildungsentscheidungen zwischen sozialen Herkunftsgruppen jenseits der schulischen Leistungen sowohl durch soziologische als auch psychologische Modelle erklärt werden können. Dieser multidisziplinäre Blick macht es erst möglich, die Genese von sozialen Bildungsungleichheiten zu verstehen, indem deutlich wird, dass soziologische Ansätze im Wesentlichen Konstrukte rationaler Wahlen modellieren, während die psychologischen Ansätze inhaltlich breiter sind und darüber hinausgehende Merkmale individueller Dispositionen modellieren, wie das Selbstkonzept oder motivationale Merkmale. Dabei geht es nicht um ein Für oder Wider disziplinärer Bezüge, sondern darum, dass sie sich gegenseitig sehr gut ergänzen. Denn in der Gesamtschau haben die Befunde deutlich gemacht, dass Ungleichheiten weder nur in den Momenten des Entscheidens entstehen noch durch die Ausprägung relevanter individueller Dispositionen, sondern im Zusammenwirken. Erst ein breites Verständnis über die Prozesse der Genese sozialer Bildungsungleichheiten ermöglicht es, wirksame und nachhaltige Ansatzpunkte zum Abbau von Bildungsungleichheiten zu entwickeln. Das bedeutet, dass Interventionen, die ausschließlich da ansetzen, wo Bildungsungleichheiten sichtbar werden, nicht erfolgreich sein können, weil sie nur einen Teil der Varianz ungleicher Bildungsentscheidungen binden. Darüber hinaus braucht es eine Berücksichtigung individueller Dispositionen ebenso wie die Pfadabhängigkeiten in der Bildungskette, das heißt bereits früher angelegter Ursachen sozialer Bildungsungleichheiten.

3. Reproduktionstheoretische Ansätze

Während handlungstheoretische Ansätze den Fokus auf die Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen legen, lassen sich reproduktionstheoretische Ansätze stärker für die Erklärung von Kompetenzunterschieden fruchtbar machen. Einen bis heute breit rezipierten theoretischen Ansatz entwickelte seit den 1960er Jahren Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964; vgl. hierzu auch Fröhlich & Rehbein, 2009). Mit dem Konzept des Habitus beschreibt er Dispositionen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen, die Heranwachsende in verschiedenen sozialen Milieus durch ihre familiäre Sozialisation und die Teilnahme an verschiedenen kulturellen Praktiken

früh erworben haben und die ihnen unterschiedliche Erfolgschancen im staatlichen, an legitimer Kultur orientierten Schulsystem eröffnen. Sicht- und erfassbar wird die unterschiedliche soziale Position einer Person, d. h. ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse, anhand verschiedener Ressourcen – von Bourdieu ‚Kapital' genannt. Dazu zählen das verfügbare ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (Bourdieu, 1983, 1987). Bei Heranwachsenden umfasst das ökonomische Kapital die finanzielle Ausstattung des Elternhauses und das soziale Kapital die Ressourcen, die sich über das soziale Netzwerk der Familie aktivieren lassen. Das kulturelle Kapital lässt sich weiter ausdifferenzieren in institutionalisiertes, objektivierbares und inkorporiertes kulturelles Kapital. Institutionalisiertes kulturelles Kapital bemisst sich an den erworbenen Bildungstiteln der Eltern, während sich objektiviertes kulturelles Kapital im Besitz kultureller Güter wie Bücher, Gemälde oder Musikinstrumente zeigt. Beim inkorporierten kulturellen Kapital handelt es sich um über die Zeit erworbenes, verinnerlichtes Kulturkapital, das bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata umfasst und als Teil des Habitus einer Person verstanden wird. Mit dem Kapitalvolumen bzw. der Klassenzugehörigkeit sind vorherrschende Denkmuster, ein spezifischer Klassenhabitus sowie klassenspezifische Vorstellungen einer richtigen Lebensführung verbunden. Diese wiederum begründen distinkte Lebensstile, d. h. kulturelle Praktiken, anhand derer sich die Inhaber:innen der verschiedenen Positionen im sozialen Raum unterscheiden.

Soziale Ungleichheit entsteht dabei weniger durch ein bewusstes Entscheidungskalkül, sondern wird vielmehr über die ungleiche Ausstattung mit Kapital und über unterschiedlich habitualisierte Handlungs- und Verhaltensweisen intergenerational reproduziert. Nach Bourdieu (1987) begünstigt insbesondere das verfügbare kulturelle Kapital im Elternhaus schulrelevante Einstellungen, wie die Wertschätzung von Bildung, aber auch informelle Lerngelegenheiten und Eltern-Kind-Aktivitäten, wie Museumsbesuche oder das Lesen anspruchsvoller Literatur, die für den Kompetenzerwerb der Kinder bedeutsam sind. Zudem wird davon ausgegangen, dass der Habitus sozial privilegierter Kinder und Jugendlicher (z. B. das spezifische Auftreten oder der Sprachgebrauch) von Bildungsinstitutionen wie der Schule und den Lehrkräften, deren Habitus sich an dem der Mittelschicht orientiert, honoriert wird.

Ungleichheiten im Bildungserfolg, so die Annahme, entstehen und vergrößern sich dadurch, dass sich Lernende aus sozial privilegierten Elternhäusern aufgrund ihres kulturellen Erbes besser auf die schulischen Anforderungen einstellen können als Lernende aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern, die eine geringere Passung zwischen familiär erworbenen kulturellen Techniken und den schulischen Verhaltensnormen und Sprachcodes wahrnehmen dürften (Bourdieu & Passeron, 1971). Als entscheidend gilt zudem die Beherrschung der Regeln des sozialen Feldes, in diesem Fall des Bildungssystems und wie diese für die eigenen Zwecke und Ziele genutzt werden. Schließlich wird auch den Lehrkräften selbst eine (Mit-)Verantwortung für den ungleichen Bildungserfolg der Lernenden zugeschrieben. Ohne es zu wollen oder sich der eigenen Voreingenommenheit bewusst zu sein, würden Lehrkräfte in ihrem Urteil zur schulischen Performanz nicht nur das erworbene Wissen, sondern auch

Benehmen und Stil ihrer Schüler:innen (Bourdieu, 2001) und deren sozial bedingte Einstellungen gegenüber Bildung berücksichtigen. Die Kriterien, die zur Beurteilung angelegt werden, entsprächen denen akademischer Milieus und würden auch – oder sogar insbesondere – von Lehrkräften nichtakademischer Herkunft übernommen, die für ihren sozialen Aufstieg selbst um Anerkennung im schulischen Feld gekämpft und sich vom eigenen Herkunftsmilieu abzugrenzen versucht hätten, was zu einer Überidentifikation mit den übernommenen Aufgaben führe (Bourdieu & Passeron, 1971).

Das Bildungssystem reproduziere auf diese Weise die Struktur der sozialen Schichtung, indem bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen gefordert werden, die nicht frei von gesellschaftlichen Wertvorstellungen sind und die noch dazu eine unterschiedlich starke Entsprechung im Bildungssystem bzw. Anerkennung durch Lehrkräfte finden. Aufgrund ihrer Selektionsfunktion im Bildungssystem käme insbesondere der Schule eine entscheidende Rolle bei der Verteilung von Macht und Privilegien zu. Damit liefert Bourdieus Ansatz die Möglichkeit, die wissenschaftliche Debatte zur Entstehung und Vergrößerung sozialer Bildungsungleichheiten von einer individuellen auf eine institutionelle Ebene zu heben.

Einige Aspekte seiner Reproduktionstheorie werden in der Ungleichheitsforschung jedoch auch kritisch diskutiert. Den Anstoß gaben die Arbeiten von DiMaggio (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985), die zum einen die starke Verknüpfung des kulturellen Kapitals mit dem sozialen Status in Frage stellen und zum anderen die unzureichende Beschreibung der Mechanismen, wie das kulturelle Kapital innerhalb der Familie von der Eltern- auf die Kindergeneration weitergegeben wird, bemängeln. Der Fokus Bourdieus liege vielmehr auf den Ergebnissen der intergenerationalen Transmission und weniger auf den zugrundliegenden Sozialisationsprozessen. Infolge dieser frühen Kritik gab es verschiedene Weiterentwicklungen und Ergänzungen der Reproduktionstheorie.

So verfolgt zum Beispiel der Ansatz zur statusspezifischen familiären Bildungspraxis von Lareau (2003) den Anspruch, zum besseren Verständnis des intergenerationalen Transmissionsprozesses und der Entstehung sozialer Ungleichheiten im Schulerfolg beizutragen. In Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept untersuchte Lareau (2003) in einer ethnografischen Studie, wie elterliche Praxen im Sinne statusabhängiger Unterstützungsleistungen die kulturellen Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten der Kinder bedingen und sie unterschiedlich gut für die Schule ausstatten. Eltern der Mittelschicht wenden demnach eher Strategien der Kultivierung an (*concerted cultivation*), wohingegen Eltern unterer sozialer Schichten ihren Kindern mehr Freiheiten in der Entwicklung geben und ein natürliches Wachstum (*accomplishment of natural growth*) erlauben. Die Bildungspraxis der *concerted cultivation* ist dabei u. a. durch eine aktive Freizeitgestaltung der Kinder, bildungsnahe Aktivitäten, ein hohes schulisches Involvement und eine diskursiv geprägte Eltern-Kind-Kommunikation charakterisiert. Diese Bildungspraxis stärke bei den Kindern ein Gefühl der Berechtigung, eigene Belange etwa gegenüber Lehrkräften zu vertreten (*sense of entitlement*) und eine selbstbewusste Haltung, schulische Institutionen für sich nutz-

bar zu machen. In Anlehnung an Bourdieu geht Lareau (2003) davon aus, dass Kinder der Mittelschicht durch die familiale Kommunikationspraxis *rules of the game* kennenlernen, die für die Interaktion in Bildungsinstitutionen von Vorteil sind. Die Bildungspraxis des *accomplishment of natural growth* dagegen ist durch ein eher passives Verhalten der Eltern in der Gestaltung der Freizeit des Kindes und in der Kommunikation mit der Schule gekennzeichnet. In der familialen Hierarchie ist das Kind dem Erwachsenen unterstellt; statt eines diskursiven Austauschs an Argumenten sind in nahezu allen Belangen die Entscheidungen der Eltern wegweisend, was sich auch in der kindlichen Haltung gegenüber Institutionen widerspiegelt. Kinder unterer sozialer Schichten entwickeln demnach ein Gefühl der Beschränkung (*sense of constraint*) bei Interaktionen in institutionellen Kontexten. Im Unterschied zu Kindern aus der Mittelschicht versuchen sie beispielsweise seltener, Einfluss auf die Lehrkräfte auszuüben, um sich Vorteile zu verschaffen. Zudem würde die Bildungspraxis der *concerted cultivation* stärker von schulischen Institutionen honoriert werden. Lareau (2003) stellt damit, ähnlich wie Bourdieu, in ihrem theoretischen Ansatz zur sozial ungleichen Bildungspraxis von Familien die unterschiedlichen Passungsverhältnisse zwischen familiären Habitus und schulischen Erwartungen heraus.

Eine weitere Ergänzung der Reproduktionstheorie bietet das dynamische Modell von Jæger und Breen (2016), das die innerfamiliale Weitergabe kulturellen Kapitals sowie dessen Zusammenhänge mit dem Schulerfolg näher zu beschreiben versucht. Die Autoren trennen zwischen dem Kapital der Eltern und dem des Kindes und argumentieren, dass sich die Weitergabe über sowohl einen passiven Zugang der Kinder zu elterlichem Kapital als auch eine aktive Investition der Eltern in den Aufbau des kindlichen Kapitals vollziehen kann. Passive kulturelle Ressourcen, zu denen das Kind Zugang hat, gleichem dem objektivierten kulturellen Kapital (z. B. Musikinstrumente oder Literatur), das im Haushalt zur Verfügung steht und wodurch sich inkorporiertes kulturelles Kapital erwerben lässt. Unter aktiven Investitionen werden gezielt getätigte Leistungen der Eltern zur Weitergabe ihres kulturellen Kapitals an die Kinder verstanden. Dazu zählen Aktivitäten und Lerngelegenheiten, wie ein gemeinsamer Museumsbesuch oder das Vorlesen im Kleinkindalter. Aus einer nutzentheoretischen Perspektive wird zudem angenommen, dass Eltern die Höhe der Investitionen anpassen, wenn bisher getätigte Leistungen nicht zum gewünschten Bildungserfolg führen oder aber bei Ressourcenknappheit Einschränkungen vorgenommen werden. Eltern werden somit als rationale Akteure betrachtet, die bei der Realisierung ihrer Bildungsaspirationen die Kosten und erwarteten Erträge ihrer Investitionen abwägen. Der Erwerb des inkorporierten Kapitals durch das Kind wird jenseits von passiven kulturellen Ressourcen und aktiven Investitionen noch durch weitere Ressourcen (z. B. sozioökonomische Ressourcen) und die akademischen Fähigkeiten des Kindes beeinflusst.

Zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen dem Kulturkapital des Kindes und seinem Schulerfolg berufen sich Jæger und Breen (2016) auf die Annahmen Bourdieus, dass Lehrkräfte sich bei der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler:innen von deren kulturellen Kapital leiten lassen. Die wahrgenommene ‚akademische

Brillanz' wiederum würde von der Lehrkraft mit einer höheren Aufmerksamkeitszuwendung, Hilfestellungen im Unterricht und einer besseren Bewertung belohnt (Jæger & Breen, 2016, S. 1084). Selbst im Falle eines Trugschlusses seien die aus der verzerrten Wahrnehmung resultierenden Folgen für die Schüler:innen real, dass ein höheres kulturelles Kapital zu besseren Schulleistungen führt. Insgesamt liefern Jæger und Breen (2016) mit ihrem Modell einen wichtigen Beitrag für eine theoretisch präzisere Beschreibung der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten. Eine wesentliche Stärke liegt zudem in dem hohen Formalisierungsgrad, der eine hypothesengeleitete Prüfung familialer und schulischer Mechanismen ermöglicht und den Weg für die standardisierte, empirische Forschung ebnet.

Chancen und Herausforderungen in der empirischen Anwendung

In der Forschungspraxis findet der Kapitalansatz von Bourdieu mittlerweile breite Berücksichtigung. Über viele Jahre wurde die soziale Herkunft ausschließlich über die berufliche oder sozioökonomische Stellung der Eltern bestimmt. Der Fokus quantitativer Forschungsarbeiten lag damit auf dem ökonomischen Kapital. Im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu (1983) hat jedoch insbesondere die qualitative Sozialforschung darauf hingewiesen, dass eine Beschreibung der sozialen Herkunft allein über familiäre Strukturmerkmale wie die sozioökonomische Stellung theoretisch unbefriedigend sei und vorgeschlagen (Kramer, 2011; vgl. auch den Beitrag von Helsper in diesem Band), auch Konzepte des kulturellen und sozialen Kapitals zu nutzen, um Transmissionsprozesse und die Entstehung sozialer Bildungsungleichheiten näher beleuchten zu können. Als zentraler Indikator für das institutionalisierte kulturelle Kapital hat sich in der standardisierten, empirischen Bildungsforschung der Bildungsabschluss der Eltern etabliert, während das objektivierte kulturelle Kapital meist über häusliche Besitztümer instrumentalisiert wird. Dazu zählen sowohl lernbezogene Besitztümer wie ein ruhiger Platz zum Lernen, computerbezogene Besitztümer wie ein Tablet oder eine Lernsoftware als auch Kulturgüter wie Gemälde oder der familiäre Buchbestand, der sich trotz zunehmender Digitalisierung nach wie vor als robuster Prädiktor für schulische Leistungen bewährt (Heppt et al., 2022). Gemeinsam gehen der sozioökonomische Status, elterliche Bildungsjahre sowie ein Maß für häusliche Besitztümer in den für PISA entwickelten Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (*Index of Economic, Social, and Cultural Status*, ESCS) ein, der gleichermaßen sozioökonomische und kulturelle Ressourcen des Elternhauses abbildet. Der ESCS klärt über verschiedene Bildungssysteme hinweg deutlich mehr Varianz in den schulischen Leistungen auf als die jeweiligen Einzelprädiktoren und ermöglicht eine theoretisch validere und differenziertere Analyse sozialer Ungleichheiten (Ehmke & Siegle, 2005). Darüber hinaus werden in Large Scale Untersuchungen auch kulturelle Aktivitäten von Eltern und Kindern als Ausdruck des inkorporierten Kapitals erfasst. Kritisch gesehen wird dabei, dass für Bourdieu (1987, S. 36; Bourdieu & Passeron, 1971, S. 35) nur der Genuss klassischer hochkultureller Werke für

den Schulerfolg als förderlich gilt. Gemeint sind Besuche von Museen, Opern und Theaterstücken ebenso wie das Lesen anspruchsvoller Literatur und das Musizieren mit klassischer Musik – also Freizeitaktivitäten, die von den herrschenden Klassen ausgeführt werden und durch die sich eine Vertrautheit mit den kulturellen Verkehrsformen der mittleren bzw. oberen Sozialschicht erwerben lässt (Bourdieu & Passeron, 1971). In der Forschung besteht allerdings Einigkeit darüber, dass nicht nur hochkulturelle Praktiken allein förderlich für den Schulerfolg sind. Ein Beispiel sind die umfassenden Forschungsaktivitäten zur familiären Lesepraxis, die positive Effekte auf Lesemotivation und Lesekompetenz nahelegen (z. B. McElvany et al., 2009) und darauf hinweisen, dass ein zu starker Fokus auf anspruchsvolle Literatur die elementare Bedeutung des Lesens zur Orientierung im Alltag und als Voraussetzung für eine breite Partizipation an schulischem Unterricht und dem sozialen Leben überlagern könnte (Artelt et al., 2001). Inzwischen gibt es daher zahlreiche Bemühungen, kulturelle Aktivitäten breiter zu fassen als jedwedes kulturelle Engagement in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten (Burkhard et al., 2024).

In quantitativen Arbeiten vergleichsweise selten untersucht wurde das inkorporierte Kapital über den Habitus. Eine Erklärung dürfte in der unscharfen Definition bei Bourdieu selbst sowie in der Breite des Konstrukts liegen, da der Habitus auf unterschiedliche Ebenen und Felder sozialen Handelns angewandt werden kann (Sullivan, 2002). In Anlehnung an die qualitativen Arbeiten von Kramer et al. (2009) haben Wohlkinger und Bayer (2020) mit einer Typologie des Schülerhabitus einen quantitativen Operationalisierungsansatz vorgelegt, der unterschiedliche Merkmalsbereiche (u. a. idealistische Bildungsaspiration, Leselust, schulisches Selbstkonzept, Zufriedenheit mit Schule) abdeckt. Eine umfassende, latente Modellierung des Schülerhabitus findet sich auch bei de Moll (2018), der zeigen konnte, dass der Habitus in einem bedeutsamen Maße die Effekte der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg vermittelt.

Gleichwohl die Theorie eine höhere Bedeutung der kulturellen gegenüber den sozialen Ressourcen annimmt, gibt es auch Bestrebungen zur quantitativen Erfassung des sozialen Kapitals. Ergänzend zu Bourdieus Verständnis von sozialem Kapital als die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe, bedarf es nach Coleman (1988) zudem ein vertrauensvolles, unterstützendes Verhältnis, um von sozialen Beziehungen zu profitieren und dieses Kapital für verschiedene Zwecke nutzbar zu machen. Einzelne Untersuchungen indizieren das soziale Kapital Heranwachsender daher nicht nur über Beziehungen zur Verwandtschaft, Nachbarschaft oder zu Vereinen sowie über die Struktur und Größe der Familie, sondern auch über verschiedene Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung, wie dem Erziehungsstil oder den Hilfeleistungen bei schulischen Problemen (z. B. Croll, 2004; Jungbauer-Gans, 2004).

Jenseits der Kapitaltheorie Bourdieus bieten reproduktionstheoretische Ansätze einen theoretischen Rahmen, um familiäre Bedingungen des Aufwachsens mit den Anforderungen und Verhaltensnormen des schulischen Kontextes in Beziehung zu setzen. So erwies sich beispielsweise die Annahme, höhere Sozialschichten würden die Regeln des sozialen Feldes, in dem man sich bewegt (z. B. des Bildungssystems) besser beherrschen (Bourdieu, 1987; Lareau, 2015), als fruchtbar für jüngere Arbeiten,

die zeigen, dass sich soziale Herkunftsgruppen in ihrem Wissen über das Bildungssystem unterscheiden (Zimmermann, 2024) und in der Folge unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen (Forster & van de Werfhorst, 2020; Olczyk et al., 2024). Für die These der mangelnden Passung zwischen dem Habitus unterer Sozialschichten und den schulischen Verhaltensnormen konnten hingegen nur wenig empirisch überzeugende Belege gefunden werden. Studien zu sogenannten Sommerloch- oder Ferieneffekten zeigen vielmehr, dass soziale Unterschiede in der Kompetenzentwicklung während der Ferienzeit deutlich stärker zunehmen als in der Schulzeit (Cooper et al., 1996; Quinn et al., 2016). Das legt nahe, dass die Schule eine herkunftsspezifische Spreizung der Leistungsschere eher abbremst statt sie zu vergrößern (Downey & Condron, 2016; Passaretta & Skopek, 2021). Gegen eine systematische Benachteiligung unterer Sozialschichten sprechen zudem Untersuchungen, die Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft auf schulische Verteilungsprozesse und institutionelle Unterschiede zwischen Bildungsgängen oder zwischen einzelnen Schulen zurückführen (Baumert et al., 2006). Innerhalb von Schulformen sind die empirischen Belege für eine Benachteiligung und Bevorzugung sozialer Gruppen ausgesprochen schwach. Demgegenüber steht die Kritik einer empirischen Verkürzung von Bourdieus Ansatz, insbesondere im Hinblick auf den „nicht unmittelbar sinnlich wahrnehmbar oder einfach abtragbar[en]“ Habitus (Kramer, 2017, S. 199).

Als anschlussfähiger für die standardisierte, empirische Forschung haben sich die Annahmen zur Bedeutung der Lehrkräfte für den Bildungserfolg erwiesen, wie zahlreiche Studien zu Erwartungs- und Beurteilungseffekten nahelegen. Demnach haben Lehrkräfte gegenüber statusniedrigeren Schüler:innen im Mittel geringere Leistungserwartungen, die im Sinne eines Pygmalion-Effekts (Rosenthal & Jacobsen, 1968) geringere Kompetenzzuwächse zur Folge haben können (z. B. Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2020). Studien liefern zudem Hinweise darauf, dass Lernende aus niedrigeren Sozialschichten trotz gleicher Leistungen schlechter benotet werden (z. B. Bayer et al., 2021), mit negativen Konsequenzen für die weitere Leistungsentwicklung (Olczyk et al., 2023). Systematische Verzerrungen des Lehrkräfteurteils in Abhängigkeit der sozialen Herkunft der Lernenden werden in der Forschung auch als tertiäre Herkunftseffekte, im Sinne einer Erweiterung des Modells von Boudon, diskutiert (Esser & Hoenig, 2018). Sie erklären sich über eine sozial ungleiche Einschätzung der Begabung (kognitive tertiäre Effekte), des Arbeitsverhaltens (psychosoziale tertiäre Effekte) und des elterlichen Unterstützungsverhaltens (ressourcenbezogene tertiäre Effekte; Helbig & Morar, 2018). Dabei ist die soziale Herkunft der Lehrkräfte selbst unerheblich; statusniedrigere Schüler:innen profitieren also nicht von Lehrkräften aus ähnlichen sozialen Verhältnissen (Ostermann & Neugebauer, 2021).

Jenseits des in der Forschung bewährten Kapitalansatzes und der Untersuchungen zur kulturellen Passung gibt es vermehrt empirische Anstrengungen, den bei Bourdieu nicht hinreichend erklärten Prozess der intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals und dessen Effekte auf die Schulleistung besser zu verstehen. Neuere Arbeiten trennen dazu analytisch zwischen elterlichem und kindspezifischem Kulturkapital (Jæger & Breen, 2016) und vertreten die These, dass kulturelles Kapi-

tal über die Ausbildung von (non-)kognitiven Fähigkeiten einen direkten Effekt auf Schulleistungen habe, unabhängig von den Wahrnehmungen und Urteilen der Lehrkräfte (Jæger, 2022). Bildungsorientierungen und schulbezogene Dispositionen, wie Anstrengungsbereitschaft oder Gewissenhaftigkeit, werden dabei sowohl als Konsequenzen der sozialen Herkunft und damit einhergehenden kulturellen Praktiken als auch als Determinanten der Schulleistung betrachtet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass reproduktionstheoretische Ansätze der Untersuchung vielfältiger, reichhaltiger Fragestellungen zur Entstehung von Bildungsungleichheiten den Boden bereitet haben und auch in Zukunft der empirischen Forschung weiteren Antrieb verleihen dürften.

4. Ansätze normativer und institutioneller Bezugsgruppeneffekte

Im Kern des Bezugsgruppenansatzes steht die Annahme, dass Menschen sich aneinander orientieren und dadurch spezifische Einstellungs- und Handlungsmuster ausbilden. Einer der ersten Versuche, ein umfassendes theoretisches Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungs- und Berufserfolg zu entwickeln, stellt das *Wisconsin Model of Educational and Early Occupational Attainment* (Sewell et al., 1969, 1970) dar. Es beruht auf der Annahme, dass Bildungsaspirationen als entscheidende Determinante des Bildungserfolgs durch die Bildungserwartungen und -ansprüche von Bezugsgruppen bzw. signifikanten Anderen geprägt werden. Zu den signifikant Anderen zählen Eltern, Freunde, Mitschüler:innen sowie Lehrkräfte, die über zwei Wege einen sozialen Einfluss auf Kinder und Jugendliche ausüben: als *Models*, deren Verhalten kopiert wird (Imitation) oder als *Definers*, die Erwartungen an sie richten (Adoption; Haller, 1968; Woelfel & Haller, 1971). Unter dem normativen Druck zur Konformität orientieren sich Heranwachsende an dem Verhalten und den Erwartungen ihrer Bezugsgruppe und gleichen in einem selbstreflexiven Prozess ihre Ziele und Aspirationen mit ihren Möglichkeiten ab, darunter auch mit den von ihnen erbrachten schulischen Leistungen.

Nach dem Wisconsin-Modell resultieren Bildungsungleichheiten aus den zwischen sozialen Herkunftsgruppen variierenden Bildungs- und Berufsaspirationen (Woelfel & Haller, 1971), die sich wiederum auf herkunftsspezifische Normen und Erwartungen sowie unterschiedliche Leistungen zurückführen lassen. Angenommen wird einerseits, dass Bezugsgruppen höherer Sozialschichten in stärkerem Maße Werte, Normen und Einstellungen vermitteln, die den Bildungserfolg fördern und folglich auch höhere Erwartungen an die Lernenden stellen als Bezugsgruppen unterer Sozialschichten. Andererseits wird unterstellt, dass Kinder statushöherer Eltern über höhere kognitive Fähigkeiten verfügen, deswegen bessere Schulleistungen erzielen und sich selbst höhere Bildungsziele setzen bzw. sich mit höheren Erwartungen konfrontiert sehen (Sewell et al., 1969). Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg wird demnach mediiert über Erwartungshaltungen und schulische Leistungen, die ihrerseits die Aspirationen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen.

Zur Bezugsgruppe als Maßstab für die eigenen Einstellungs- und Handlungsmuster zählt neben der Familie, den Freunden und der Nachbarschaft auch das schulische Umfeld. Ansätze zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus gehen davon aus, dass Schüler:innen je nach besuchter Schulform unterschiedliche Lern- und Entwicklungschancen erhalten, die nicht allein durch „unterschiedliche persönliche, intellektuelle, kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen" der Schüler:innen erklärt werden können, sondern schulmilieubedingt sind (Baumert et al., 2006, S. 99). Unterschiedliche Lernmilieus entstehen zum einen am Übergang in die Sekundarstufe durch einen Verteilungsprozess, der Schüler:innen in Abhängigkeit ihrer Leistungen und der sozialen Herkunft auf verschiedene Schulformen zuweist (Dumont et al., 2014). Das führt dazu, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an weiterführenden Schulen hinsichtlich leistungsbezogener, sozialer, ethnisch-kultureller und lernbiographischer Merkmale deutlich unterscheidet. Ihre Wirkung auf die Kompetenzentwicklung entfalten diese Kompositionsmerkmale, so die Annahme, über soziale Interaktionen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schüler:innen, über Leistungs- und Verhaltensnormen, über Vergleichsprozesse sowie die adaptive didaktische Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte (Baumert et al., 2006). Zumindest Letzteres ist mit einer Leistungsdifferenzierung explizit gewollt, da der Unterricht in relativ homogenen Leistungsgruppen besser auf die Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt werden könne. Zum anderen entstehen verschiedene Lernmilieus durch institutionelle Unterschiede zwischen den Schulformen, wie unterschiedliche Stundentafeln, Lehrpläne oder Formen der Lehrkräfteausbildung. Eine Vergrößerung herkunftsbezogener Kompetenzunterschiede im Verlauf der Sekundarstufe ergibt sich diesem Ansatz zufolge dadurch, dass Schüler:innen aus statushöheren Familien nach der Grundschule häufiger ein Gymnasium besuchen und in stärkerem Maße von dessen förderlichen kompositionellen und institutionellen Wirkungen profitieren als Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien, die häufiger hinsichtlich ihres Lern- und Entwicklungsmilieus weniger förderliche Schulformen besuchen.

Eine andere Position vertritt Esser (2016) mit dem *Model of Ability Tracking* (MoAbiT), wonach eine strikte Leistungsdifferenzierung mit einer gleichbleibenden oder sogar abnehmenden sozialen Bildungsungleichheit einhergehen und zu besseren Lernergebnissen führen dürfte, da sekundäre Effekte begrenzt würden und die didaktische Unterrichtsgestaltung auf leistungshomogene Gruppen abgestimmt werden könne. Diese Grundannahmen scheinen in mehrfacher Hinsicht fraglich (vgl. Lorenz et al., 2023): Erstens gibt es kaum empirische Nachweise dafür, dass Schulklassen bei einer strikten Leistungsdifferenzierung tatsächlich kognitiv homogener sind. Zweitens finden sich für die These, eine kognitive Homogenisierung würde über Anpassungen im Unterrichtstempo und in den Unterrichtsmethoden die Effizienz von Lehr- und Lernprozessen steigern, in der Literatur verschiedene Gegenargumente. So werden als Vorteile einer leistungsheterogenen Klassenzusammensetzung die positiven Wirkungen von Peer-Prozessen (z. B. durch das Erklären und Empfangen von Hilfestellungen) und erfolgreichen Rollenvorbildern diskutiert (Chiu et al., 2017). Hinzu kommt, dass die Effekte kognitiver Homogenität differenziell, zum Nachteil

der leistungsschwächeren und häufig statusniedrigeren Schüler:innen ausfallen dürften. Sollten die leistungsstärkeren und oftmals statushöheren Schüler:innen von der kognitiven Homogenisierung profitieren, während den Leistungsschwächeren die Vorteile des Peer-Lernens in heterogenen Gruppen verwehrt blieben, würden sich Ungleichheiten im Kompetenzerwerb eher verschärfen statt verringern. Drittens ließe sich erwarten, dass die intendierte kognitive Homogenisierung mit einer sozialen Homogenisierung konfundiert ist. Das MoAbiT geht davon aus, dass die Zuteilung auf die verschiedenen Schulformen bei strikter Leistungsdifferenzierung eng an die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen gekoppelt ist und weitgehend unabhängig von deren sozialen Herkunft erfolgt. Durch verbindliche Übergangsempfehlungen sollte der Einfluss der Eltern auf die Bildungsentscheidung gering ausfallen und Heranwachsende aus allen sozialen Herkunftsgruppen sollten sich einigermaßen gleichmäßig auf verschiedene Schulformen verteilen, d. h. auch weniger anspruchsvolle Schulformen sollten von statushöheren Schüler:innen besucht werden. Gegen diese Annahme einer sozial heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen spricht jedoch, dass die Zuweisung auf die Schulformen nicht nach den kognitiven Fähigkeiten, sondern nach der in der Grundschule erbrachten schulischen Performanz erfolgt. Diese wiederum ist bereits zu Beginn und noch stärker am Ende der Grundschulzeit mit der sozialen Herkunft korreliert, auch bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten (vgl. Neumann et al., 2014). Nicht zuletzt dürften die kognitiven Fähigkeiten selbst zum Zeitpunkt des Bildungsübergangs sozial stratifiziert sein, sodass auch bei einer strikten Leistungsdifferenzierung soziale Ungleichheiten bestehen bleiben oder sich sogar vergrößern dürften (Lorenz et al., 2023).

Chancen und Herausforderungen in der empirischen Anwendung

Die vorgestellten Ansätze liefern theoretische Anknüpfungspunkte für die Untersuchung normativer und institutioneller Effekte innerhalb und zwischen Bezugsgruppen und deren differenzielle Wirkung für Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Das Wisconsin-Modell, das bereits in den 1970er Jahren zur Analyse des Bildungs- und Berufserfolgs angewandt und mehrfach modifiziert wurde, hat das Feld der Ungleichheitsforschung nachhaltig beeinflusst. Insbesondere das Konzept der Aspirationen ebenso wie die Annahme zur Bedeutsamkeit sozialer Interaktionen haben interdisziplinär viel Beachtung gefunden. Dass sich die postulierten Zusammenhangs- und Mediationshypothesen vergleichsweise leicht in ein empirisch prüfbares Modell überführen lassen, dürfte einer breiten Rezeption zuträglich gewesen sein. Während die theoretischen Annahmen in den Vereinigten Staaten vielfach überprüft und bestätigt wurden, hat man die Übertragbarkeit auf stärker stratifizierte Bildungskontexte wie in Deutschland jedoch in Frage gestellt (Buchmann & Dalton, 2002). Durch die in der Bildungsbiographie bereits sehr früh stattfindende leistungsbasierte und sozial selektive Zuweisung auf verschiedene Schulformen seien, so argumentieren Buchmann und Dalton (2002), die Bezugsgruppen in stratifizierten Schulsystemen recht homogen und würden wenig Raum für soziale Einflüsse

bieten. Für die Erklärung herkunftsspezifischer Aspirationen dürften die Erwartungen des sozialen Umfelds daher weniger bedeutsam sein als die besuchte Schulform. Die Befundlage für Deutschland ist hierzu uneindeutig (Buchmann & Dalton, 2002; Watermann & Maaz, 2010; Zimmermann, 2018), was u. a. auf unterschiedliche Operationalisierungen zurückzuführen sein könnte. Da das Wisconsin-Modell zunächst keine Hypothesen über den Erklärungsbeitrag einzelner signifikanter Anderer erlaubte, wurden Aspirationen und Erwartungen des sozialen Umfelds häufig in einem Index zusammengefasst. Denkbar wäre jedoch auch, dass soziale Einflüsse mit der Dauer, Intimität und Intensität einer Beziehung variieren (Granovetter, 1973). Diesen Kriterien folgend, sollte bei jüngeren Lernenden dem Einfluss der Eltern ein relativ höheres Gewicht zukommen als Mitschüler:innen oder Lehrkräften. Einen empirischen Nachweis dafür erbrachte Zimmermann (2018), indem er mit den NEPS-Daten zeigte, dass Herkunftsunterschiede in den Bildungsaspirationen nicht nur durch die herkunftsspezifische schulische Performanz, sondern insbesondere durch die Aspirationen und Erwartungen der Eltern erklärt werden können.

Neben der Notwendigkeit einer differenziellen Betrachtung sozialer Einflüsse wird auch deren indirekte Erfassung kritisch diskutiert (Hoenig, 2019). So wurden in den Wisconsin-Studien selbst ausschließlich die Einschätzungen der Heranwachsenden über die Erwartungen der signifikant Anderen berücksichtigt, nicht aber die tatsächlichen Haltungen von Eltern, Peers oder Lehrkräften. Theoretisch wird zwar argumentiert, dass die subjektive Wahrnehmung der Erwartungen Anderer die Aspirationen stärker beeinflussen sollte als die tatsächlichen Erwartungen (Sewell & Hauser, 1980), jedoch ist nicht auszuschließen, dass die Kausalkette genau umgekehrt verläuft und die Aspirationen der Heranwachsenden maßgeblich die Erwartungen z. B. ihrer Eltern beeinflussen (Hoenig, 2019). Neuere Forschungsarbeiten nutzen daher umfangreichere Datenquellen, in denen wie im NEPS zusätzlich zur Zielperson weitere Personengruppen aus dem sozialen Umfeld befragt werden, um die Erwartungen der Bezugsgruppe direkt abzubilden (Ditton et al., 2019; Bittmann, 2022). Dabei zeigte sich, dass Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ihre Erwartungen stärker an den Leistungen des Kindes ausrichten als Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen, deren Erwartungen sich als weitgehend unabhängig vom schulischen Erfolg ihrer Kinder erwiesen (Bittmann, 2022).

Mit dem Fokus auf Aspirationen und deren motivierende Kraft für Bildungs- und Berufsentscheidungen bereitete das Wisconsin-Modell zudem den Boden für weitere Forschungsfragen zum Verhältnis von realistischen Aspirationen (was eine Person glaubt, unter den gegebenen Umständen erreichen zu können) und idealistischen Aspirationen (was eine Person zu erreichen erhofft). Wenngleich diese in den ersten Publikationen zum Wisconsin-Modell nicht explizit unterschieden wurden (Haller, 1968), bleibt zu klären, inwiefern diese unterschiedlich sensitiv gegenüber sozialen Einflüssen der Bezugsgruppe sind. Auch ist offen, ob die Erwartungen, die signifikant Andere an Heranwachsende richten, als realistische oder idealistische Erwartungen wahrgenommen werden. Die Annahme, dass sich die Erwartungshaltung an den schulischen Leistungen orientiert, spricht für realistische Erwartungen, die anders als

die idealistischen Erwartungen aber nur einen geringen normativen Druck zur Konformität ausüben dürften. Es wird daher Aufgabe zukünftiger Studien sein, die theoretischen Überlegungen auszubauen und einer empirischen Prüfung zu unterziehen.

Für die These unterschiedlicher schulischer Entwicklungsbedingungen und damit für die Annahme differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus finden sich zahlreiche empirische Nachweise, wobei im Hinblick auf die Einflüsse der Bezugsgruppe insbesondere die Kompositionseffekte interessieren. Aufgrund des gegliederten Sekundarschulsystems unterscheiden sich einzelne Schulformen deutlich in ihrer leistungsbezogenen Komposition, die sich verglichen mit der sozialen oder ethnisch-kulturellen Komposition am stärksten auf individuelle Schulleistungen auswirkt: Je höher das mittlere Leistungsniveau, desto mehr lernen Schüler:innen dazu (z. B. Becker et al., 2022). Positive Effekte zeigen sich auch für die soziale Komposition, d. h. Schüler:innen profitieren in ihrer Leistungsentwicklung von einer Lerngruppe, der viele Mitschüler:innen aus statushöheren Familien angehören (z. B. Rjosk et al., 2014). Sowohl die leistungsbezogenen als auch die sozialen Kompositionseffekte sind jedoch mit institutionellen Effekten, bedingt durch Unterschiede in den Stundentafeln, Lehrplänen oder der Ausbildung der Lehrkräfte, konfundiert (Baumert et al., 2006). Im Hinblick auf herkunftsbedingte Unterschiede im Lernerfolg stellt sich die Befundlage ausgesprochen heterogen dar: International finden sich sowohl Hinweise darauf, dass der positive Effekt einer leistungsbezogenen Komposition für statusniedrigere Schüler:innen stärker ausfällt als für statushöhere Schüler:innen, als auch Befunde, die einen positiven Zusammenhang zwischen mittlerem Leistungsniveau und der Zunahme herkunftsspezifischer Leistungsunterschiede nahelegen (vgl. Gustafsson et al., 2018). Diese Unterschiede in der Wirkrichtung könnten auf verschiedene Schulsysteme zurückzuführen sein, ebenso wie auf unterschiedliche Analyseverfahren. Zur Untersuchung von Kompositionseffekten werden die Leistungen der Schüler:innen in Mehrebenen-Regressionsmodellen durch Individualmerkmale auf Ebene 1 (z. B. die soziale Herkunft) und die auf der Lerngruppen- bzw. Schulebene aggregierten Individualmerkmale auf Ebene 2 vorhergesagt. Dieses Vorgehen stand zuletzt jedoch aufgrund der fehlenden Berücksichtigung von Messfehlern auf der Individualebene und von Stichprobenfehlern auf der zweiten Ebene in der Kritik (Dicke et al., 2018); und je nach Modellierung der Kompositionseffekte ließen sich unterschiedliche Schlussfolgerungen ableiten (Becker et al., 2022).

Bezogen auf ihre Annahmen zu den förderlichen Auswirkungen einer leistungshomogenen Komposition der Lerngruppe konnten Esser und Seuring (2020) mit den Daten des NEPS zeigen, dass eine strikte Leistungsdifferenzierung mit besseren Leistungen in der Sekundarstufe einhergeht, ohne soziale Ungleichheiten zu verschärfen. Eine Replikation der Studie weist allerdings auf methodische Unschärfen hin (z. B. die geringe Fallzahl auf Ebene der Lerngruppen) und zeigt, dass diese Schlussfolgerungen nicht haltbar sind (Heisig & Matthewes, 2022). Auch eine Untersuchung von Lorenz et al. (2023) auf Basis der Daten aus den IQB-Bildungstrendstudien stellt die Grundannahmen des MoAbiT in Frage.

5. Zusammenfassung

Als besonders fruchtbar für die empirische Ungleichheitsforschung hat sich die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) erwiesen. Zur Untersuchung dieser beiden Effekte wird zumeist auf zwei konkurrierende Theorien zurückgegriffen: a) handlungstheoretische Ansätze, die einem soziologischen Rational Choice Paradigma (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999) bzw. psychologischen Wert-Erwartungsmodellen folgen und b) reproduktionstheoretische Ansätze, die intergenerationale Transmissionsprozesse sowie die Bedeutung schulischer Mechanismen für die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten beleuchten (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Passeron, 1971; Lareau, 2003). Handlungstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass Individuen und ihre Familien die Erträge, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bildungsalternativen rational abwägen – mit dem Ziel, den eigenen Status mindestens zu erhalten. Diese Ansätze finden vor allem zur Erklärung von sekundären Herkunftseffekten empirische Anwendung. Analysen primärer Herkunftseffekte berufen sich hingegen eher auf reproduktionstheoretische Ansätze, die den Fokus auf intergenerationale Transmissionsprozesse kulturellen Kapitals und schulische Passungsverhältnisse legen. In empirischen Analysen spiegeln sich diese Unterschiede auch in den genutzten Indikatoren des Bildungserfolgs wider: Während handlungstheoretische Ansätze sich vorrangig auf Bildungsentscheidungen beziehen, nehmen Untersuchungen, denen ein reproduktionstheoretischer Ansatz zugrunde liegt, häufiger schulische Leistungen und deren Bewertung als Outcomemaße in den Blick. Auch beim methodischen Zugang waren lange Zeit unterschiedliche Schwerpunkte erkennbar. So wurden soziokulturelle Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheiten anfangs stärker in qualitativen Untersuchungen mit hermeneutischen Verfahren oder über ethnografische Zugänge rekonstruiert. Im Zuge theoretischer Weiterentwicklungen und neuerer Instrumentierungen lassen sich zunehmend auch überzeugende quantitative Untersuchungen verzeichnen. Demgegenüber boten handlungstheoretische Ansätze aufgrund ihres hohen Formalisierungsgrads schon von Beginn an Anknüpfungspunkte für eine quantitative Modellierung von Entscheidungsprozessen. Jenseits dieser Unterschiede ist beiden Ansätzen gemeinsam, dass sie der Herkunftsfamilie eine bedeutsame Rolle für die Entstehung von Bildungsungleichheiten zuschreiben und in ihren Grundannahmen die meritokratische Ideologie in Frage stellen. Während reproduktionstheoretische Ansätze den Einfluss sozialer Strukturen und deren Reproduktion durch das Bildungssystem betonen, untersuchen handlungstheoretische Ansätze, wie Individuen innerhalb dieser Strukturen handeln. Eine Verbindung beider Ansätze würde eine Analyse der Wechselwirkungen zwischen strukturellen Gegebenheiten und individuellen Handlungen erlauben, um ein differenziertes Verständnis von Bildungsungleichheiten zu gewinnen. Dennoch stehen sie in der derzeitigen empirischen Bildungsforschung oftmals weitgehend unverbunden nebeneinander.

Einen weiteren, vergleichsweise weniger breit rezipierten Zugang zur Analyse von Bildungsungleichheiten bieten Ansätze zu normativen und institutionellen Bezugsgruppeneffekten, die auf herkunftsspezifische Aspirationen, Leistungen, Bewertungen sowie Bildungsübergänge – und damit vielfältige Indikatoren des Bildungserfolgs – bezogen werden können. Dabei scheint insbesondere das Wisconsin-Modell anschlussfähig an handlungstheoretische und reproduktionstheoretische Konzepte. Im Unterschied zu Modellen der rationalen Wahl bleiben im Wisconsin-Modell zwar gegenwärtige Restriktionen (z. B. finanzielle Kosten) unberücksichtigt, die an der Leistungsrealität gemessenen Erwartungen des sozialen Umfelds dürften jedoch eine Grundlage bilden für die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Bildungsziel erreichen zu können. Ebenso lassen sich Parallelen zum reproduktionstheoretischen Ansatz ausmachen, da das unmittelbare soziale Umfeld in beiden Zugängen als Maßstab für Einstellungs- und Handlungsmuster fungiert.

Insgesamt wird deutlich, dass die in der standardisierten, empirischen Forschung häufig genutzten Ansätze eine Erklärung für die Entstehung sozialer Ungleichheiten vor allem auf der Mikroebene, d. h. innerhalb der Familie oder dem schulischen Unterricht suchen. Gleichwohl es theoretische Anknüpfungspunkte gibt, liegen bislang vergleichsweise wenig Analysen vor, die die Bedeutung institutioneller Passungsverhältnisse oder kompositioneller Effekte auf einer Mesoebene prüfen. Noch seltener scheinen empirische Anstrengungen, um soziale Bildungsungleichheit auf einer Makroebene zu analysieren, beispielsweise vor dem Hintergrund materieller Ungleichheiten und verteilungspolitischer Maßnahmen etwa im Bereich der Steuer- und Sozialpolitik. Die Dominanz mikrotheoretischer Ansätze dürfte sich darüber begründen lassen, dass Konzepte wie individuelle Entscheidungspräferenzen im Rational Choice Paradigma oder auch die familiale Kapitalausstattung leichter operationalisierbar, in standardisierten Fragebögen gut umsetzbar und noch dazu international besser vergleichbar sind als politische Rahmenbedingungen. Das sind in der standardisierten, empirischen Bildungsforschung, deren Analysen oftmals auf Daten großer Bildungsvergleichsstudien basieren, entscheidende Vorteile.

In der Theoriebildung und empirischen Analyse fehlt letztlich ein weiteres Glied. Formale Bildung ist eingebunden in ein rechtliches und administratives Regelwerk, dass allen Heranwachsenden die gleichen Chancen des Bildungserwerbs sichern soll. Die Governance des Bildungssystems ist also eine zentrale Stellschraube bei der Ermöglichung von Bildungsprozessen und so auch für den Abbau von Bildungsungleichheiten. In der deutschsprachigen Bildungsforschung ist diese Perspektive bislang nicht sehr elaboriert und in der Weiterentwicklung der Theoriebildung und empirischen Analyse zu integrieren. Das gemeinsam von Bund und Ländern initiierte Startchancen-Programm hat das Potenzial die Governanceebene explizit zu berücksichtigen, indem sie Steuerungslogiken in den Ländern analysiert und modelliert, umso Gelingensbedingungen nachhaltiger und kohärenter Steuerungsprozesse zu identifizieren und in das Gesamtbild zur Analyse von sozialen Bildungleichheiten zu integrieren.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Armitage, C. J. & Conner, M. (2010). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology, 40*(4), 471–499. https://doi.org/10.1348/014466601164939

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (69–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_4

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review, 64*, 359–372. https://doi.org/10.1037/h0043445

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. wbvMedia.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice Hall.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4

Bayer, M., Zinn, S. & Rüdiger, C. (2021). Grading in secondary schools in Germany – The impact of social origin and gender. *International Journal of Educational Research Open, 2,* 100101. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100101

Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001

Becker, R. & Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe (1997) and Esser (1999). *Acta Sociologica, 52*, 25–45. https://doi.org/10.1177/0001699308100632

Becker, M., Kocaj, A., Jansen, M., Dumont, H. & Lüdtke, O. (2022). Class-average achievement and individual achievement development: Testing achievement composition and peer spillover effects using five German longitudinal studies. *Journal of Educational Psychology, 114*, 177–197. https://doi.org/10.1037/edu0000519

Bittmann, F. (2022). Investigating the co-development of academic competencies and educational aspirations in German primary education. *Frontiers in Education, 7*, 923361. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.923361

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. John Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 193–198). Schwartz.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. (Schriften zur Politik und Kultur 4). VSA-Verlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Les Editions de Minuit. https://doi.org/10.1515/9783112319161

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305. https://doi.org/10.1177/104346397009003002

Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, *75*(2), 99–122. https://doi.org/10.2307/3090287

Burkhard, J., Kühne, S., Scharf, J. & Maaz, K. (2024). Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *27*, 579–602. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01219-6

Cambria, J., Brandt, H., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2017). Frame of Reference effects on values in mathematics: Evidence from German secondary school students. *ZDM – Mathematics Education, 49,* 435–447. https://doi.org/10.1007/s11858-017-0841-0

Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y. & Joh, S. W. (2017). Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries. *Journal of Educational Psychology, 109*, 915–934. https://doi.org/10.1037/edu0000188

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95–120. https://doi.org/10.1086/228943

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research, 66*(3), 227–268. https://doi.org/10.3102/00346543066003227

Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies, 52*(4), 390–416. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00275.x

Daniel, A. & Watermann, R. (2018). The role of perceived benefits, costs, and probability of success in students' plans for higher education: A quasi-experimental test of rational choice theory. *European Sociological Review, 34*(5), 539–553. https://doi.org/10.1093/esr/jcy022

Daniel, A., Watermann, R. & Maaz, K. (2018). Sind studienbezogene Kosten-Nutzen-Abwägungen veränderbar? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 535–563. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0784-9

Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 810–819. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.810

de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus: Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit.* Beltz Juventa.

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Pekrun, R., Guo, J. & Televantou, I. (2018). Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology, 110*, 1112–1126. https://doi.org/10.1037/edu0000259

Dijks, M. A., Warrens, M. J., Korpershoek, H. & Bosker, R. (2024). Understanding Dutch students' subject choices in secondary education using the Theory of Planned Behavior. *Educational Research and Evaluation, 29*, 1–26. https://doi.org/10.1080/13803611.2023.2290508

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U. S. high school students. *American Sociological Review*, *47*(2), 189–201. https://doi.org/10.2307/2094962

DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology, 90*(6), 1231–1261. https://doi.org/10.1086/228209

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Juventa.

Ditton, H., Bayer, M. & Wohlkinger, F. (2019). Structural and motivational mechanisms of academic achievement: a mediation model of social-background effects on academic achievement. *The British Journal of Sociology, 70*, 1276–1296. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12506

Downey, D. B. & Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report. *Sociology of Education, 89*(3), 207–220. https://doi.org/10.1177/0038040716651676

Dumont, H., Klinge, D. & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education, 92*, 199–228. https://doi.org/10.1177/0038040719838223

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,* 141–165. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1018959. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2024). The development, testing, and refinement of Eccles, Wigfield, and colleagues' situated expectancy-value model of achievement performance and choice. *Educational Psychologist Review, 36*(51). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9

Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A. & Solga, H. (2017). Applying to college. Do information deficits lower the likelihood of college-eligible students from less-privileged families to pursue their college intentions? Evidence from a field experiment. *Social Science Research, 67,* 193–212. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005

Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*(4), 521–540. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. *Can education be equalized?* (S. 1–63). Westview Press.

Esser, H. (1990). „Habits", „Frames" und „Rational Choice". Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl. *Zeitschrift für Soziologie, 19*, 231–247. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0401

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Campus.

Esser, H. (2016). Educational Systems and Educational Inequality. The Model Ability Tracking and Empirical Findings. In H. P. Blossfeld et al. (Hrsg.), *Models of Secondary Edu-*

cation and Social Inequality – An International Comparison. eduLIFE Lifelong Learning Series, Band 3 (S. 25–44). Elgar.

Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70,* 419–447. https://doi.org/10.1007/s11577-018-0558-2

Esser, H. & Seuring, J. (2020). Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit: Theoretische Modellierung und empirische Analyse der Effekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe und den Einfluss der sozialen Herkunft in den deutschen Bundesländern mit den Daten der „National Educational Panel Study" (NEPS). *Zeitschrift für Soziologie*, *49*(5–6), 277–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0025

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research.* Addison-Wesley.

Forster, A. G. & van de Werfhorst, H. G. (2020). Navigating institutions: Parents' knowledge of the educational system and students' success in education. *European Sociological Review, 36*(1), 48–64. https://doi.org/10.1093/esr/jcz049

Fröhlich, G. & Rehbein, B. (2009). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler.

Gniewosz, B. & Noack, P. (2012). What you see is what you get: The role of early adolescents' perceptions in the intergenerational transmission of academic values. *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 70–79. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.10.002

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78,* 1360–1380. https://doi.org/10.1086/225469

Gustafsson, J. E., Nilsen, T. & Hansen, K. Y. (2018). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation, 57*, 16–30. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004

Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology, 33*(4), 484–487.

Heisig, J. & Matthewes, S. (2022). No evidence that strict educational tracking improves student performance through classroom homogeneity: A critical reanalysis of Esser and Seuring (2020). *Zeitschrift für Soziologie*, *51*(1), 99–111. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0001

Helberger, C. & Palamidis, H. (1989). Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In P. A. Döring et al. (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht* (S. 205–220). Böhlau.

Helbig, M. & Morar, T. (2018). Why teachers assign socially unequal marks: A case for establishing tertiary origin effects in the model of primary and secondary effects of educational research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*, 1–25. https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.1

Heppt, B., Olczyk, M. & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education, 25,* 903–928. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8

Hoenig, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3

Ingram, K. L., Cope, J. G., Harju, B. L. & Wuensch, K. L. (2000). Applying to graduate school: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(2), 215–226.

Jæger, M. M. & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology, 121*(4), 1079–115. https://doi.org/10.1086/684012

Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: An assessment of the state of the art. In K. Gërxhani et al. (Hrsg.), *Handbook of sociological science: contributions to rigorous sociology* (S. 121–134). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781789909432.00015

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development, 72*(4), 1247–1265. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345

Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In K. Maaz et al. (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 253–282). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie, 33*(5), 375–397. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0502

Kalaycioglu, D. B. (2015). The influence of socioeconomic status, self-efficacy, and anxiety on mathematics achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(5), 1391–1401.

Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces, 43*(1), 58–70. https://doi.org/10.2307/2575967

Kohn, M. (1969). *Class and conformity: A study in values*. The Dorsey Press.

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8

Kramer, R.-T. (2017). „Habitus" und „kulturelle Passung". Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7

Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure: Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, *34*(5), 344–363. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2005-0502

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review, 80*(1), 1–27. https://doi.org/10.1177/0003122414565814

Lindenberg, S. (1996). Choice-centred versus subject-centred theories in the social sciences: The influence of simplification on explananda. *European Sociological Review, 12*(2), 147–157. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018182

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68*, 89–111. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3

Lorenz, G., Lenz, S. & Rjosk, C. (2023). Effizienz und soziale Ungleichheit in strikt leistungsdifferenzierenden Bildungssystemen. Eine kritische Betrachtung des Model of Ability Tracking (MoAbiT). *Zeitschrift für Soziologie*, *52*(4), 404–424. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2023-2028

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*(3), 121–131. https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121

Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17,* 167–203. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0468-z

Olczyk, M., Daniel, A., Glinka, H. & Werner, K. (2024). *Soziale und migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Die Rolle des Wissens über das Bildungssystem*. Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Potsdam.

Olczyk, M., Jiyoon Kwon, S., Lorenz, G., Perinetti Casoni, V., Schneider, T., Volodina, A., Waldfogel, J. & Washbrook, E. (2023). Teacher judgements, student social background, and student progress in primary school: A cross-country perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 26,* 443–468. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01119-7

Ostermann, C. & Neugebauer, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73*(2), 259–283. https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3

Passaretta, G. & Skopek, J. (2021). Does schooling decrease socioeconomic inequality in early achievement? A differential exposure approach. *American Sociological Review, 86*(6), 1017–1042. https://doi.org/10.1177/00031224211049188

Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J. & Gomez, C. J. (2016). Seasonal dynamics of academic achievement inequality by socioeconomic status and race/ethnicity. *Educational Researcher, 45*(8), 443–453. https://doi.org/10.3102/0013189X16677965

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E. & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, *32*, 63–72. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, *3*(1), 16–20. https://doi.org/10.1007/BF02322211

Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S., Neumann, M. & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 1251–1282. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7

Scherrer, V. & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research, 89*(2), 211–258. https://doi.org/10.3102/0034654318819127

Schindler, S. & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review, 28*(5), 647–660. https://doi.org/10.1093/esr/jcr032

Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review, 34*(1), 82–92. https://doi.org/10.2307/2092789

Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G. W. (1970). The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review, 35*(6), 1014–1027. https://doi.org/10.2307/2093379

Sewell, W. H. & Hauser, R. M. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. In A. C. Kerckhoff (Hrsg.), *Research in Sociology and Education* (Vol. 1, S. 59–99). CN: JAI Press.

Simon, H. A. (1978). Rationality as process and as a product of thought. *American Economic Review, 68,* 1–16.

Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie, 224*(3), 216–233. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000255

Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23*, 505–519. https://doi.org/10.1093/esr/jcm014

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences, 38*, 144–166.

Tobisch, A. & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5

Watermann, R. & Maaz, K. (2007). Die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium: Eine Anwendung der Theorie des geplanten Verhalts auf die Studienintention. In A. Schellack & S. Große (Hrsg.), *Bildungswege: Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik* (S. 99–121). Waxmann.

Watermann, R. & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos et al. (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329). Waxmann.

Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In K. Maaz et al. (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 5, S. 233–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5_10

Woelfel, J. & Haller, A. O. (1971). Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, *36*(1), 74–87. https://doi.org/10.2307/2093508

Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I: Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for Educational Research Online, 12*(2), 67–88.

Wille, E., Stoll, G., Gfrörer, T., Cambria, J., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2020). It takes two: Expectancy value constructs and vocational interests jointly predict STEM major choices. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101858. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101858

Yerdelen-Damar, S. & Peşman, H. (2013). Relations of gender and socioeconomic status to physics through metacognition and self-efficacy. *The Journal of Educational Research, 106*(4), 280–289. https://doi.org/10.1080/00220671.2012.692729

Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 339–360. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0781-z

Zimmermann, T. (2024). Explaining differences in decision-relevant educational knowledge between parents with and without an immigrant background in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 90,* 100894. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100894

II.
Bildungsungleichheit historisch in den Blick nehmen

Der Beitrag der Sozialgeschichte zur Erforschung von Bildungsungleichheit

Peter Drewek

1. „Sozialgeschichte“ und „Bildungsungleichheit“ – historische Konjunkturen, konzeptioneller Wandel

Wie kaum zwei andere Begriffe dominierten „Sozialgeschichte“ und „Bildungsungleichheit“ den sozial- und geschichtswissenschaftlichen Diskurs der 1970er Jahre. Komplementär zu „Chancengleichheit“ als Zentralbegriff der bildungspolitischen Debatten reflektierten sie im Kontext der Bildungsexpansion und -reform neue, breit erhobene empirische Forschungsbefunde zur schicht-, geschlechts- und regionalspezifischen Verteilung der Bildungschancen in der Bundesrepublik sowie mit Blick auf die viel diskutierten Reformmöglichkeiten des Bildungssystems historischen Forschungsbedarf zu den Wechselbeziehungen zwischen Schule und Gesellschaft. Während in Soziologie und Psychologie gesellschaftlich verankerte und tradierte Mechanismen der sozialen Selektion und ihre dysfunktionalen Effekte für die zunehmend notwendige Mobilisierung von Begabung und Lernen im damaligen dreigliedrigen Schulsystem analysiert und in der Bildungspolitik im Gegenzug daraus abgeleitete politische Maßnahmen zum Ungleichheitsabbau konzipiert wurden, verlängerte die in der Erziehungswissenschaft neu entstandene quantifizierende „Sozialgeschichte des Bildungswesens“ die auf die ersten Nachkriegsjahrzehnte konzentrierte Zeitperspektive der Soziologie zurück bis ins frühe 19. Jahrhundert. Damit fokussierte sie – die soziologische Ungleichheitsforschung zeitlich erweiternd und institutionengeschichtlich vertiefend – Herausbildung, Strukturwandel und Kontinuität des modernen Bildungssystems in Deutschland über einen Zeitraum von über 150 Jahren unter wechselnden politischen Systemen und tiefgreifenden historischen Umbrüchen.

Die in den 1960er Jahren in der Geschichtswissenschaft aufkommende „Sozialgeschichte“ geht über ihre anglo-amerikanischen und französischen Einflüsse hinaus auf die Entstehungsgeschichte der Soziologie in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück (Nathaus, 2012; Kocka, 1986; Engelhardt, 2020). Während dort die Wechselbezüge zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Demografie im Fokus standen, wurde die Sozialgeschichte in den 1960er und 1970er Jahren sowohl thematisch verbreitert als auch methodisch fortentwickelt. Gegenstände wurden nun auch Kindheit, Jugend und Familie, Schule und Erziehung, Bürgertum und Arbeiterklasse und viele

andere Bereiche mehr (wie etwa die Freizeit), in der „Bielefelder Schule“ der Sozialgeschichte dann auch synthetisierend die Gesellschaft als Ganze (Hitzer & Welskopp, 2010; Wehler, 1973). Neben der Ausdehnung der Forschungsfelder wurden in geeigneten Bereichen auch neue empirisch-quantifizierende Methoden zur längsschnittlichen Datenanalyse eingeführt (Best & Schröder, 1988). Der sozialgeschichtliche Ansatz dominierte die Geschichtswissenschaft in Forschung und Lehre bis in die 1980er Jahre – vorübergehend auch personell bei der (Wieder-)Besetzung von Professuren. Nachdem die Sozialgeschichte im Zuge der verschiedenen wissenschaftlichen „Turns“ in der Geschichtswissenschaft zuerst und vor allem durch die Kritik seitens der sie ablösenden „Kulturgeschichte“ in den 1990er Jahren in den Hintergrund getreten war – „ohne“ wie Kocka in Bezug auf ihre quantifizierenden Methoden schon 1977 antizipierte, „die noch keineswegs ausgeschöpften Vorteile hinreichend wahrzunehmen“ (Kocka, 1977, S. 4) – wurde 2012 gewissermaßen am Fußpunkt dieser Entwicklung im Titel eines einschlägigen geschichtswissenschaftlichen Sammelbandes – hier aber bereits wieder in konstruktiver Absicht – gefragt „Wozu noch Sozialgeschichte?“ (Maeder et al., 2012; Mergel et al., 2012)

Die Kernelemente des sozialgeschichtlichen Ansatzes in der Geschichtswissenschaft, die historische Analyse gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen bzw. Teilsysteme und ihrer Wechselbeziehungen sowie die neue quantifizierende Methodik, wurden in den 1970er Jahren in der damals noch der „Allgemeinen Pädagogik“ nachgeordneten „Historischen Pädagogik“ als „Sozialgeschichte des Bildungswesens“ übernommen. Bald darauf entwickelte sich kontrastierend wie konkurrierend mit der quantifizierenden Sozialgeschichte des Bildungswesens die „historische Sozialisationsforschung“ (Herrmann, 1980/1991, S. 73–104; Kluchert & Gippert, 2021) als dezidiert subjekt- statt institutionenbezogener Strang der Sozialgeschichte von Erziehung und Bildung. Wurden die verschiedenen „Turns“ der Geschichtswissenschaft auch in der zunehmend ausdifferenzierten „Historischen Bildungsforschung“ als nunmehr eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mehr oder weniger nachvollzogen (Tenorth, 2010; Kluchert et al., 2021; Priem, 2006), gewannen seit den 1990er Jahren qualitativ und biographisch, in den letzten Jahren dann mit neuem Akzent praxistheoretisch („praxeologisch“) ausgerichtete Untersuchungen, die Handlungen und Praktiken auf der Mikroebene fokussieren, an Gewicht (De Vincenti et al., 2020). Zugleich hatte das in den 1960er und 1970er Jahren dominierende Ungleichheitsthema im sozialwissenschaftlichen wie im gesellschaftspolitischen Diskurs an Bedeutung eingebüßt (Krais, 1996). Waren mit der Historischen Sozialisationsforschung, der Kultur-/Mentalitätsgeschichte oder der Historischen Geschlechterforschung neue Konzepte und Forschungsgebiete neben die Sozial- und Strukturgeschichte getreten, wurde diese auch selbst von innen her transformiert, in ihren Gegenständen erweitert, methodisch pluralisiert und erscheint neuerdings als „Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung“ (Kössler, 2022) nahezu entgrenzt.

2. Quantifizierende Sozialgeschichte des deutschen Bildungswesens

2.1 Entstehung und Entwicklung im Kontext der 1970er Jahre

Die „‚Renaissance' der historischen Bildungsforschung" verortete Lundgreen 1976 in den disziplinären Modernisierungsprozessen sowohl der Erziehungs- als auch der Geschichtswissenschaft (Lundgreen, 1976, S. 433). Hätte, so Lundgreen, die alte „Historische Pädagogik" eher ein Schattendasein geführt und wäre das historische Interesse an Bildung und Erziehung mit der sich damals vollziehenden Öffnung der Erziehungswissenschaft gegenüber den Sozialwissenschaften nahezu vollends verschwunden, gingen gegenläufige Impulse einer „‚Historisierung'" der Erziehungswissenschaft auf die sich ebenfalls verändernde Geschichtswissenschaft zurück. Auch hier spiele die Öffnung zu den Sozialwissenschaften eine wegweisende Rolle (Lundgreen, 1976, S. 433). In diesem Zusammenhang habe sich der Schwerpunkt der Sozialgeschichte der Bildung von „Bildung und Wirtschaft" neuerdings auf „Bildung und Staat" und „Bildung und Gesellschaft" verlagert (Lundgreen, 1977, S. 517).

Unter den immer zahlreicheren Publikationen zur Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung wurde Anfang der 1980er Jahre Detlef K. Müllers Untersuchung „Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert" (Müller, 1977b) zu den „ertragreichsten und meistdiskutierten Neuerscheinungen der letzten Jahre" (Bölling, 1983, S. 671) gezählt. Seine statistische Analyse des Berliner Schulwesens im 19. Jahrhundert gilt als erste auf langen historischen Zeitreihen basierende Untersuchung der Schulentwicklung in einer großen städtischen Region, in der erstmals „die technischen Möglichkeiten der Computer" mit „optimale(n) Auswertungsvoraussetzungen" (Müller, 1977b, S. 299) in der historischen Bildungsforschung genutzt worden waren. Als in den 1970er und 1980er Jahren prominentester Vertreter der Sozialgeschichte des Bildungswesens in der Erziehungswissenschaft und Inhaber der ersten Professur mit dieser Denomination war Müller 1972 an die neu gegründete Ruhr-Universität Bochum als erster Reformuniversität Nordrhein-Westfalens berufen worden, wo er „den neu eingerichteten Forschungs- und Lehrbereich Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens" (Müller, 1987, S. 5) am Institut für Pädagogik aufbaute. Anhand ihrer Fragestellung und Methodik zeichnete sich die quantifizierende Sozialgeschichte des Bildungswesens durch Alleinstellungsmerkmale aus, die der klassischen, eher ideengeschichtlichen „historischen Pädagogik" weit überlegen schienen. In ihrer Methode anschlussfähig an den in der Geschichtswissenschaft boomenden sozialgeschichtlichen Ansatz, wurden Fragestellungen verfolgt, die zugleich mit den damals aktuellen Diskursen und Programmen der Bildungsreform, Stichwort Gesamtschule, inhaltlich unmittelbar verbunden waren. Der Bezug auf soziologische Modernisierungstheorien und Strategien der Bildungsreform, vor allem auch auf die Kritik an der „Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu & Passeron, 1971), fungierte als Brücke zur Soziologie.

2.2 Hypothesen, Konzepte, Forschungsprojekte

Durchsetzung und Erfolg der quantifizierenden Sozialgeschichte des Bildungswesens in der Ära der Bildungsreform verdankten sich jedoch nicht allein ihrer konzeptionellen Attraktivität, sondern vollzogen sich zudem in einer historisch außergewöhnlichen Konstellation. Im Zuge des Ausbaus von Gymnasien und Universitäten seit den 1960er Jahren wurden zur Deckung des Ersatz-, mehr noch des enormen Neubedarfs an schulischen Lehrkräften zahlreiche Professuren in der ebenfalls schubartig expandierenden Erziehungswissenschaft neu geschaffen. Auf den massiven Stellenausbau in den Sekundarschulen und Universitäten, von der die Etablierung der Sozialgeschichte selbst profitiert hatte, folgte ab Mitte der 1970er Jahre abrupt die „Überfüllung" des Lehramtsstudiums mit einer großen Zahl nicht in den Schuldienst übernommener Referendarinnen und Referendare und hoher Lehrerarbeitslosigkeit. Konnten 1972 „von 60.000 Hochschulabsolventen" noch „41.000" meist als Lehramtsanwärterinnen und -anwärter „in den Öffentlichen Dienst eintreten" (Müller, 1987, S. 5), brach Anfang der 1980er Jahre der Lehrkräfte-Arbeitsmarkt dramatisch ein. In nur fünf Jahren ging die Zahl der Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr um gut 60% von 29.909 (1980) auf 11.462 (1985) zurück (Rauschenbach & Züchner, 2000, S. 42). Diese Entwicklung wurde in ihrer Ausstrahlung auf die Jugendkultur der 1980er Jahre explizit in Publikationen wie „Bildungssystem und Generationenkonflikt" (Müller, 1985), „Perspektive und Enttäuschung deutscher Gymnasiasten 1933 und 1983" (Zymek, 1983) und „Jugendgenerationen zwischen bürokratisiertem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen" (Zymek, 1985) in der Sozialgeschichte aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der offensichtlichen Zusammenhänge zwischen Expansions- und Kontraktionsperioden akademischer Karrieren und deren kollektiver mentaler Verarbeitung wurden mit diesen Beiträgen Anschlüsse der quantifizierenden Sozialgeschichte an die historische Sozialisationsforschung eröffnet. Schon zu Beginn der Krise des Lehramtsstudiums wurden in einem prominenten Beitrag über „Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914" (Herrlitz & Titze, 1976) Parallelen zum Kaiserreich diskutiert.

„*Qualifikationskrise*"

„Überfüllung und Mangel in akademischen Berufen" und „Überfüllung als bildungspolitische Strategie" bezeichneten insofern die zentralen Themen des 1977 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) bewilligten Projekts „Qualifikationskrise und Strukturwandel des Bildungssystems in Preußen 1867–1945. Eine empirische Analyse unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter Berufsgruppen." Als erstes Projekt der quantifizierenden sozialgeschichtlichen Forschung zum deutschen Bildungssystem wurde dieses unter dem Kürzel „Quakri" als dem DFG-Kennwort in der historischen Bildungsforschung bekannt gewordene Vorhaben von einer Bochumer Arbeitsgruppe unter Detlef K. Müller und Bernd Zymek und einer Göttinger Arbeits-

gruppe unter Hans-Georg Herrlitz und Hartmut Titze für insgesamt sechs Jahre bearbeitet.

Das auf das Schlusskapitel von Müllers Dissertation mit dem Titel „Überfüllungsdiskussion und Selektionspolitik am Ende des 19. Jahrhunderts" (Müller, 1977b, S. 274–297) zurückgehende „Qualifikationskrisentheorem" des Projektes behauptete einen „funktionalen Zusammenhang" zwischen Überfüllungssituationen im Bildungssystem, Überfüllungsdiskussionen und bildungspolitischen Reformen (Lundgreen, 2006, S. 5–6.) Die im ausgehenden 19. Jahrhundert – wie in der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre – steigende Studiennachfrage werde zunächst auf der Ebene der Überfüllungsdiskussion als drohende Gefahr der Entwertung höherer Bildungsabschlüsse durch die Überfüllung akademischer Berufe überdramatisiert, um im nächsten Schritt die weitere Öffnung und Demokratisierung des Bildungssystems durch Bildungsreformen zugunsten der bereits privilegierten akademischen Berufsgruppen und ihrer sozialen Reproduktionsinteressen politisch zu verhindern. „Qualifikationskrise" bezeichnete die „Inflationierung der im Bildungssystem zu erwerbenden Berechtigungen", d. h. die „Reduzierung des Einsatzwertes schultypenspezifischer Abschlüsse" durch Wartezeiten bis zur Festanstellung, Einschränkungen von Gehalt und sozialem Status („latent") bis hin zum Verlust des materiellen Wertes von Schul- und Hochschulabschlüssen, z. B. „Ersetzung des mittleren Abschlusses durch das Abitur als Eintrittsvoraussetzung für eine Berufslaufbahn" („manifest") (Müller, 1977a, S. 16). Ungleichheit wurde hier als generationsspezifische Ungleichheit der Einstellungsperspektiven von Akademikerinnen und Akademikern gefasst, in deren Folge aufstiegsorientierte Eltern bzw. Schulabsolventinnen und -absolventen durch die Dramatisierung einer „Überfüllung" und ihrer Folgen („akademisches Proletariat") vom Studium im Interesse der akademischen Eliten abgeschreckt werden sollten (Müller et al., 1977).

„*Systembildung*"

Während unter dem Begriff der „Qualifikationskrise" die selbst-protektionistische Steuerung von Bildungsreformen durch die Akademiker im Sinne eines „Qualifikationsschutzzöllnertum(s)" (Herrlitz & Titze, 1976, S. 297) im Vordergrund stand, fokussierte und vertiefte das Konzept der „Systembildung" den sukzessiven Aufbau und Strukturwandel des deutschen Bildungssystems im 19. Jahrhundert als „idealtypisches Modell des Bildungswesens moderner Industriegesellschaften." (Müller, 1981, S. 245) Im Vergleich zu England und Frankreich hätte die spätere Industrialisierung eine größere „soziale Offenheit" (Müller, 1981, S. 247) des preußischen Bildungswesens ermöglicht. Seine Modernität habe die Entwicklung in anderen demokratischen Ländern vorweggenommen. „Das preußische Verwaltungssystem bedeutet (…) prinzipiell die Relativierung sozialer Herkunft, Tradition, Konvention und ökonomischen Einflusses gegenüber Leistung und Wissen" (Müller, 1981, S. 245). Im Zuge der Qualifikationskrise des ausgehenden 19. Jahrhunderts verließ das System jedoch diesen Entwicklungspfad zugunsten eines den Reproduktionsinteressen des Bildungsbürger-

tums folgenden schichtspezifischen Schultypensystems als sozialem Klassenschulsystem („Ersatz von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozial heterogenen Schülergruppen durch Schultypen zur schichtenspezifischen Reproduktion" [Müller, 1977b, S. 19; vgl. weitergehend Müller, 1977b, S. 39]). Den Entwicklungsprozess von dem noch sozial offenen, gesamtschulartigen System der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum sozialen Klassenschulsystem am Ende des 19. und seiner Weiterentwicklung im 20. Jahrhundert unterteilte Müller in die „Phasen" der „Systemfindung" der „Systemkonstitution" und der „Systemkomplementierung". In der ersten Phase der „Systemfindung" (Beginn 19. Jahrhundert bis 1870er Jahre) standen die Entwicklungen einzelner, zunächst selbständiger Bereiche wie z. B. Schultypen noch nicht in Beziehung zueinander. „Systemkonstitution" (1880er Jahre Ende bis Anfang des 20. Jahrhunderts) bezeichnet dagegen die „alle Teile umfassende Organisation, funktionale Gliederung und Zuordnung", „Systemkomplementierung" (20. Jahrhundert) schließlich „die Ergänzung des konstituierten Systems durch Modifikationen der bestehenden Formen" bzw. durch Einbezug zunächst „noch nicht regelungsfähiger Bereiche" (Müller, 1981, S. 251; Müller, 1987, S. 13–14). „Die institutionelle und legitimatorische Absicherung des Bildungssystems in der Phase der Systemkonstitution bestimmte mit seiner ‚Logik' die Entwicklungsprozesse bis zu seiner unmittelbaren Gegenwart." (Müller & Zymek, 1987, S. 14; vgl. dazu auch Zymek, 1981). Nur am Rande wird ein künftiger „Paradigmenwechsel" mit hohen Studierendenquoten und zugleich hochselektiven Eliteuniversitäten, ähnlich dem US-amerikanischen System, infolge rückläufiger Geburtenzahlen und deshalb hoher Konkurrenz der Gymnasien und Hochschulen um Schülerinnen, Schüler und Studierende für möglich gehalten – nicht aber aufgrund der historischen Dynamik von Bildungsaspirationen (Müller, 1987, S. 14).

„Akademikerzyklus"

Im Unterschied zu den Bochumer Untersuchungen zur Genealogie der mittleren und höheren Schulen und damit zum Wandel der Schulstruktur im 19. und 20. Jahrhundert, richtete sich das Interesse der Göttinger Arbeitsgruppe auf die Entwicklung des Hochschulstudiums und der Hochschulen. Hatte Herrlitz mit seiner Arbeit zum „Maturitätsproblem" im 18. Jahrhundert ideologiekritische, noch nicht bildungsstatistisch basierte Vorarbeiten zur vermeintlichen Überfüllung der akademischen Berufe und einer damit begründeten (sozial) restriktiven Rolle des Abiturs als Brücke zwischen dem höheren Schulwesen und den Universitäten geleistet (Herrlitz, 1973), stand in Göttingen die langfristige Entwicklung akademischer Karrieren, zuerst der (männlichen) Oberlehrer, dann auch der Juristinnen und Juristen, Medizinerinnen und Mediziner sowie der Theologinnen und Theologen im Vordergrund. Auf Basis in großem Umfang erhobener hochschulstatistischer Daten zur historischen Entwicklung der Studierenden-, Prüfungs- und Absolventinnen- und Absolventenzahlen stellte Titze bereits Anfang der 1980er Jahre erste Befunde zum „Akademikerzyklus" als periodischem Wechsel von Überfüllung und Mangel in akademischen Berufen im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor (Titze, 1981). Damit wurde das

Qualifikationskrisentheorem mit seinem Fokus auf die wiederholt gegen Bildungsreformen gerichteten sozialen Reproduktionsinteressen der Akademiker aufgebrochen und der Blick auf die zyklische Entwicklung von Ausbau- und Stagnationsphasen des modernen Bildungssystems im historischen Prozess gerichtet. Ihre breiteste empirische und theoretische Ausführung fand diese These in Titzes 1990 erschienener Habilitationsschrift (Titze, 1990a), die in der historischen Bildungsforschung intensiv wahrgenommen worden ist (zur kritischen Diskussion Metz, 2006). Titze, Müller-Benedict und Nath haben ausgehend von den verschiedenen Entwicklungszyklen des Bildungssystems dessen „Tiefenstruktur" in den Interaktionen zwischen Eigenausbau des Bildungssystems und Wachstum akademischer Karrieren analysiert (Müller-Benedict, 2002; Titze, 2003), soziale und kulturelle Effekte für die langfristige Demokratisierung des Bildungssystems aufgezeigt (Titze, 2004; zuletzt Titze, 2016; Nath, 2002; Nath, 2003) sowie empirisch-quantitative Diskursanalysen der Lehrerverbands-Presse zu den historischen Konjunkturen des Selektionsdiskurses und seiner standespolitischen Abhängigkeit vorgelegt (Nath, 2000).

„Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte"

Auf Empfehlungen im Begutachtungsverfahren der DFG wurde die Zielsetzung des bis 1983 mehrfach verlängerten Qualifikationskrisenprojektes auf ein „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte" ausgerichtet, das sich mit insgesamt zwölf über einen Zeitraum von fast dreißig Jahren publizierten Bänden zum Flaggschiff-Projekt der quantifizierenden Sozialgeschichte des Bildungswesens mit einer explizit über das Qualifikationskrisenprojekt hinausgehenden Service-Funktion für die historische Bildungsforschung insgesamt entwickeln sollte (Lundgreen, 2006; Ruoss, 2020; Drewek 2021).

Nachdem die ersten beiden Datenhandbücher zum „Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944" bzw. zur „Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs 1800–1945" mit den Schwerpunkten auf Preußen und das „Höhere Knabenschulwesen" zeitgleich 1987 erschienen waren, folgte 1995 das dritte zu „Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830–1945" auf Einzeluniversitätsebene. Zwischen 2003 und 2016 wurden sodann weitere neun Bände ediert, in denen die Entwicklungen anderer Segmente des Schulsystems (Mädchenschulwesen, niederes Schulwesen), seiner regionalen Differenzierungen sowie ausgewählter akademischer Karrieren von 1850–1940, darunter Medizin, Jura und höheres Lehramt, dokumentiert und interpretiert wurden. Lundgreen hat die ursprünglich auf den bis 1945 begrenzten Dokumentationszeitraum mit Datenhandbüchern zum Allgemeinbildenden Schulwesen, zu den Lehrkräften, den beruflichen Schulen und Hochschulen sowie deren Personal bis in die Gegenwart ausgeweitet. Nach der Wende von 1989 konnte Köhler ein Datenhandbuch zur Schul- und Hochschulstatistik auch der DDR herausgeben (vgl. die Übersicht über die Datenhandbücher bei Ruoss, 2020).

2.3 Quellen, Methoden und Maße

Vor der Etablierung der amtlichen Statistik im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden Schul- und Schüler/-innenzahlen nur unregelmäßig orts- bzw. schulindividuell erhoben und diese Erhebungen keineswegs durchgängig bzw. vollständig überliefert. So erlaubt die Quellenlage bis zum frühen 19. Jahrhundert eher orts- bzw. regionalspezifische Quer- und nur mit erheblichem Aufwand auch größere Längsschnitte (Bormann-Heischkeil & Jeismann, 1989; Kraul, 1980; Neugebauer, 1992). Nach ersten statistischen Übersichten zur Schulentwicklung in Preußen vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Schul- und Schüler/-innenzahlen ab 1859 periodisch in dem vom preußischen Kultusministerium herausgegebenen „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" als einer der wichtigsten Quellen veröffentlicht. Ausbau und Modernisierung der amtlichen Statistik standen nach der Reichsgründung im Zeichen von Steuerungs- und Kanalisierungsversuchen der Expansion des höheren Schulsystems und der Universitäten (Titze, 1987, S. 11–15; Titze, 1990b; Zymek, 1994). Wenngleich „ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf ein breit gefächertes Datenmaterial" zurückgegriffen werden konnte, „trüben" bis ins 20. Jahrhundert „fehlende Standardisierungen, unsystematische oder nicht explizierte Erhebungskategorien sowie uneinheitliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden die Quellenlage mitunter erheblich" (Herrmann, 2021, S. 119). Abgesehen von großen Unterschieden der Schulstatistik zwischen den einzelnen Staaten des Deutschen Reichs ist die Statistik des höheren Schulwesens und der Universitäten grundsätzlich weitaus besser dokumentiert als die des niederen, auf dem Land bis weit ins 20. Jahrhundert noch unvollständig ausgebauten Schulwesens bzw. die der Einrichtungen der beruflichen Bildung in ihren spezifischen historischen Transformationen.

Die direkte Verbindung von schulstatistischen mit sozialstatistischen Daten ist für das 18. und 19. Jahrhundert quellenbedingt nur eingeschränkt möglich. Väterberufe und Berufswünsche der historisch bedingt noch ausschließlich männlichen Abiturienten sind meist nur auf Einzelschulebene dokumentiert. In der Hochschulstatistik liegen nach der Reichsgründung entsprechende Angaben durch die Immatrikulationsverzeichnisse vor. Generell birgt die historische Dynamik neuer bzw. sich ausdifferenzierender Berufe Probleme und Risiken der korrekten Zuordnung bei der Aggregierung für Längsschnitte zum historischen Wandel der Sozialstruktur (Bormann-Heischkeil & Jeismann, 1989; Hardach, 1977).

Das „erste und oft auch einzige Ziel der quantitativen historischen Bildungsforschung ist die historisch korrekte und konsistente Rekonstruktion von Verteilungen von Daten zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt oder von Zeitverläufen von Daten." Hier erfordert „die archivalische Aufarbeitung der Daten (…) eher langen Atem als besondere Methoden" (Müller-Benedict, 2021, S. 141). Längerfristige Entwicklungen werden meist anhand von Quotierungen dargestellt, um demografische Einflüsse zu neutralisieren. Bekanntes Beispiel ist der relative Schulbesuch als Anteil von Schülerinnen und Schülern bestimmter Altersjahrgänge an einer bestimmten Schulart (z. B. 10–12-Jährige an Gymnasien). Ausmaß und Veränderung von Bil-

dungsungleichheit im historischen Prozess werden mit dem Assoziationsindex (zur Messung von Chancengleichheit) oder mit Odds-ratios (zur Messung von Chancenverhältnissen) gemessen (Müller-Benedict, 2021, S. 141–142). Anspruchsvolle, über die Deskription von Zeitreihenverläufen hinausgehende multivariate Analysen wurden in der Göttinger Arbeitsgruppe beispielsweise zum Zusammenhang zwischen Prüfungserfolg und Überfüllungsphasen sowie zuvor bereits in bildungsökonomischen Untersuchungen eingesetzt (Müller-Benedict, 2021, S. 146–147; Müller-Benedict, 2005; Lundgreen, 1976).

3. Befunde

3.1 Abbau von Bildungsungleichheit im 19. Jahrhundert: Schulpflicht und niederes Schulwesen

Bildungsungleichheit zeigte sich in der vormodernen Zeit an der gewaltigen Diskrepanz zwischen der verschwindenden Minderheit einer lese- und schreibkundigen klerikalen bzw. ‚staatlichen' Funktionselite und der Masse der noch nicht alphabetisierten Landbevölkerung ohne jeglichen Schulunterricht. Den ersten und historisch weitgehendsten Schritt zum Abbau von Bildungsungleichheit stellte daher die Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht dar, die Lese- und Schreibfähigkeiten in der nachwachsenden Bevölkerung systematisch verbreitete und damit zentrale Bildungsvoraussetzungen auf lange Sicht demokratisiert hat. Gerade in der Entstehungszeit des modernen Bildungssystems im 18. und 19. Jahrhundert werden aber große Hürden und Widerstände gegen die Schulpflicht sichtbar. Neben ihrer sich aus vielerlei Gründen – von der dünnen Besiedlung ländlicher Regionen über die Schulfinanzierung und -aufsicht bis zu dem dürftigen Unterrichtsniveau – hinziehenden Durchsetzung spricht viel dafür, dass die Schule der Landbevölkerung und Landwirtschaft eher aufgezwungen wurde als im Sinne eines Qualifikationsangebots willkommen war – nicht zu Unrecht, folgten Zielsetzungen und Curriculum der Elementarschulen eher dem Modell der (schulgeldpflichtigen) Sozialdisziplinierung als einer Mobilisierung durch Bildung.

Einschlägige Forschungen zur Vorgeschichte des modernen Bildungssystems stammen – schon aufgrund der unzureichenden bildungsstatistischen Quellenlage – nicht aus der quantifizierenden Bildungsforschung, sondern gingen von der Geschichtswissenschaft aus. Hier haben vor allem die Arbeiten von Neugebauer zu den Elementarschulen (Neugebauer, 1992) und Jeismann zum preußischen Gymnasium (Jeismann, 1996a; Jeismann, 1996b) grundlegende Erkenntnisse geliefert. Die Entwicklung des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert behandelten Leschinsky & Roeder (1976). Überhaupt florierte die Sozialgeschichte von Erziehung und Bildung auch jenseits des neuen quantifizierenden Ansatzes (Lundgreen, 1976, Lundgreen, 1977; Bölling, 1983), fokussierte aber nicht wie dieser das Bildungssystem als Ganzes und daran anschließend Fragen struktureller Bildungsungleichheit.

Die Ausbreitung der „Dorfschule", gemeinhin „als Instrument zur Durchsetzung der landesherrlichen Zuständigkeit (…) gegen die Interessen des Adels" verstanden, zeigt anhand der Perioden und Verteilungsmuster der Schulgründungen als ein mindestens ebenso bedeutendes Motiv, die Landbevölkerung nach den katastrophalen Folgen des Dreißigjährigen Kriegs lokal zu integrieren. Schon im 17. Jahrhundert war in Brandenburg-Preußen ein „beachtliches Dorfschulnetz die Regel" (Neugebauer, 1992, S. 612) – entstanden und ausgebaut „*von Adel und lokaler Geistlichkeit*", um nach den „Zerstörungen, Verwüstungen und sozialen Folgeerscheinungen" des Krieges „die entwurzelte und demoralisierte Landbevölkerung in die ständische Sozial- und Herrschaftswelt zu reintegrieren – Sozialdisziplinierung *aus lokalem Impuls*" (Neugebauer, 1992, S. 613). Dem Klischee der preußischen Könige „als *den* Schulgründern" (Neugebauer, 1992, S. 627) wird entgegengehalten, dass „die durchaus beeindruckenden landesherrlichen Massen-Schulgründungen vor allem in bestimmten Problemregionen, nicht aber flächendeckend im Preußischen Staat" (Neugebauer, 1992, S. 628) stattfanden. Bildungsungleichheit zeigte sich deshalb in einer regional höchst unterschiedlichen Schuldichte zwischen 8% und 30% in den dünn besiedelten östlichen preußischen Provinzen gegenüber 80% – 100% in den westlichen Provinzen (Neugebauer, 1992, S. 631). Überdies war die Dorfschule „durch die Arbeitswelt des preußischen Agrarstaates" massiv eingeschränkt. Insofern die Kinder im Frühjahr und Sommer zu Haus- und Feldarbeit herangezogen wurden, war sie praktisch nur „*Winterschule*". Auf wenige Monate begrenzt, musste der Unterricht in „jeder Lehrperiode neu begonnen werden, so dass er über die Vermittlung elementarer Kenntnisse des Lesens, schon seltener des Schreibens und noch seltener des Rechnens schwerlich gedeihen konnte" (Neugebauer, 1992, S. 631).

Kann in den 1880er Jahren, in denen u. a. das Schulgeld abgeschafft worden war, von einer nahezu vollständig durchgesetzten Schulpflicht ausgegangen werden, gilt vor allem für die sich in den Städten bereits ausdifferenzierenden Volksschulen (z. B. durch „gehobene Klassen"), dass sie trotz Klassengrößen von achtzig und mehr Schülerinnen und Schülern durch den „personellen und sachlichen Ausbau einer Pädagogisierung förderlich" waren, die sie „nicht nur als Ort erzwungenen, sondern auch gewollten Lernens", nicht zuletzt durch die „Abwehr von Kinderarbeit" voranbrachte (Klewitz, 1981, S. 552). Wenn in diesem Zusammenhang die „Leitfunktion der Großstädte" (Klewitz, 1981, S. 562) für die weitere Volksschulentwicklung betont worden ist, sollte kontrastierend das bis weit nach dem Zweiten Weltkrieg fortbestehende erhebliche Stadt-Landgefälle der Schul- und Unterrichtsversorgung durch wenig gegliederte, teils nur ein- und zweiklassige Volksschulen auf dem Land als bedeutender Ungleichheitsfaktor im Auge behalten werden (Nath & Titze, 2016).

3.2 Aufbau und Reproduktion schichtspezifischer Ungleichheit: „Systembildung" im höheren Schulwesen im 19. Jahrhundert

Die These, dass der Institutionalisierungsprozesses des Schulwesens in Deutschland von „oben nach unten" verlaufen ist (Herrlitz et al., 1984, S. 60; weiterführend Herrlitz

et al., 2005, S. 29–44; Lundgreen, 1981b, S. 53–55), adressiert den bildungsgeschichtlich zentralen Auf- und Ausbau des höheren Schulwesens im Verlauf des 19. Jahrhunderts als wichtigster Institution für die Rekrutierung gesellschaftlicher Eliten und für soziale Mobilität. Reform und Modernisierung der „gelehrten Schulen" setzten am Beginn dieses Prozesses mit den preußischen Abiturreglements von 1788 bzw. 1812 und der ersten staatlichen Prüfungsordnung für Oberlehrer von 1810 ein. Durch die damit verbundenen qualitätsbezogenen Standardisierungen reduzierte sich die Zahl der „Gymnasien" in Preußen bis 1820 von zunächst (geschätzten) 400 auf nur noch etwa 70, die den Ansprüchen der Reglements qualitativ genügten (Jeismann, 1996b, S. 130; Jeismann, 1996a, S. 47). Wenngleich sich die Abiturientenzahl von 1822 bis 1852 verdoppelte, betrug dadurch die Abiturientenquote in der ersten Jahrhunderthälfte „im Durchschnitt kaum 1% eines Altersjahrgangs" (Jeismann, 1996b, S. 139). In der Folgezeit wurde dieses anfangs schmale Segment der „höheren Schulen" über das gesamte 19. Jahrhundert hinweg durch neu aufkommende bzw. modifizierte Typen mittlerer und höherer Schulen anhand von Lehrplänen und Prüfungsordnungen fortlaufend erweitert und ausdifferenziert. Die „gewaltige Expansion" des höheren Schulwesens im Verlauf des 19. Jahrhunderts drückt sich in der Gesamtzahl von über 500 höheren Schulen in Preußen im Jahr 1883 aus, davon über 250 vollausgebaute humanistische Gymnasien mit Latein und Griechisch als Fremdsprachen, denen die Abiturberechtigung, d. h. das Abhalten von Abiturprüfungen, die zum Universitätsstudium berechtigten, exklusiv vorbehalten war (Müller, 1981, S. 246). Erst mit der Gymnasialreform von 1900, wodurch die neusprachlichen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasialtypen („Realgymnasien" bzw. „Oberrealschulen"), mit den traditionellen altsprachlichen „Gymnasien" bei der Studienberechtigung ihrer Abiturabschlüsse gleichgestellt worden waren, kam dieser „Systembildungsprozess" im höheren Schulwesen zu einem vorläufigen Abschluss. So war das Gymnasium als Leitinstitution des Schulsystems, an der die anderen höheren und mittleren Schularten explizit oder implizit gemessen bzw. ausgerichtet wurden, bereits im Kaiserreich und damit lange vor den Reformeingriffen der Weimarer Republik in das „dualistische" System niederer und höherer Schulen – besonders durch die obligatorische gemeinsame Grundschule – fest etabliert (Müller, 1977b, S. 287–297).

Bildungsungleichheit betraf bis Anfang des 20. Jahrhunderts neben der klassen- und schichtspezifisch ungleichen Bildungsbeteiligung an „höheren Knabenschulen" und Universitäten besonders Mädchen und Frauen. Abschlüsse der Mädchenschulen berechtigten nicht zur Universitätsimmatrikulation. Erst mit der Reform des höheren Mädchenschulwesens in Preußen 1908 konnten junge Frauen auf „Studienanstalten" eine Studienberechtigung an Hochschulen erwerben (Zymek & Neghabian, 2005; Herrlitz et al., 2005, S. 83–102), was bildungsstatistisch erst in der Weimarer Republik zum Tragen kam. Nachdem die Mädchen- und Frauenbildung im Nationalsozialismus wieder massiv ideologiekonform eingeschränkt worden war, konnte ihr Aufholprozess erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in voller Breite einsetzen.

Um die Herausbildung des preußischen Gymnasiums einzuordnen, ist wiederholt die in Deutschland von dem Modernisierungsprozess anderer europäischer Länder

abweichende Sequenz von politischer Revolution, industrieller Revolution und Bildungsrevolution betont worden. Im Unterschied zu England und Frankreich ging die „Bildungsrevolution" in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert der industriellen bzw. der politischen Revolution voraus (Jeismann, 1987, S. 3–4) und ermöglichte dadurch eine größere „soziale Offenheit" (Müller, 1981, S. 247) des Bildungssystems. Anders nämlich als in Frankreich, wo nur „einige ausgewählte Lycées (…) den schmalen Weg zu Eliteanstalten" eröffneten oder als in England, wo die „eng begrenzte Anzahl von public schools (…) zu zwei Eliteuniversitäten" führte, bestand in Preußen „ein breites, über den ganzen Staat verteiltes Angebot von – in jeder Region gleichwertigen – Gymnasien", die „mit dem Abitur den Zugang zu den – wiederum über den ganzen Staat – regional verteilten Universitäten" (Müller, 1981, S. 245–246; zum europäischen Vergleich: Müller et al., 1987; Ringer, 2003, insbesondere S. 88–89) verliehen. So war die Sozialstruktur in Deutschland schon früh auch durch das kulturelle Kapital der Schulzertifikate (insbesondere die Reifeprüfung des altsprachlichen Gymnasiums) und akademische Abschlüsse differenziert und hierarchisiert, nicht allein in der Dimension ökonomischen Kapitalbesitzes. Verwaltungsgrundlage war das im frühen 19. Jahrhundert entstandene Berechtigungswesen, das den Zugang zu bestimmten Berufspositionen bzw. zum Universitätsstudium mit bestimmten Schulabschlüssen verband. Bildungs- und Beschäftigungssystem waren dadurch in Deutschland – anders als in anderen Ländern – schon früh eng miteinander verkoppelt (Meyer, 1968; Herrlitz et al., 2005, S. 33–36).

Im Zuge der Modernisierung des deutschen Bildungssystems in der Phase der finalen „Systemkonstitution" (Müller, 1981) Ende des 19. Jahrhunderts war jedoch die herausgehobene Position der klassischen altsprachlichen Gymnasien beim Universitätszugang in Konkurrenz mit den modernen Zweigen des höheren Schulwesens, den (neusprachlichen) Realgymnasien und den (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Oberrealschulen nicht zu halten. Realgymnasium und Oberrealschule wurden den Gymnasien 1900 durch kaiserlichen Erlass beim Universitätszugang gleichgestellt. Neben die bestehende vertikale Segmentierung des Bildungssystems (niederes Schulwesen mit Volks- und Mittelschulen für die breite Bevölkerung, davon strikt separiertes höheres Schulwesen für die schmalen gesellschaftlichen Eliten) trat damit eine „horizontale Segmentierung" (Ringer, 1980, S. 6) der höheren Schulen in Schultypen mit unterschiedlichem Curriculum für die verschiedenen sozialen Milieus von „Bildung" und „Besitz". Damit war die deutsche Gesellschaft sowohl nach ökonomischen (Klassen-)Kriterien vertikal als zusätzlich auch – im Segment der höheren Schulen – nach bildungsspezifischen (Status-)Kriterien und Werten horizontal hierarchisiert. Im Vergleich mit Frankreich und England spielte das deutsche Bildungssystem eine aktiv „inkongruente" (Ringer, 1980, S. 8), der Dynamik der Hochindustrialisierung nicht angepasste Rolle in der Gesellschaft, politisch und kulturell vielfach ausgedrückt in dem in der vorindustriellen Zeit verwurzelten Antimodernismus der akademischen Eliten wie Ringer ihn in seinem vielzitierten Buch „The Decline of the German Mandarins" (Ringer, 1969) untersucht hatte. Lundgreen hat diese bildungsgeschichtlich und kultursoziologisch weit reichende These Ringers durch eine Re-Interpretation

von Ringers Daten infrage gestellt (Lundgreen, 1981a), die Ringer seinerseits kritisch beantwortet hat (Ringer, 1982).

3.2.1 Durchsetzung des „sozialen Klassenschulsystems" durch „Verdrängung von Frühabgängern" und „Qualifikationskrise"?

Hinsichtlich des Ausgangspunktes der Entwicklung des modernen Schulsystems in Deutschland besteht große Übereinstimmung, dass das für dessen Entwicklung maßgebliche städtische Schulwesen in der ersten Hälfte 19. Jahrhunderts als Konglomerat unterschiedlich bezeichneter Schulen multifunktional organisiert war. In den „Schulen" dienten die unteren Klassen (Sexta bis Quarta) „als Regelanstalt für die männlichen Schulpflichtigen der städtischen Bevölkerung", die in kaufmännische oder handwerkliche Berufe eintraten, die daran anschließenden Klassen (Tertia bis Prima) als eigentliches „Gymnasium" zur Universitätsvorbereitung. Das Sozialprofil dieser rückblickend als ‚integrierte Gesamtschulen' eingeordneten städtischen Schulen belegt die „erstaunliche soziale Offenheit des Gymnasiums im Vormärz" (Neugebauer, 1992, S. 699).

Aus welchen Gründen und mit welchen Folgen sich aus diesem gesamtschulartigen städtischen Schulsystem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein vertikal gegliedertes soziales Klassenschulsystem entwickelt hat, ist kontrovers. Müller interpretierte diese Entwicklung als gezielte Verdrängung der „Frühabgänger" aus den unteren Klassen der „Schulen" als Unterbau der gesamtschulartig organisierten Gymnasien. „In Struktur und Funktion mit den modernen intergierten Gesamtschulen vergleichbare Schulen mit interner, an den unterschiedlichen Abschlusslevels der Schülermehrheit orientierte Differenzierung werden durch extern getrennte, vom Abschlussziel einer Schülerminderheit bestimmte, auf soziale Schichten bezogene, grundständige Typen abgelöst" (Müller, 1977b, S. 37). Wichtigstes Instrument der finalen Durchsetzung des Klassenschulsystems war die Qualifikationskrise des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Die „Überfüllung" akademischer Karrieren diente der Abschreckung aufstiegsmotivierter Schichten und zugleich zur Disziplinierung des Bildungsbürgertums im Sinne der Verdeutlichung seiner elitären, sozial selektiven Reproduktionsgrundlagen im höheren Schulsystem (Müller, 1977a; Müller, 1977b, S. 274–297).

Dieser Interpretation hat Lundgreen entschieden widersprochen. Er setzte in seiner Re-Analyse von Müllers Daten bei der Verteilung der „Schulpflichtigen" mit besonderem Bezug auf die Privatschulen an. Bei schwieriger Quellenlage, gerade hinsichtlich der wichtigen Unterscheidung zwischen unteren und höheren Privatschulen, argumentierte Lundgreen, dass das überproportionale Bevölkerungswachstum die Großstadt Berlin zum verstärkten Ausbau städtischer „Gemeindeschulen" zu Lasten der unteren Privatschulen geführt hat. Der „forcierte Ausbau der Gemeindeschule verdrängte die ‚unteren Privatschulen', die ursprünglich vielfach die einzigen Elementarschulen zur Ableistung der Schulpflicht waren, aus dem Markt, ohne dass damit Frühabgänger von ‚höheren Schulen' verdrängt worden wären" (Lundgreen, 1978, S. 106). Frühabgänger von Gymnasien wählten nach Lundgreens Gegenthese mit den

unteren Privatschulen „eine Alternative zur Ableistung ihrer Schulpflicht, dachten nicht an Weiterbildung, brauchten daher auch nicht ‚verdrängt' werden". Den nur vermeintlich verdrängten Frühabgängern sei es lediglich auf eine „qualifizierte (und möglicherweise sozial separierte) Ableistung ihrer Schulpflicht, nicht jedoch auf die mögliche oder tatsächliche Weiterbildung jenseits der Schulpflichtgrenze" angekommen (Lundgreen, 1978, S. 108). Hinsichtlich der Steuerungsfunktion der Qualifikationskrise wird bezweifelt, dass „eine langfristige Entwicklungstendenz (zu weniger Frühabgängern und zu grundständigen höheren Schulen) mit einem aktuellen politischen Eingriff zusammenzubringen" sei, der „eben diese Entwicklung ‚festigt', ‚verstärkt', ‚durchsetzt'" (Lundgreen, 1978, S. 111–112). Abschließend verwies Lundgreen relativierend auf die Sondersituation Berlins als Haupt- und Großstadt im Vergleich zu Gesamtpreußen bzw. anderen kleinen und mittleren Städten, zu denen später ein eigenes Projekt durchgeführt wurde (Lundgreen et al., 1988).

3.3 Persistenz von Bildungsungleichheit im dreigliedrigen Schulsystem des 20. Jahrhunderts

Waren die Forschungen zur Herausbildung Bildungsungleichheit generierender Schulstrukturen im 19. Jahrhundert vorrangig in der Sozialgeschichte des Bildungswesens als Gebiet der Historischen Pädagogik angesiedelt, wurden groß angelegte Studien zur Bildungsungleichheit im 20. Jahrhundert auch aus der Geschichtswissenschaft und der Bildungssoziologie vorgelegt. Sie kamen zu dem bekannten Ergebnis einer bis weit nach dem Zweiten Weltkrieg fortdauernden schichtspezifischen Bildungsungleichheit, während geschlechtsspezifische und regionale Disparitäten zunehmend abgebaut werden konnten (Müller, 1998).

Aufgrund ihres historisch weiter ausgreifenden Vorlaufs erlaubt die Sozialgeschichte des Bildungssystems, die Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg in einen größeren Entwicklungszusammenhang einzuordnen und auf schulstruktureller Ebene Pfadabhängigkeiten der Schulentwicklung über historische Umbrüche und Zäsuren hinweg herauszuarbeiten. Letzteres gelang vor allem durch Untersuchungen auf regionaler und lokaler Ebene, deren Auflösungstiefe die reale Differenzierung von Schulangeboten gegenüber dem oft schematisch reduzierten Modell eines „dreigliedrigen" Systems sichtbar machen konnte (Zymek & Ragutt, 2014; Zymek, 2022b; Regionalanalysen zum 19. Jahrhundert Herrmann, 1991; Tosch, 2006). Diese Perspektive hat sich auch in der Transformationsforschung zur Schulstrukturentwicklung in den Neuen Ländern nach 1989 als fruchtbar erwiesen (Zymek, 1992; Zymek, 2010). Die Möglichkeiten quantifizierender Analysen über die historischen Umbrüche und politischen Systemwechsel des 20. Jahrhunderts hinweg (Drewek, 2001) wurden allerdings mit kritischen Vorbehalten kommentiert (Tenorth, 2001).

Über die detailliert belegte Kontinuität der Schulstrukturen hinaus (Zymek, 1981; Zymek, 1989) wurde die Fortdauer des „sozialen Klassenschulsystems" im 20. Jahrhundert vor allem durch die historische Mobilitätsforschung bestätigt. Kaelbles Untersuchung zur Chancengleichheit in der akademischen Ausbildung ergab im Ver-

gleich der sozialen Herkunft der Studenten im Deutschen Reich und in der frühen Bundesrepublik nur unwesentliche Veränderungen. Die obere Mittelschicht baute ihren Anteil von 39% (1910) auf 42% (1960) leicht aus, derjenige der unteren Mittelschicht sank von 55% auf 50%. Mit einem Anstieg von 4% auf 5% „waren und blieben" Arbeiterkinder „an Hochschulen verschwindend selten" (Kaelble, 1975, S. 127–128). Zusammenfassend stellte Kaelble fest, „dass weder wirtschaftliches Wachstum noch politische Entscheidungen zwischen spätem Kaiserreich und früher Bundesrepublik zu langfristigen Veränderungen bei der Verteilung von Bildungschancen führten" (Kaelble, 1975, S. 148). Zugleich wurde eingeräumt, der Abbau von Chancenungleichheit erfordere größere Zeiträume als die kurze Periode der Schulreformen in der Weimarer Republik.

Die langfristige Stabilität von Bildungsungleichheit erklärt sich darüber hinaus jedoch vor allem durch die bei Kaelble erfassten Geburtsjahrgänge. Die zwischen 1911 und 1960 verglichenen Studierenden gehörten den Geburtsjahrgängen von 1890 bis in die 1940er Jahre an, traten um 1900 bis Anfang der 1950er Jahre in die Sekundarschulen ein und damit in genau jenes schichtspezifisch kanalisierende soziale Klassenschulsystem, das Müller und Zymek in seinen selektiven Strukturen und Funktionen präzise beschrieben haben. Kaelbles Daten bestätigen insofern voll die Thesen der Bochumer Quakri-Gruppe zur Kontinuität und Effektivität des sozialen Klassenschulsystems vom Kaiserreich bis ins erste Jahrzehnt der Bundesrepublik.

3.4 Abbau von Bildungsungleichheit in historisch-langfristiger Perspektive

Im Lichte eines den gesamten Zeitraum vom späten Kaiserreich bis in die späten 1970er Jahre umfassenden Vergleichs ist die verbreitete These unveränderter „dauerhafter Ungleichheit" (Blossfeld & Shavit, 1993) jedoch nicht zu halten. Im Gegenteil zeigt sich eine sukzessive soziale Öffnung des Bildungssystems jenseits der Logik schichtspezifischer Reproduktionsprozesse und fortgesetzter „Systembildung" als deren institutioneller Basis im Schulsystem. Schon im ausgehenden 19. Jahrhundert waren „die deutschen Hochschulen keine exklusiven Oberschichtinstitutionen mehr" insofern „knapp über der Hälfte aller Studenten" der „unteren Mittelschicht" (Kaelble, 1975, S. 130) angehörte – Beleg für die mit dem Qualifikationskrisentheorem angesprochenen expansionsbedingten bildungspolitischen Konfliktpotenziale des ausgehenden 19. Jahrhunderts. „Frequenzwachstum und Strukturveränderung" resultierten bereits im Kaiserreich in der „Umwandlung der traditionellen Eliteuniversität in die moderne Mittelklassehochschule" (Jarausch, 2012, S. 152). Im Jahr 1911 gehörten 56% Studierende zur unteren Mittelschicht (Kleingewerbetreibende, Kleinlandwirte, mittlere/untere Beamte, Angestellte), 39% zur oberen Mittelschicht (höhere Beamte, freie akademische Berufe, Offiziere, Großlandwirte, Unternehmer/leitende Angestellte). Knapp siebzig Jahre später hatten sich diese Anteile im Jahr 1979 auf 50% (untere Mittelschicht) bzw. 36% (obere Mittelschicht) reduziert (Aggregation nach Lundgreen, 2000, S. 154). Dabei betraf in der unteren Mittelschicht der stärkste Rückgang von 25% auf 8% die mittleren und unteren Beamten, der größte Anstieg von 3%

auf 29% die Angestellten, 1979 darunter 16% Akademiker. Zentral aber ist, dass der Anteil der Studierenden aus der Arbeiterschaft von 3% (1911) auf 14% (1979) zugenommen hat (Lundgreen, 2000, S. 154). Zwar waren 1972 männliche höhere Schüler mit selbständigen Vätern bzw. Beamten mit einem Rekrutierungsindex von 2,4 bzw. 1,7 noch immer deutlich überrepräsentiert, verzeichneten aber im Vergleich zu 1931 mit 3,3 (Selbständige) bzw. 6,3 (Beamte) starke Rückgänge. Demgegenüber stieg der Rekrutierungsindex von Angestellten bzw. Arbeitern zwischen 1931 und 1972 zwar nur geringfügig von 1,2 auf 1,5 bzw. von 0,1 auf 0,4 an, was aber angesichts ihres Anteils von zusammen 76% (1972) an den männlichen Erwerbstätigen eine nicht unerhebliche Veränderung darstellt (Lundgreen, 1981c, S. 126). Auch Köhler und Nath belegten eine langfristig deutlich rückläufige soziale Selektivität des Bildungssystems (Köhler, 1992, S. 78 und 88–89; Nath, 2002, S. 204–208).

Ein wichtiger Faktor des Ungleichheitsabbaus ist die demographische Entwicklung. In Perioden abnehmender Geburtenzahlen nahm die Bildungsungleichheit wiederholt aufgrund des Interesses der Kommunalverwaltungen, den vorhandenen Bestand an Gymnasien nicht an die Geburtenentwicklung anzupassen, sondern weiter zu erhalten, deutlich ab (Drewek, 2013; Helbig & Schmolke, 2015). Zu geringe Schülerzahlen waren im 20. Jahrhundert auch für die nur langsame Durchsetzung des dreigliedrigen Schulsystems verantwortlich, insofern das Schüleraufkommen vieler Kommunen bis in die 1960er Jahre eine Ausdifferenzierung der Mittel-/Realschulen neben den Gymnasien und Volksschulen quantitativ nicht erlaubte (Zymek, 2022a).

Als zentrale Voraussetzungen der langfristigen Bildungsexpansion gelten die von Generation zu Generation zunehmenden Bildungsaspirationen, die durch das „soziale Klassenschulsystem“ nicht dauerhaft schichtspezifisch kanalisiert werden konnten, sondern im Gegenteil eine sukzessive Bildungsmobilisierung zur Folge hatten. Im „Verhältnis der Generationen“ stellen sich Bildungsprozesse nämlich als „Aufbauphänomene“ dar, „die sich in einem Kreislaufprozess selbst aufbauen und verstärken und selbstmotivierend das Bedürfnis nach weiterer Bildung hervorbringen und steigern.“ Durch „zirkuläre Verstärkereffekte“ würde von Generation zu Generation „die soziale Distanz zur höheren Bildung verkürzt.“ „Besonders bei Lehrer- und Beamtenfamilien“ sei aufschlussreich zu studieren, „wie Bildungsprozesse als Aufbauphänomene über die Generationen fortwirken und eine eigentümliche soziale Dynamik entfalten. (…) Wegen dieser Struktur allgemeiner Bildungsprozesse im Generationszusammenhang ist das sich selbst tragende und auf Dauer gestellte Bildungswachstum in der modernen Gesellschaft der Normalfall.“ (Titze, 1990a, S. 487; vgl. auch Titze, 1998 und 1999).

3.5 „Soziales Klassenschulsystem“ als historisches Transitionsphänomen

Mit der langfristigen Bildungsexpansion korrespondierten Pluralisierung, Differenzierung und Flexibilisierung des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert. Gegenüber Müllers These der „Systemfindung“ des höheren Schulwesens (Müller, 1981) zu einem schichtspezifischen Klassenschulsystem verwies Jeismann auf die historisch zunehmende „Formenvielfalt der Unterrichtsanstalten“ (Jeismann, 1996b, S. 16).

Durch die im ausgehenden 19. Jahrhundert aufkommenden Mittelschulen sei ein neues, drittes Glied im alten dualistischen System von niederen und höheren Schulen entstanden. Mit dem im 20. Jahrhundert ausgebauten höheren Mädchenschulwesen und den beruflichen Schulen ergebe sich zusammengenommen eine Differenzierungsdynamik, die „ungeachtet politischer Brüche und geschichtlicher Katastrophen" bis zum Ende des 20. Jahrhunderts weiterlief (Jeismann, 1996b, S. 16). Nicht zuletzt hätten sich auch die Volksschulen in der Lehrkräftebildung, in ihrem Lehrplan und ihrer inneren Differenzierung den höheren Schulen langfristig angenähert. „Die einst so scharfen Grenzen zwischen den Schularten haben sich immer mehr verwischt, die Übergänge werden fließend, die ‚Segmentierung' im höheren Schulwesen zumal, zeigt sich nicht als Produkt einer dauerhaften ‚Systemfindung', sondern als eine transitorische Phase des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts", die die „Verbreiterung, Differenzierung, Individualisierung der Bildungswege, hohe Flexibilität der Bildungskarrieren" als überlagernden historischen Trend nicht aufzuhalten vermochte (Jeismann, 1996b, S. 16; zur „langen Dauer der Bildungsrevolution" Jeismann, 1996b, S. 15–19; vgl. dazu auch die frühe Kritik an den schultheoretischen Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts bei Drewek & Harney, 1982). In ihrer Bilanz der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre kamen Herrlitz, Hopf und Titze zu einem ähnlichen Urteil. Wenngleich sich die weitreichenden Pläne eines horizontal gestuften Schulsystems nicht hätten durchsetzen können, seien Lehrpläne und Curricula der Sekundarstufe angeglichen, in einigen Bundesländern in großem Stil Gesamtschulen eingerichtet, die Abschlussmöglichkeiten flexibilisiert worden etc. Dadurch habe das Schulsystem seine scharfen, zu den höher qualifizierenden Schularten hin exklusiven Konturen verloren, die Individualisierung von Schullaufbahnen habe sich erhöht und das Schulsystem sozial stärker geöffnet (Herrlitz et al., 2005, S. 175–181). Mit dem in der Reformära der 1960er und 1970er Jahre aufkommenden „dynamischen" Begabungsbegriff ging zugleich die an dem „statischen" bzw. „nativistischen" Begriff von Begabung ‚wissenschaftlich' orientierte Legitimation des dreigliedrigen Schulsystems verloren (Rudloff, 2014; Drewek, 1989).

Die sozialgeschichtliche Interpretation einer positiven langfristigen Schulsystementwicklung wurde für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg durch bildungssoziologische Analysen bestätigt. Hier zeigt die Entwicklung des relativen Schulbesuchs der 14–18-Jährigen nach der beruflichen Stellung des Familienvorstandes eine sukzessive, von Kohorte zu Kohorte zunehmende Bildungsbeteiligung an Realschulen und Gymnasien. Dabei präferierten Kinder von un- und angelernten Arbeitern, Facharbeitern, Vorarbeitern, Meistern, einfachen Angestellten und Beamten eindeutig Realschulen und bauten von den 1950er Jahren an bis 1989 ihre Anteilswerte von zunächst gerade einmal 3%–5%, maximal 10%, auf über 35% aus. Qualifizierte bzw. Leitende Angestellte und Beamte zeigten dagegen schon in der frühen Bundesrepublik eine ausgeprägte Präferenz für das Gymnasium. Der relative Schulbesuch verdreifachte sich bei den qualifizierten Angestellten und Beamten von 13% (1950) auf 38% (1989) und stieg bei den Leitenden Angestellten und Beamten von früh bereits 38% (1950) auf 65% (1989). Dazu wird betont, „dass die These einer unverändert fortbestehenden

sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung (Shavit und Blossfeld 1993) nicht zutrifft“ (Schimpl-Neimans, 2000, S. 663). In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen wurde jedoch als wichtiger restriktiver Faktor im Kontext der Öffnung der Gymnasien und Hochschulen hervorgehoben, „dass das kulturelle Kapital des Elternhauses im Großen und Ganzen eine ungleichheitskonservierende Rolle einnimmt“ (Schimpl-Neimanns, 2000, S. 664).

3.6 Bedeutungszuwachs der Hochschulen im historischen Prozess

Mit dem wachsenden Gewicht des Bildungssystems selbst für die (Re-)Produktion von Ungleichheit war im 20. Jahrhundert eine tiefgreifende Transformation der akademischen Arbeitsmärkte einhergegangen. Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts „etwa 70% der Studierenden aller Hochschulen Theologen, Juristen, Mediziner oder Lehrer“ werden wollten, in „den 1960er Jahren“ und damit „vor der großen Expansion an den Hochschulen“ noch „etwa 50%“, betrug dieser Anteil in den 1990er Jahren nur „noch etwa 20%, obwohl in der Zwischenzeit die Teilarbeitsmärkte für Juristen und Mediziner, ganz besonders aber für Lehrer gewaltig gewachsen sind.“ (Lundgreen, 2000, S. 151; vgl. weitergehend, insbesondere auch zur Feminisierung des Lehrerberufs Lundgreen, 1999, S. 130–131) Insofern der öffentliche Dienst als Teilarbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in seiner relativen Größe stark an Bedeutung verloren hat, würde sich letztlich auch die durch Ersatznachfragezyklen bedingte „Zyklizität des Hochschulbesuchs“ – zentraler Befund der Göttinger Quakri-Gruppe – „abschwächen oder gar verschwinden“ (Lundgreen, 2000, S. 151; vgl. vertiefend Lundgreen, 2003). Als Ursachen dieser Transformation gelten die „Akademisierung für *neue* Berufsfelder, Verwissenschaftlichung *neuer* Arbeitsplätze, Professionalisierung *neuer* Berufe“ (Lundgreen, 2000, S. 151), die die „Verschulung“ beruflicher Ausbildungsprozesse in Vollzeitschulen (Lundgreen, 2000, S. 140), wie sie traditionell nur einer kleinen Minderheit an Universitäten vorbehalten war, auf immer größere Teile der Jugendlichen mit Hochschulstudium ausdehnte (Drewek & Harney, 2025).

Analog dazu argumentiert Stichweh, dass sich aus jahrhundertelang verschwindend kleinen „Nischensystemen“ (Stichweh, 2024a, S. 131), die höchstens 1–2% der männlichen Bevölkerung zur Eliten-Ausbildung für die Kirche bzw. den langsam aufkommenden Territorialstaat umfasste (Stichweh 2024a, S. 132), in verschiedenen „Inklusionsrevolutionen“ (Stichweh 2024a, S. 131) ein weltweit zunehmend inklusives Hochschulsystem entwickelt hat, das 2021 in 38 OECD-Ländern inzwischen 48% der 25–34-Jährigen absolviert haben (Stichweh 2024b, S. 89). Lagen die USA hier mit 50% lange Zeit vorn, werden sie inzwischen von elf anderen Ländern, darunter Korea und Kanada mit 69% bzw. 66%, deutlich überholt (Stichweh 2024b, S. 89). Damit ist „in den meisten OECD-Ländern die Gruppe, die eine Hochschulausbildung abgeschlossen hat, heute die größte gesellschaftliche Gruppe“, wodurch „eine historisch neuartige gesellschaftliche Schichtungsordnung (entsteht, P. D.), die von erreichten Bildungsabschlüssen geprägt wird“ (Stichweh 2024a, S. 131). Die Universität erscheint heute

als „wirksamster Produzent gesellschaftlicher Ungleichheit und von überragender Bedeutung für die gesellschaftliche Karriere von Berufen." (Stichweh, 2024a, S. 131).

4. Résumé und Ausblick

Als wichtigste Erträge der quantifizierenden Sozialgeschichte gelten die Entwicklung theorieorientierter empirischer Konzepte zur Institutionalisierung, Steuerung und eigendynamischen Expansion des modernen Schul- und Hochschulsystems in Deutschland sowie – für die Infrastruktur der historischen Bildungsforschung – die in zwölf Teilbänden, zusätzlich teils auch digital erschienenen Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. Für kein anderes Land liegt ein annähernd vergleichbarer historischer Datenbestand vor (Diebold et al., 2015; Müller-Benedict, 2021, S. 147).

So überzeugend mit den Konzepten „Systembildung" und „Qualifikationskrise" Entwicklungsmuster des Bildungssystems und Steuerungsversuche von Bildungsreformen im 19. und frühen 20. Jahrhundert analysiert worden waren, so strittig blieben zentrale Thesen zur Durchsetzung des sozialen Klassenschulsystems durch die „Qualifikationskrise" Ende des 19. Jahrhunderts und seiner Kontinuität bis in die Bundesrepublik der 1980er Jahre. Eine dauerhaft hohe soziale Selektivität des Bildungssystems blieb auf den Zeitraum vor der großen Bildungsexpansion beschränkt. Dem Modell eines bis in die Gegenwart stabilen „sozialen Klassenschulsystems" wurde die schon im 19. Jahrhundert einsetzende Pluralisierung der Schulformen entgegengesetzt, die den harten Dualismus niederer und höherer Schulen und das aus ihm hervorgegangene Klassenschulsystem mehr und mehr aufweichen konnte (vgl. Jeismann, 1996b, S. 16–18). Durch die Annäherung der verschiedenen Schularten in ihren Lehrplänen und Abschlussmöglichkeiten wurde das „gekammerte Unterrichtswesen" des Kaiserreichs (Jeismann, 1996b, S. 18) im 20. Jahrhundert überwunden und die soziale Selektivität des Schulsystems erkennbar abgeschwächt.

Getragen und forciert durch die zunehmende Professionalisierung und Akademisierung der Berufsausbildung, haben die Hochschulen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert einen enormen Bedeutungszuwachs – gerade auch für die Generierung sozialer Ungleichheit – erfahren, aus dem sich für eine makroanalytisch ausgerichtete Sozialgeschichte der Bildung neue Forschungsdesiderate zur Herausbildung neuer bzw. Transformation „autochthoner" Berufe und zu den Voraussetzungen, Mechanismen und Formen ihrer Inklusion in die Hochschulen im historischen Prozess ergeben (Stichweh, 2024a; Stichweh, 2024b; Drewek & Harney, 2025).

Literatur

Best, H., Schröder, W. H. (1988). Quantitative historische Sozialforschung. In Chr. Meier & J. Rüsen (Hrsg.), *Historische Methode* (S. 235–266). Deutscher Taschenbuchverlag.

Blossfeld, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(1), 25–52.

Bölling, R. (1983). Schule, Staat und Gesellschaft in Deutschland. Neuer Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung im 19. und 20. Jahrhundert. *Archiv für Sozialgeschichte, 23*, 670–687.

Bormann-Heischkeil, S., & Jeismann, K.E. (1989). Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. Rekrutierung und Differenzierung der Schicht der Gebildeten am Beispiel der sozialen Herkunft und beruflichen Zukunft von Abiturienten preußischer Gymnasien im Vormärz. In K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung* (S. 155–186). Franz Steiner.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-Cl. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

De Vincenti, A., Grube, N., & Hoffmann-Ocon, A. (Hrsg.). (2020). *Praxeologie in der historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839453742

Diebold, Cl., Franzmann, G., & Sensch, J. (2015). Buildung und Using Databases for Cliometric Research on Education and Demography: An Introduction to „HISTAT". *Bureau d'économie et appliqué (BETA), Documents de travail*, Nr. 2015–24.

Drewek, P. (1989). Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945 – Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *35*(2), 197–217.

Drewek, P. (2001). Grenzen der Eigendynamik? Transformationen des Schulsystems in Berlin und Brandenburg im 20. Jahrhundert. In P. Drewek, A. Huschner, & R. Ejury (Hrsg.), *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert – Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990* (S. 11–37). Beltz.

Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(4), 508–525.

Drewek, P. (2021). Sozial- und Strukturgeschichte. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe, & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 29–42). Klinkhardt.

Drewek, P. & Harney, K. (1982). „Relative Autonomie", Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 28*(4), 591–608.

Drewek, P., & Harney, K. (2025). Gesellschaftliche Verfasstheit von Schule und Berufsbildung. In Th. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (S. 29–49). Klinkhardt.

Engelhardt, U. (2020). *Ein Labor der Sozialgeschichte. Die Entwicklung des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte seit 1956*. Böhlau. https://doi.org/10.7788/9783412515935

Hardach, G. (1977). Klassen und Schichten in Deutschland 1848–1970. Probleme einer historischen Sozialstrukturanalyse. *Geschichte und Gesellschaft, 3*(4), 503–524.

Helbig, M., & Schmolke, N. (2015). Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrs die Bildungswege beeinflusst. *Zeitschrift für Soziologie, 44,* 197–214. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0304

Herrlitz, H.-G. (1973). *Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert*. Fischer.

Herrlitz, H.-G., & Titze, H. (1976). Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. *Die Deutsche Schule, 68,* 348–370.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., & H. Titze (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In M. Baethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5) (S. 55–71). Klett.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., & Titze, H. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Juventa.

Herrmann, U. (1980). Historische Sozialisationsforschung – Fragestellungen, Ansätze, Ergebnisse. In U. Hermann (1991), *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programm – Analysen – Ergebnisse* (S. 73–104). Deutscher Studienverlag.

Herrmann, U. G. (1991). *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*. Böhlau.

Herrman, U. G. (2021). Quellengattungen. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe, & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 113–126). Klinkhardt.

Hitzer, B., & Welskopp, Th. (Hrsg.). (2010). *Die Bielefelder Sozialgeschichte. Klassische Texte zu einem geschichtswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839415214

Jarausch, K. (2012). Frequenz und Struktur: zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich. *Historical Social Research, Supplement, 24,* 125–156.

Jeismann, K.-E. (1987). Zur Bedeutung der „Bildung" im 19. Jahrhundert. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsgeschichte, Band III, 1800–1870* (S. 1–21). Beck.

Jeismann, K.-E. (1996a). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817* (2. Aufl.). Klett-Cotta.

Jeismann, K.-E. (1996b). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859* (2. Aufl.). Klett-Cotta.

Kaelble, H. (1975). Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. *Geschichte und Gesellschaft, 1*(1), 121–149.

Klewitz, M. (1981). Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik. *Zeitschrift für Pädagogik, 27*, 551–573.

Kluchert, G., & Gippert, W. (2021). Historische Sozialisationsforschung. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 43–57). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838555638

Kluchert, G., Horn, K.-P., Groppe, C., & Caruso, M. (2021). Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung. Zur Einführung. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 13–27). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838555638

Kocka, J. (1977). Quantifizierung in der Geschichtswissenschaft. In H. Best & R. Mann (Hrsg.), *Quantifizierende Methoden in der historisch-sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 4–10). Klett Cotta.

Kocka, J. (1986). *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme* (2., erw. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kössler, T. (2022). Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung. *Archiv für Sozialgeschichte, 62*, 9–30.

Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik. In A. Bolder, H. Heid, W. R. Heinz, G. Kutscha, H. Krüger, A. Meier, A. & K. Rodax (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung und Arbeit* (S. 118–146). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95964-5_8

Kraul, M. (1980). *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Leschinsky, A., & Roeder, P. M. (1976). *Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Klett.

Lundgreen, P. (1976). Quantifizierung in der Sozialgeschichte der Bildung. *Vierteljahrsschrift für Sozial und Wirtschaftsgeschichte, 63*(4), 433–453.

Lundgreen, P. (1977). Schule, Universität und sozialer Wandel. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung. *Archiv für Sozialgeschichte, 17*, 517–537.

Lundgreen, P. (1978). Die Bildungschancen beim Übergang von der „Gesamtschule" zum Schulsystem der Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert. Überlegungen zur Reichweite und Interpretationsmöglichkeit schulgeschichtlicher Befunde anlässlich des Buchs „Sozialstruktur und Schulsystem" von Detlef K. Müller. *Zeitschrift für Pädagogik, 24*(1), 101–115.

Lundgreen, P. (1981a). Bildung und Besitz – Einheit oder Inkongruenz in der europäischen Sozialgeschichte? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Fritz Ringer. *Geschichte und Gesellschaft, 7*(2), 262–275.

Lundgreen, P. (1981b). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lundgreen, P. (1981c). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lundgreen, P. (1999). Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*(1), 121–135.

Lundgreen, P. (2000). Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *42*. Beiheft, 140–165.

Lundgreen, P. (2003). „Bildungspolitik" und „Eigendynamik" in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(1), 34–41.

Lundgreen, P. (2006). Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. In Lundgreen, P. (Hrsg.), Bildungsbeteiligung. Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800–2000 (S. 5–13). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *7*. Beiheft. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90630-0_1

Lundgreen, P., Kraul, M., & Ditt, K. (1988). *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Maeder, P., Lüthi, B., & Mergel, Th. (Hrsg.) (2012). *Wozu noch Sozialgeschichte? Eine Disziplin im Umbruch*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Mergel, Th., Lüthi, B., & Maeder, P. (2012). Einleitung. In P. Maeder, B. Lüthi, & Th. Mergel (Hrsg.), *Wozu noch Sozialgeschichte? Eine Disziplin im Umbruch* (S. 7–24). Vandenhoeck & Ruprecht.

Metz, R. (2006). „Lange Wellen" im deutschen Bildungswachstum? Möglichkeiten und Grenzen moderner Zeitreihenanalyse. In Lundgreen, P. (Hrsg.), Bildungsbeteiligung. Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800–2000 (S. 15–51). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *7*. Beiheft. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90630-0_2

Meyer, R. (1968). Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 124*, 763–776.

Müller, D. K. (1977a). Qualifikationskrise und Schulreform. *Zeitschrift für Pädagogik, 14*. Beiheft, 13–35.

Müller, D. K. (1977b). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, D. K. (1981). Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *27*(2), 245–269.

Müller, D. K. (1985). Bildungssystem und Generationenkonflikt. *Bildung und Erziehung*, *38*(2), 231–244. https://doi.org/10.7788/bue.1985.38.2.231

Müller, D. K. (1987). Widmung und Vorwort. In Müller, D. K. & Zymek, B., unter Mitarbeit von U. Herrmann (1987), *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs 1800–1945* (S. 5–6) (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II, 1.Teil). Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, D. K. & Zymek, B., unter Mitarbeit von U. G. Herrmann (1987). *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs 1800–1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II/1). Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, D. K., Ringer, F. K., & Simon, B. (Hrsg.). (1987). *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction*. Oxford University Press.

Müller, D. K., Zymek, B., Küpper, E., & Priebe, L. (1977). Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, *14*. Beiheft, 37–77.

Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In Friedrichs, J., Lepsius, M. R. & Mayer, K. U. (Hrsg.), Die Diagnosefähigkeit der Soziologie (S. 81–112). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38*. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83327-3_4

Müller-Benedict, V. (2002). Ist Akademikermangel vermeidbar? Eine Analyse der Tiefenstruktur des Bildungssystems. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*(4), 672–691. https://doi.org/10.1007/s11618-002-0038-2

Müller-Benedict, V. (2005). Sind Universitätsprüfungen objektiv? Der langfristige historische Zusammenhang zwischen Erfolg in akademischen Prüfungen und Überfüllung der akademischen Berufe. *Soziologie, 34*, 191–208. https://doi.org/10.1007/s11617-005-0167-0

Müller-Benedict, V. (2021). Quantitative Methoden. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 137–148). Klinkhardt.

Nath, A. (2000). Bildungswachstum und soziale Differenzen. Gibt es Anlass zum Bildungspessimismus? *Die Deutsche Schule, 6*. Beiheft, 63–86.

Nath A., (2002). Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre. In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 185–215). Klinkhardt.

Nath, A. (2003). Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidungen und Integration der Schulstruktur. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(1), 8–25.

Nath, A., & Titze, H. (Hrsg.). (2016). *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band III). Vandenhoeck & Ruprecht.

Nathaus, K. (2012). Sozialgeschichte und Historische Sozialwissenschaft, Version 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 24.09.2012. http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.268.v1

Neugebauer, W. (1992). Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In Büsch, O. (Hrsg.), *Handbuch der Preußischen Geschichte. Band II: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens* (S. 605–798). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110839579.605

Priem, K. (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 12* (351–370). Klinkhardt.

Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2000). 2. Studierende. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Merkens, Th. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler, *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 33–46). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91366-1_4

Ringer, Fritz K. (1969). *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community 1890–1933.* Harvard University Press.

Ringer, Fritz K. (1980). Bildung und Gesellschaft in Deutschland 1800–1960. *Geschichte und Gesellschaft, 6*(1), 5–35.

Ringer, Fritz K. (1982). Bestimmung und Messung von Segmentierung. Eine Teilantwort an Peter Lundgreen. *Geschichte und Gesellschaft, 8*(2), 280–285.

Ringer, Fritz K. (2003). *Felder des Wissens. Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900*. Beltz.

Rudloff, W. (2014). Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des dynamischen Begabungsbegriffs (1950–1980). *Archiv für Sozialgeschichte, 54*, 193–244.

Ruoss, Th. (2020). Bildungsgeschichte als quantifizierende Sozialgeschichte: bringing a dead man back to live? *bildungsgeschichte.de, 15.09.2020.* https//doi.org/10.25523/32552.7

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zur herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligung zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52*(4), 636–669. https://doi.org/10.1007/s11577-000-0102-y

Stichweh, R. (2024a). Inklusionsrevolutionen der Gesellschaft: Der Fall der Hochschulerziehung und der Strukturwandel der Beruflichkeit. In A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald, A. & Chr. Schubert (Hrsg.), *Akademisierung – Professionalisierung*, *Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt* (S. 131–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43568-4_5

Stichweh, R. (2024b). Die Omnipräsenz der Universität als Institution. Strukturwandel von Beruflichkeit und sozialer Schichtung. *Forschung und Lehre, 31*(2), 88–90. https://doi.org/10.37307/j.0945-5604.2024.02.04

Tenorth, H.-E. (2001). Leistungen und Grenzen quantifizierender Strukturanalysen. Ein Kommentar. In P. Drewek, A. Huschner & R. Ejury (Hrsg.), *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert – Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990* (S. 293–302). Beltz.

Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 135–154). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_6

Titze, H. (1981). Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 27*(2), 187–224.

Titze, H., unter Mitarbeit von H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict, &. A. Nath (1987). *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I, 1.Teil). Vandenhoeck & Ruprecht.

Titze, H. (1990a). *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Titze, H. (1990b). Historische Bildungsstatistik. In N. Diedrich, E. Hölder & A. Kunz (Hrsg.), *Historische Statistik in der Bundesrepublik*. Statistisches Bundesamt.

Titze, H. (1998). Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 18*(1), 66–81.

Titze, H. (1999). Wie wächst das Bildungssystem? *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(1), 103–120.

Titze, H. (2003). Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800–2000. *Die Deutsche Schule, 95*, 180–196.

Titze, H. (2004). Bildungskrisen und sozialer Wandel. *Geschichte und Gesellschaft 30* (2), 339–372.

Titze, H. (2016). Einleitung. Bildungswachstum und Verwissenschaftlichung der Kultur. In A. Nath & H. Titze (Hrsg.), *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band III) (S. 19–78). Vandenhoeck & Ruprecht.

Tosch, F. (2006). *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg*. Klinkhardt.

Wehler, H.-U. (1973). *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*. Suhrkamp.

Zymek, B. (1981). Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940. *Zeitschrift für Pädagogik, 27*, 271–280.

Zymek, B. (1983). Perspektive und Enttäuschung deutscher Gymnasiasten 1933 und 1983. *Bildung und Erziehung, 36*(3), 335–349. https://doi.org/10.7788/bue-1983-jg28

Zymek, B. (1985). Jugendgenerationen zwischen bürokratisiertem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. *Bildung und Erziehung, 38*, 183–208. https://doi.org/10.7788/bue.1985.38.2.183

Zymek, B. (1989). Schulen. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945* (S. 155–208). Verlag C. H. Beck.

Zymek, B. (1992). Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg. *Zeitschrift für Pädagogik, 38*(6), 941–962.

Zymek, B. (1994). Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland. In K. P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 129–140). Deutscher Studienverlag.

Zymek, B. (2010). Nur was anschlussfähig ist, setzt sich durch. Was man aus der Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der ostdeutschen Bundesländer) lernen kann. *Die Deutsche Schule 102* (3), 193–208.

Zymek, B. (2022a). Demografie, Schulentwicklung, Schulreform. Was wir dazu aus der deutschen Bildungsgeschichte wissen können. *Die Deutsche Schule, 114*(2), 135–149. https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.02

Zymek, B. (2022b). Das soziale Profil der höheren Lehranstalten in Münster. In D. Pauls & P. Gollub (Hrsg.), *Reisen durch die Pädagogik und Bildung* (S. 213–238). Peter Lang.

Zymek, B., & Neghabian G. (2005). Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II/3). Vandenhoeck & Ruprecht.

Zymek, B., & Ragutt, F. (2014). Keine „Stunde Null", sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion. Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20 Jahrhunderts. In Chr. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel* (S. 113–153). Klinkhardt.

Die Untersuchung der Bildungsungleichheit als Positionierungsstrategie der Bildungssoziologie in den 1950er- und 1960er-Jahren

Philipp Eigenmann

1. Die Soziologie als Instrument des sozialen Fortschritts

Der Genfer Bildungssoziologe Roger Girod publizierte im Mai 1952 in der *International Labour Review* einen Beitrag mit dem Titel ‚Social Progress and the Organisation of Social Research' (Girod, 1952a). Der Text ist ein vehementes Plädoyer für eine stärker empirisch ausgerichtete Soziologie, die so zu einem Instrument des sozialen Fortschritts werden könne. Die Abgrenzungsfolien für Girod waren einerseits der in seinen Worten ‚ältere Typus der Soziologie', der ohne die Grundlage von empirischen Daten eher als eine Art Sozialphilosophie verstanden werden müsse, und andererseits die amtliche Statistik, die alleine nicht zu Fortschritt führe. Erst eine moderne, sprich empirische Sozialforschung sei in der Lage, kollektive Phänomene zu erfassen, sie mit gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten zu verbinden und so zu sozialem Fortschritt beizutragen. Girod nannte in seinem Beitrag neben Gesundheit und Sozialhilfe vor allem die Bildung als zentralen Gegenstand einer empirisch arbeitenden Soziologie, die zum sozialen Fortschritt beitragen würde (Girod, 1952a).

Diese Intervention Girods darf als programmatische Zuspitzung seiner ebenfalls 1952 veröffentlichten Dissertationsschrift (Girod, 1952b) gelesen werden. Im selben Jahr wurde Roger Girod auf den Lehrstuhl für Soziologie der Universität Genf berufen, in der Folge vermochte er sich zum einen als prägender Kopf der universitären Soziologie in der Schweiz (Eberle & Reichle, 2018) sowie zum anderen als Bildungssoziologe mit entscheidenden Arbeiten zu Ausprägungen und Gründen von Bildungsungleichheit (Eigenmann, 2022) zu profilieren. An Girod zeigt sich exemplarisch, wie der Ausbau der universitären Soziologie nach 1950 mit einer verstärkten Erforschung von Bildungsungleichheiten zusammenhing. Die Untersuchung von Bildungsungleichheiten bot der damals expandierenden und sich differenzierenden Soziologie eine hervorragende Positionierungsmöglichkeit innerhalb der Disziplin, vor allem aber auch gegenüber Bildungsverwaltung und -politik. Resultat davon war ein Zuwachs von neuem und aktuellerem Wissen über Bildungsungleichheiten sowie entsprechenden Erklärungsangeboten, die von Erziehungswissenschaft, Psychologie und Ökonomie wie auch von der Bildungspolitik breit rezipiert wurden.

Dabei muss die im Folgenden erörterte These der Positionierung in zweierlei Hinsicht verstanden werden – die Bildungssoziologie konnte sich zum einen als Subdisziplin der sich stark ausdifferenzierenden Soziologie wie zum anderen auch als relevanter Teilbereich der sich neu formierenden interdisziplinären Bildungsforschung positionieren. Das Thema der Bildungsungleichheiten bot den im Untersuchungszeitraum aufstrebenden Soziologen eine attraktive Möglichkeit, innerhalb einer sich relativ rasch in verschiedene ‚Bindestrich-Soziologien' ausdifferenzierenden Disziplin ein Themenfeld zu besetzen, das sowohl wissenschaftlich wie auch öffentlich und politisch eine breite Aufmerksamkeit erfuhr. Gleichzeitig vermochten sie über die Thematisierung von Bildungsungleichheiten die Soziologie innerhalb der sich in den anschliessenden zwei Dekaden konstituierenden Bildungsforschung als relevante Disziplin neben der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Ökonomie zu etablieren.

Der vorliegende Beitrag betrachtet die Jahre 1945 bis ca. 1960. Leitend ist die Annahme einer transnationalen Verschränkung nationaler und regionaler Entwicklungen, die an der gegenseitigen Rezeption der bildungssoziologischen Befunde festgemacht werden kann. Die Betrachtung erfolgt mit einem Schwerpunkt auf die Entwicklungen in der Schweiz, aber auch mit Blick auf analoge Entwicklungen in anderen westeuropäischen Ländern. Der Fokus auf die Schweiz ergibt sich aus ihrer Mehrsprachigkeit und dem Zusammenkommen unterschiedlicher Diskusräume innerhalb eines Landes.

Zunächst wird dargelegt, wie nach 1950 die Schweizer Hochschulen ausgebaut wurden und dadurch die universitäre Soziologie erst richtig Fuss fassen konnte. Dabei ist bemerkenswert, dass an knapp der Hälfte aller neu geschaffenen Soziologielehrstühlen in der Schweiz zu Bildungsthemen gearbeitet wurde (Kap. 2). In ihrer Arbeit nahmen die Bildungssoziologen der Nachkriegszeit die Traditionslinien der Leistungsmessungen, der Psychometrie, der Sozialstrukturanalysen sowie der amtlichen Bildungsstatistiken auf und nutzten diese für die empirische Beforschung von Bildungsungleichheiten (Kap. 3). Anhand von vier Fallstudien – Jean Floud und Alfred Halsey in London, Roger Girod und Walo Hutmacher in Genf, Ralf Dahrendorf in Tübingen und Konstanz sowie Richard Behrendt und Kurt Lüscher in Bern – werden unterschiedliche Positionierungsstrategien dieser neuen Generation von Bildungssoziologen portraitiert und deren Wirkungen in Wissenschaft und Politik dargestellt (Kap. 4), bevor in einem abschliessenden Fazit diese Positionierungen nochmals systematisch gebündelt werden (Kap. 5).

2. Hochschulexpansion und Ausbau der universitären Soziologie am Beispiel der Schweiz

Vergleichbar mit der Programmatik Girods, mit Soziologie die Gesellschaft verändern zu wollen, beschrieben auch junge Nachkriegs-Soziologen im deutschsprachigen Raum ihre Motivation für die Soziologie: Sie bot die Möglichkeit, die Erfahrungen

des Kriegs zu verarbeiten und mit empirischer Forschung zu einer Neugestaltung der Nachkriegsgesellschaft beizutragen, diese zu stabilisieren, zu demokratisieren und sozial möglichst gerecht zu gestalten. Dazu gehörte gerade in Deutschland ein gewisser Bruch mit der Vorgängergeneration von Soziologen. Der erneuerte Anspruch, Soziologie nicht als reine akademische Wissenschaft zu betreiben, sondern anwendungsorientiert und im Hinblick auf politische und soziale Reformen zu betreiben, wurde von der amerikanischen Sozialforschung übernommen (Kruse, 2016). Entscheidende Impulse lieferten dabei auch deutsche Soziologen, die nach dem Kriegsende aus dem amerikanischen Exil remigrierten und mit entsprechendem Impetus zu diesem Kultur- und Wissensimport beitrugen (Papcke, 2016) oder aber auch Forschungsaufenthalte von Nachwuchswissenschaftlern im angloamerikanischen Raum. Bildung als genuin zukunftsbezogener Forschungsgegenstand war eines der zentralen Themenfelder, mit denen dieser Anspruch eingelöst werden sollte.

Weitere zentrale Voraussetzungen des Aufstiegs dieser neuen Generation von Soziologen waren darüber hinaus aber auch die Einrichtung neuer Soziologie-Professuren und der allgemeine Ausbau des Hochschulwesens in der Nachkriegszeit. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel der Schweiz: Während in den USA die Soziologie schon seit der Jahrhundertwende an den Hochschulen eigenständig gelehrt wurde und auch an Deutschlands Hochschulen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vermehrt als eigenständige Disziplin mit entsprechenden Lehrstühlen etabliert wurde, war Soziologie bis Mitte des 20. Jahrhunderts nur an vereinzelten Schweizer Hochschulen explizit, also mit eigenen Lehrstühlen oder Studiengängen, etabliert (Zürcher, 1995). Dies änderte sich sehr schnell nach 1950, als an sieben der damaligen acht Universitäten in der Schweiz eigenständige Professuren für Soziologie eingerichtet wurden. Wie stark sich das Thema Schule und Erziehung zur Positionierung dieser neuen Professuren eignete, zeigt sich darin, dass etwa an der Hälfte dieser neuen Lehrstühle zu Bildungsthemen gearbeitet wurde. Allerdings sind in der Entwicklung der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz durchaus Unterschiede auszumachen (Eigenmann, 2022). Gerade in der Deutschschweiz wurden die meisten dieser Lehrstühle mit aufsteigenden Soziologen aus Deutschland besetzt.

Bis 1950 wurde in der Schweiz Soziologie vorderhand von Nationalökonomen und (Sozial-)Psychologen gelehrt. Eine Ausnahme stellte dabei René König dar, der seit 1938 als Privatdozent an der Universität Zürich Soziologie lehrte. Es gelang allerdings auch in den späten 1940er-Jahren nicht, ihm zumindest ein Extraordinariat einzurichten, so dass König 1953 Zürich in Richtung Köln verliess (Eberle & Reichle, 2018), wo er später die ‚Kölner Schule' prägte und dadurch zu einer der bedeutsamsten Figuren für die Soziologie in Deutschland werden konnte (Moebius, 2016). Für seinen Nachfolger Alexander von Schelting wurde 1956 in Zürich ein Extraordinariat eingerichtet, das dieser bis zu seinem Tod 1963 besetzte; diese Stelle wurde erst 1966 wiederbesetzt (Eberle & Reichle, 2018). Der eher stiefmütterliche Umgang der Universität Zürich mit der Soziologie zeigt auch, dass in der Deutschschweiz der Ausbau der Soziologie kein Selbstläufer war.

Neue Lehrstühle für Soziologie wurden in der Deutschschweiz neben Zürich in Bern 1953 für Richard F. Behrendt, in St. Gallen 1956 für Emil J. Walter und in Basel 1960 für Heinrich Popitz eingerichtet (Eberle & Reichle, 2018).[1] Behrendt wie auch Popitz waren deutsche Staatsbürger und gehörten zur oben genannten neuen Generation der jungen Nachkriegssoziologen. An deren Lehrstühlen entstand in den 1960er-Jahren eine Reihe von bildungssoziologischen Studien, die vor allem von Nachwuchskräften verfasst wurden (Eigenmann, 2022). Die Qualifikationsschriften der Nachwuchswissenschaftler:innen von Behrendt wurden in der Reihe ‚Berner Beiträge zur Soziologie' publiziert, die Behrendt mitbegründet hatte und die – neben sport-, migrations- oder staatssoziologischen Themen – bildungssoziologische Analysen der sozialen Zusammensetzung und der quantitativen Entwicklung der Studierenden der Universität sowie deren Studienwahl (Behrendt, 1960; Dahinden, 1960; Lüscher, 1963; Lüscher & Pulver, 1964), des Berufs des Gymnasiallehrers (Lüscher, 1965) und der Berufsberatung (Rauh, 1969) umfasste. Bei Popitz in Basel entstanden in den frühen 1960er-Jahren drei Promotionen zum sozial strukturierten Zugang zur Mittelschule (also zum Gymnasium), die gemeinsam in einer 1966 erschienenen Publikation mit dem Titel ‚Die Ungleichheit der Bildungschancen' (Hess et al., 1966) veröffentlicht wurden.

In der Westschweiz erfolgte der Ausbau der universitären Soziologie im gleichen Zeitraum; die Disziplin konnte sich hier ungleich schneller etablieren als in der Deutschschweiz und richtete sich noch stärker an Bildungsthemen aus. Bis 1952 lehrte der Sozialpsychologe Jean Piaget sowohl in Genf wie auch Lausanne neben Psychologie gleichzeitig auch Soziologie. Als er in diesem Jahr nach Paris berufen wurde, richteten beide Westschweizer Universitäten neu eigenständige Lehrstühle für Soziologie ein, die in Genf durch Roger Girod und in Lausanne durch Pierre Jaccard besetzt wurden (Eberle & Reichle, 2018).[2] Beide neu berufenen Soziologen wandten sich sogleich Bildungsthemen zu. Jaccard auf der einen Seite leistet mit seiner Monografie ‚Politique de l›emploi et de l›éducation' sehr rasch eine Zusammenschau von bestehenden Daten zum ungleichen Zugang zur weiterführenden Bildung – und somit zur damals verfügbaren Bildungsungleichheitsempirie (Jaccard, 1957). Wenngleich auf diese Schrift später wiederholt verwiesen wurde, verfolgte Jaccard in der Folge das Thema der Bildungsungleichheiten in eigenen empirischen Studien nicht weiter.

Girod hingegen bearbeitete Bildungsthemen mit mehr Nachdruck. Bereits 1957 konnte er erste Ergebnisse zum Zusammenhang von beruflicher Stellung des Vaters und dem Übertritt von der Primarstufe in die damals gegliederte Sekundarstufe vorlegen. Entsprechend seinem in der Einleitung dargelegten Impetus, mit Erkenntnissen

1 An der anderen deutschsprachigen Universität Freiburg i.Ue. und an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich wurden erst nach 1970 soziologische Lehrstühle eingerichtet (Eberle & Reichle, 2018).

2 An der Universität Neuenburg wurde bereits 1948 ein Lehrstuhl für Soziologie eingerichtet. Deren Inhaber, Maurice Erard profliierte sich allerdings nicht mit bildungssoziologischen Themen (Eberle & Reichle, 2018).

der Sozialforschung zum sozialen Fortschritt beizutragen, schloss der Forschungsbericht, der im Übrigen als Auftragsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Genf initiiert wurde, mit einem Plädoyer für eine möglichst einheitliche Beschulung bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (Girod & Hutmacher, 1957).[3] Co-Autor der Studie war sein Schüler Walo Hutmacher, der später die kantonale soziologische Forschungsstelle zu Bildungsfragen, den ‚service de la recherche sociologique', in Genf führte (Eberle, 2021). Noch in den 1950er-Jahren begann Girod mit seinen Mitarbeitern eine für die damaligen Verhältnisse aufwändige Längsschnittstudie über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, erwarteten Karrierewegen und Bildungsverläufen von Genfer Schüler:innen bis zum Berufseinstieg (Girod & Rouiller, 1961). Die mit der Studie empirisch belegten Bildungsungleichheiten waren für Girod Anlass, dem Bildungswesen zu unterstellen, es werde seiner Aufgabe der Demokratisierung nicht gerecht (Girod, 1964). Diese Befunde standen zum einen im Einklang mit den von Girod rezipierten Befunden aus dem englischsprachigen Raum, zum anderen verweist Dahrendorf bereits früh auf die Daten aus der französischsprachigen Schweiz hin (Dahrendorf, 1965).

3. Traditionslinien der Erforschung von Bildungsungleichheiten

Dass Bildungsleistungen hochgradig von der sozialen Herkunft abhängig sind, war um 1950 aber selbstverständlich keine neue Erkenntnis mehr. Die ansteigende Wissensproduktion über Bildungsungleichheiten, die auf die sich formierende Bildungssoziologie zurückgeführt werden kann, ist also nicht als disruptive Innovation zu verstehen, sondern vielmehr als eine Fortführung unterschiedlicher Traditionslinien der Vermessung von Bildung und Gesellschaft. Es sind dies die Traditionen der Leistungsmessung, der Psychometrie, der Sozialstrukturanalysen und der Bildungsstatistiken. In ihrer Positionierung knüpfte die Bildungssoziologie manchmal explizit, oft aber auch implizit an diese Traditionslinien an.

3.1 Leistungsmessungen

Damit Bildungsungleichheit überhaupt als relevantes Problem erachtet werden kann, muss zunächst die Bedeutung von individuellen Schulleistungen sowie deren Messbarkeit anerkannt sein. Die Herausbildung von modernen, auf Nationalstaaten beruhenden Gesellschaften im 19. Jahrhundert, in welchen die soziale Position nicht vom Geburtsstand abhängt, sondern allen Mitgliedern dieser Gesellschaft offenstehen sollte, bedurfte eines neuen Legitimationsprinzips der sozialen Ordnung, das in der

3 In den frühen 1960er-Jahren galt im Kanton Genf bereits eine 9-jährige Schulpflicht, während in den meisten anderen Kantonen der Schweiz die Schulpflicht erst 8 Jahre betrug. Wie in allen anderen Kantonen war auch in Genf die Sekundarstufe I gegliedert geführt (siehe Datenbank ‚Bildung und Zahlen'; https://ark.dasch.swiss/ark:/72163/1/0828 [abgerufen am 20.09.2024]).

individuellen Leistung gefunden wurde. Resultat waren meritokratisch orientierte Gesellschaften, die in vielfältiger Weise Verfahren erfanden, verfeinerten und standardisierten, um Leistungen zu messen (Reh & Ricken, 2018). Diese aufkommende Leistungsorientierung manifestierte sich in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen, so beispielsweise im internationalen Wettbewerb zwischen Nationalstaaten qua Weltausstellungen oder in der Standardisierung der Messverfahren im Leistungssport (Verheyen, 2018).

Diese Entwicklung vollzog sich insbesondere auch im Bildungswesen. Die Leistungsorientierung in Zusammenhang mit einer allgemeinen Schulpflicht (bzw. einem allgemeinen Recht auf Schulbesuch) ließ das Bildungssystem zur zentralen Instanz für Übertritte oder für den Zugang in verknappte gesellschaftliche Teilbereiche werden. Abbild davon sind beispielsweise die steigende Relevanz von Bildungsleistungen für den Zugang zu Segmenten des Arbeitsmarktes in den sich immer stärker formalisierenden Bewerbungspraktiken (Luks, 2022) oder die zunehmende Standardisierung der Abschlussprüfungen (Kämper-van den Boogaart et al., 2023). Dabei zeigen sich auch erste Formen von Leistungsvergleichsstudien: In der Schweiz wurden ab Mitte des 19. Jahrhunderts die Rekruten einer ‚pädagogischen Rekrutenprüfungen' unterzogen, um sie im Lesen, Schreiben und Rechnen zu prüfen, was letztlich einen Vergleich der kantonalen Bildungssysteme in der Schweiz ermöglichte (Lustenberger, 1996).

Ohne diese standardisierten Verfahren der (schulischen) Leistungsmessung und ohne das dahinter liegende Prinzip der meritokratischen Legitimation von Ungleichheiten hätte die Soziologie kaum Bildungsungleichheiten – seien es individuelle oder solche zwischen Gruppen – ins Zentrum ihrer Analysen setzten können. Die Bildungsungleichheiten, die die Bildungssoziologie untersuchte, wurden an unterschiedlichen Schulabschlüssen sowie unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen festgemacht, die ihrerseits dem meritokratischen Prinzip folgend eigentlich auf ungleiche Schulleistungen zurückzuführen wären.

3.2 Psychometrie

Die im frühen 20. Jahrhundert aufkommenden Intelligenztests versuchten die kognitiven Leistungsunterschiede auf individuelle Voraussetzungen zurückzuführen. Die Psychometrie entwickelte dazu immer elaboriertere und zunehmend auf Vergleichbarkeit angelegte Verfahren der Vermessung der Psyche und somit der Voraussetzungen der individuellen Leistungsfähigkeit, insbesondere anhand der transnational an unterschiedlichen Orten entwickelten Intelligenztests (Drewek, 1989a). Entwickelt wurden diese Tests zunächst durch den Psychologen Alfred Binet und den Mediziner und Psychiater Théodore Simon aus Frankreich, die ein vergleichendes Testverfahren zur Bestimmung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern entwickelten. Wie auch in anderen Ländern wurden diese Verfahren auch in Deutschland weiter elaboriert, wo beispielsweise Otto Bobertag und Erich Hylla auf der Grundlage der Weiterentwicklungen des deutsche Psychologen William Stern Begabungsprüfungen zur Schülerauslese ausarbeiteten und erprobten (Heinemann, 2021).

Für die spätere bildungssoziogische Positionierungsstrategie war entscheidend, dass diese IQ-Tests als ein Instrument der transparenten und demokratischen Selektion und Allokation gesehen und verwendet wurden. Der IQ-Test wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder auch als Instrument bei Ausleseverfahren zu weiterführenden Schulen verwendet (Isensee, 2021). Mit dem Instrument war das genuin meritokratische Versprechen verknüpft, dass die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs nicht an die Herkunft, sondern an das individuelle Leistungspotenzial geknüpft werden sollte (Kössler, 2018). Diese Annahme wurde auch von der Bildungssoziologie der Nachkriegszeit geteilt.

Allerdings wies die Bildungssoziologie die Prämisse der Psychometrie zurück, wonach die Leistungsunterschiede in erster Linie in personalen, oft auch kognitiven Prädispositionen gründen würden. In dieser Hinsicht nahm die Bildungssoziologie die nach 1945 nochmals neu geführte Debatte um ‚Vererbung oder Umwelt' bzw. ‚Nature vs. Nurture' auf (Goschler & Kössler, 2016) und wendete sie gesellschaftlich, indem sie danach fragte, welchen sozialen Gruppen welche Bildungswege und somit welche Karrierewege und gesellschaftlichen Positionen offen stünden.

3.3 Sozialstrukturanalysen

Um gesellschaftliche Ungleichheit überhaupt fassen zu können, waren Sozialstrukturanalysen notwendig. Diejenigen Soziologen der Nachkriegszeit, die sich mit Arbeiten zu Bildungsungleichheiten profilierten, waren, wenig erstaunlich, prominent daran beteiligt, die Modelle der Sozialstrukturanalysen weiterzuentwickeln. Ralf Dahrendorf griff die berufsgruppenbezogene Schichtungstheorie von Theodor Geiger (1932) auf und elaborierte diese bereits in den 1950er-Jahren (Dahrendorf, 1957). Auch Pierre Bourdieus bis heute viel zitierte Studie aus dem Jahr 1979 zu den ‚feinen Unterschieden' (Bourdieu, 1982) erweitert die vormalig stark objektivistisch geprägten Sozialstrukturanalysen mit subjektbezogenen Perspektiven. Und schliesslich wird noch heute in den Einführungen zur Bildungssoziologie auf die *primären und sekundären Herkunftseffekte* (Boudon, 1974) verwiesen, die der französische Soziologe Raymond Boudon in den 1970er-Jahren prägte (Becker, 2009). Diese theoretischen Weiterentwicklungen der Modelle für die Sozialstrukturanalysen wurden – von einigen Ausnahmen abgesehen – erst ab den späten 1960er-Jahre veröffentlicht, nachdem die Soziologie der Nachkriegszeit sich über Bildungsthemen positioniert und begonnen hatte, Bildungsungleichheiten empirisch zu erforschen.

Die in den Debatten über unterschiedliche Theorien der gesellschaftlichen Ungleichheit sich öffnenden Differenzen dazu, ob Ungleichheit nun konfliktiv oder funktional zu verstehen sei, zeigten sich auch in den Positionierungsstrategien der frühen Bildungssoziologen (z. B. Dahrendorf, 1966). Die konfliktive Lesart geht letztlich auf die Theorien sozialer Klassen zurück und beinhaltet stets eine Problematisierung von sozialer Ungleichheit, die sehr schnell auch politisch gewendet und skandalisiert werden kann. Das eingangs zitierte Plädoyer Girods, die Soziologie müsse einen Beitrag zum sozialen Fortschritt leisten, spiegelt die Feststellung, dass Verfechter dieser Les-

art von sozialer Ungleichheit ihre Forschung auch im Hinblick auf mögliche politische Interventionen verstanden (Mergel, 2013). Auf der anderen Seite interessiert sich die funktionalistische Ungleichheitstheorie dafür, inwiefern soziale Ungleichheiten für das gesellschaftliche Funktionieren und dabei insbesondere für gesellschaftliche Dynamiken wichtig sind. Diese Lesart zeigt eine gewisse Nähe zum Prinzip der Meritokratie, wonach die gesellschaftliche Position nicht von der sozialen Herkunft, sondern von der individuellen Leistung abhängig ist (Solga, 2005).

Die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung nach Kriegsende schrieb sich in diese Debatten ein. Auf der einen Seite stellten die mit Empirie belegten politischen Forderungen eine gewichtige Problematisierung von sozialen Ungleichheiten dar. Das zeigt sich auch an der Ablehnung von funktionalen Ungleichheitstheorien, in der Kritik an den daraus resultierenden Plädoyers für das Beibehalten von gegliederten Schulsystemen (z. B. Girod & Rouiller, 1961) oder in der Rückweisung von Rückgriffen und Bezugnahmen auf Begabungstheorien (Drewek, 1989b). Auf der anderen Seite aber spielte die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung gleichzeitig die Karte der Meritokratie aus, wonach Bildungsungleichheiten nicht per se, sondern vor allem dann zu kritisieren sind, wenn sie nicht auf Leistungsunterschieden beruhen, sondern auf Herkunftseffekte zurückzuführen sind. In dieser Hinsicht folgten sie auch einem funktionalen Verständnis sozialer Ungleichheit. Bei Untersuchungen zum Zugang zu weiterführenden Schulen wurde sodann nicht die Selektion an sich in Frage gestellt, sondern anhand statistischer Unter- und Überrepräsentationen festgehalten, welche sozialen Gruppen bei dieser Selektion bevor- und benachteiligt wurden (z. B. Behrendt, 1960).

3.4 Amtliche Bildungsstatistiken

Diese Art der statistischen Feststellung von Bildungsungleichheiten stellte ebenfalls keine Neuerung dar. Amtliche Bildungsstatistiken wurden bereits im 19. Jahrhundert erstellt (Titze, 1987; Siegenthaler & Ritzmann-Blickenstorfer, 1996), zunächst mit Fokus auf Hochschulen, später auch auf andere Bildungsstufen. Bereits in diesen Statistiken waren Daten zur sozialen Herkunft der Schüler:innen enthalten (Ruoss, 2018), was auf eine frühe Sensibilität für Problemstellungen von Bildungsungleichheit hindeutet.

Die frühen Schriften der jungen Bildungssoziologen-Generation nach 1950 verweisen auffällig oft auf amtliche Bildungsstatistiken. Sowohl Jaccard (1957) in seinem theoretischen Aufschlag ‚Politique de l›emploi et de l›éducation' wie auch Behrendt (1960) in seiner knappen empirischen Studie zu den Studierenden der Universität Bern zitieren amtliche Hochschulstatistiken aus den vorangehenden Dekaden (Eidgenössisches Statistisches Amt, 1938, 1947). Dies erfolgt in zweifacher Hinsicht: Zum einen dienen deren Tabellen der Problematisierung von Bildungsungleichheit, zum anderen wird über die Tatsache, dass auf amtliche Statistik und nicht auf bestehende sozialwissenschaftliche Empirie zurückgegriffen werden muss, die bestehende Datenlage selbst problematisiert und – auch hier im Sinne einer Positionierungsstrategie –

eine verstärkte bildungssoziologisch-empirische Beschäftigung mit dieser Frage postuliert (Jaccard, 1957).

Die Relevanz der amtlichen Statistik für die aufkommende quantitativ-empirische Sozialforschung zeigt sich auch in methodischer Hinsicht. Sie greift nach 1950 zunächst die Techniken der amtlichen Statistik auf, verfeinert diese aber zusehends mit Impulsen der amerikanischen Survey-Forschung. Dabei wurden zunächst elaborierte Verfahren der Datengewinnung angewandt, indem von den Institutionen der Markt- oder Meinungsforschung die Methoden der Stichprobenziehung übernommen wurden. Die bis weit in die 1960er-Jahre vorherrschende Praxis der deskriptiven Statistik beruhend auf Häufigkeiten, Verteilungen oder bivariaten Zusammenhängen wurden erst allmählich mit Verfahren der induktiven Statistik oder der multivariaten und somit strukturprüfenden Analysemethoden erweitert (Weischer, 2018).

4. Positionierungsperspektiven der Bildungssoziologie im Vergleich

Das Thema der Bildungsungleichheiten wurde von Bildungssoziologen in unterschiedlicher Weise aufgenommen, um sich mit soziologischem Blick auf Bildung, Erziehung und Schule sowohl gegenüber der soziologischen Fachöffentlichkeit mit dem Thema der Bildung wie auch als relevanter Teilbereich einer sich formierenden interdisziplinären Bildungswissenschaft zu positionieren. Die im Folgenden dargestellten Perspektiven dieser Positionierung der Bildungssoziologie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie bieten vielmehr exemplarische Einblicke in unterschiedliche Perspektiven, wie diese Positionierungen vorgenommen wurden und welche Möglichkeiten sich daraus ergaben.

4.1 Floyd und Halsey: Pionier:innen der europäischen Bildungsungleichheitssoziologie

Eine Vorreiterrolle hinsichtlich der Entwicklungen in Kontinentaleuropa nahm die Bildungssoziologie Englands ein. Zudem erwies sich die englische Soziologie (neben der amerikanischen) für die Entwicklung der Soziologie in Kontinentaleuropa durch Forschungsaufenthalte von Nachwuchswissenschaftlern als prägend. In England wurde schon in den frühen 1950er Jahren an empirischen Studien zu den Bildungschancen von Arbeiterkindern an Grammar Schools gearbeitet. Diese im europäischen Vergleich eher frühe Beschäftigung mit Fragen zu Bildungsungleichheiten korrespondiert mit den – ebenfalls im europäischen Vergleich – frühen Schulversuchen der Abschwächung und Verzögerung der Selektion beim Übertritt in die Sekundarbildung (Mandler, 2020). Die ersten Schulversuche zu Comprehensive Schools – also Schulen derjenigen Schulform auf der Sekundarstufe, die für Gesamtschulreformen im deutschsprachigen Raum den Orientierungsrahmen gab – sind auf die späten 1940er-Jahren datiert (Crook, 2013).

Vor dem Hintergrund dieses Kontextes begann die englische Soziologie nach dem Kriegsende das Thema der Bildungsungleichheit aufzugreifen und zu bearbeiten. Es war insbesondere Jean Floud, die mit ihrem Kollegen Albert Halsey die Formierung der Bildungssoziologie in England und dank der Rezeption ihrer Studien auch in Europa vorantrieb. Von Floud und Halsey sollen hier zwei Publikationen aufgegriffen werden.

Zum einen erschien von ihnen 1956 unter dem Titel ‚Social Class and Educational Opportunity' (Floud et al., 1956) eine der ersten europäischen soziologischen Monografien der Nachkriegszeit zu Bildungsungleichheiten, die von kontinentaleuropäischen Soziologen der neuen Generation rasch rezipiert und als Argument für die jeweils eigene Positionierungsstrategie herangezogen wurde. In der Studie unter der Federführung von Jean Floud wurde untersucht, in welchem Umfange der Übertritt in eine weiterführende Sekundarschule – in England die ‚Grammar School' – von Fähigkeiten (gemessen am IQ) und von der sozialen Herkunft abhängig ist. Interessant ist die Studie durch ihren regional vergleichenden Ansatz, da die Bildungschancen (‚educational opportunities' im Original) zwischen einem ländlichen und einem industriell aufstrebenden Wahlkreis verglichen wurden. Auch darüber hinaus spurte die Studie hinsichtlich des Forschungsdesigns, der leitenden Fragestellung, der theoretischen Bezüge wie auch der Ergebnisdarstellung die Form und die Art und Weise vor, wie spätere bildungssoziologische Studien in Kontinentaleuropa angegangen wurden.

Zum anderen veröffentlichten Floud und Halsey 1958 einen Bericht über den damaligen Forschungsstand der sich formierenden Bildungssoziologie (Floud & Halsey, 1958). Der Artikel ist im Kern eine bibliografisch dokumentierte Rückschau auf die Entwicklung der Bildungssoziologie in den vorangehenden Jahrzehnten. Der Text wirft einen Blick auf die theoretischen Anknüpfungspunkte der bisherigen Bildungssoziologie, die Floud und Halsey insbesondere in den kontinentaleuropäischen Soziologien von Emile Durkheim, Karl Mannheim und Max Weber sowie im amerikanischen Strukturfunktionalismus verorteten. Dies führte gemäß der Autorin und dem Autor zur Erkenntnis, dass die Bildungssoziologie die gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere die voranschreitende Industrialisierung, nicht angemessen berücksichtigen würde. Die Untersuchungsgegenstände der Bildungssoziologie seien weniger funktionalistisch, sondern viel mehr institutionell zu verstehen (Floud & Halsey, 1958, S. 173–174). In der Folge legt der Review ein Augenmerk auf Studien zu Bildungsinstitutionen unterschiedlicher Stufen sowie auf deren Personal. Wenngleich die im Review betrachteten Studien sich nicht auf die Untersuchungen von Bildungsungleichheiten beschränken, nimmt diese Dimension den Hauptanteil der Publikation ein. Die beiden Hauptkapitel des Reviews bündeln Studien, die (a) den sozial-stratifizierenden Effekt von Bildung und (b) sozio-ökonomische Bedingungen für Bildung beleuchten. Insbesondere diese letzte Perspektive erwies sich durch die klare Orientierung an meritokratischen Prinzipien für die spätere bildungssoziologische Ungleichheitsforschung als prägend. Gleichwohl zeigt sich im Review auch die starke Bezugnahme auf die psychologische Forschung des frühen 20. Jahrhunderts

(vgl. Kap. 3), die mit der Elaborierung von Messverfahren erst die Voraussetzungen für eine bildungssoziologische Empirie geschaffen habe. Die Grenze zwischen Psychologie und Soziologie sei notwendigerweise unklar, die Aufgabe der Soziologie bestünde vor allem darin, die sozialen Bedingungen des schulischen Erfolgs differenzierter zu betrachten (Floud & Halsey, 1958, S. 183).

In beiden hier betrachteten Publikationen, an denen Floud und Halsey beteiligt waren, zeigt sich die große Relevanz der internationalen Vernetzung für die Ausdifferenzierung einer sich auf Ungleichheiten beziehende Bildungssoziologie. Floud und Halsey betrachten für ihren Literaturreview zur Bildungssoziologie nicht nur die Forschungsliteratur Englands, sondern beziehen sich auch auf Publikationen aus den USA, Frankreich und Deutschland. Die dem Review angehängte Literaturliste umfasst 33 Seiten und 762 Titel (Floud & Halsey, 1958). In der Umkehrung wird die zwei Jahre davor publizierte Monografie zum Übertritt in die Grammar Schools in den frühen kontinentaleuropäischen Publikationen zu Bildungsungleichheiten bereits rezipiert. Im 1959 publizierten vierten Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie nahm der Herausgeber Peter Heintz die Erkenntnisse Flouds in deutscher Sprache und unter dem Titel ‚Die Schule als selektive Institution' auf (Floud, 1959). Die englischsprachigen Arbeiten wurden in Kontinentaleuropa nicht zuletzt durch Forschungsaufenthalte von jungen deutsch- und französischsprachigen Soziologen in England und den USA bekannt. In den Überblicksarbeiten von Girod, Jaccard und auch Dahrendorf wird wiederholt auf die Vorarbeiten der englischen Bildungssoziologie referiert.

4.2 Bildungsungleichheitssoziologie und amtliche Bildungsplanung: Girod und Hutmacher in Genf

Eine solche Orientierung an der englischsprachigen Sozialforschung lässt sich hervorragend am Genfer Soziologen Roger Girod zeigen. In seiner bereits in der Einleitung angesprochenen Dissertation befasste sich Girod explizit mit den Potenzialen der amerikanischen Sozialforschung (Girod, 1952b). Die Dissertation wurde 1952 publiziert – im selben Jahr, als Girod den Lehrstuhl für Soziologie übernahm, der an der Universität Genf nach dem Weggang von Jean Piaget nach Paris neu geschaffen wurde (Eberle & Reichle, 2018, S. 353).

Girod initiierte an seinem Lehrstuhl seit den 1950er-Jahren Forschung zu Bildungsungleichheiten. Dies führte dank spezifischer personeller Konstellation dazu, dass die amtliche Bildungsplanung der 1960er- und 1970er-Jahre sich sehr stark an soziologischen Fragen der Bildungsungleichheit orientierte und sich das kantonale Bildungswesen in der Folge bei Reformprojekten auch explizit an Fragen von Bildungsungleichheit und Chancengleichheit orientierte. Die Positionierung der Bildungsungleichheitsforschung am Beispiel Genf zeigt also eine wirkmächtige Verknüpfung von bildungssoziologischer Empirie und staatlicher Schulreform, die heute wohl als ‚evidenzorientiert' bezeichnet werden würde.

Ihren Beginn nahm diese Entwicklung Mitte der 1950er-Jahre, als Roger Girod eine Auftragsstudie des Kantons Genf übernahm, um die Übertrittswahrscheinlichkeit von Schülerinnen und Schülern der letzten Primarschulklasse in weiterführende Schulen zu untersuchen (Girod & Hutmacher, 1957). Die Befunde der Studie zeigten eine hohe Abhängigkeit der Übertrittswahrscheinlichkeit ins Gymnasium von der sozialen Herkunft und die Studie endet mit einem Plädoyer für eine möglichst einheitliche Beschulung bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (Girod & Hutmacher, 1957). Im Anschluss daran widmete sich Girod einer Längsschnittstudie zur Berufsorientierung von Jugendlichen über 10 Jahre hinweg, in der frühe Karriereerwartungen mit realisierten Bildungsverläufen verglichen wurden sowie die Abhängigkeit der Berufswahl von der sozialen Herkunft bestätigt wurde. Auch aus dieser Studie wurde die Schlussfolgerung gezogen, schulische Selektion solle möglichst erst nach der obligatorischen Schulzeit erfolgen (Girod & Rouiller, 1961).

Am Beispiel Genf zeigt sich, wie die Positionierungsstrategie der Bildungssoziologie in personeller und programmatischer Hinsicht Wirkung auf kantonale Bildungsreformen entfalten konnte. Die personelle Perspektive zeigt sich anhand Walo Hutmachers, eines Schülers von Girod, der selbst später eine Karriere als Soziologe einschlug und über zehn Jahre hinweg die Schweizerische Gesellschaft für Soziologie (SGS) präsidierte (Eberle & Reichle, 2016, S. 9). Hutmacher war einer der ersten Studierenden von Girod in Genf und arbeitete in der kantonalen Auftragsstudie zum Übertritt ins Gymnasium mit (Girod & Hutmacher, 1957). Nach dem Studienabschluss wäre Hutmacher gern als Forschungsleiter am Lehrstuhl von Girod geblieben; dieser bevorzugte jedoch den Geografen Jean-Frédéric Rouiller, der federführend für die oben erwähnte Längsschnittstudie verantwortlich war. Hutmacher trat wenige Jahre später eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Erziehungsdepartement des Kantons Genf an, wo er 1965 das ‚centre de recherche sociologique de Genève' gründete. Die Tätigkeiten dieses grössten ausseruniversitären Soziologieinstituts in der Schweiz stellte Hutmacher konsequent auf eine empirische Basis (Eberle, 2021, S. 17–18) und prägte somit den Aufbau weiterer kantonaler Bildungsplanungsstellen in der Schweiz (Rothen, 2016).

In inhaltlicher Hinsicht entscheidend ist die frühe inhaltliche Positionierung der Genfer Soziologen, schulische Selektion bis nach Ende der obligatorischen Schulpflicht zu verschieben. Die Forderung wurde mit empirischen Befunden belegt und fand Niederschlag in den kantonalen Bildungsreformen von Genf, insbesondere in der Mitte der 1960er-Jahre eingeführten Gesamtschule auf der Sekundarstufe I, dem in Genf so genannten ‚cycle d'orientation' (Berthoud, 2016). In enger Zusammenarbeit mit der soziologischen Forschungsstelle Hutmachers vermochte der damalige Bildungsminister von Genf, André Chavanne, eine progressive kantonale Bildungspolitik voranzutreiben (Eberle, 2021, S. 18–19).

4.3 Bildungsungleichheitssoziologie im internationalen Kontext: Dahrendorf in Tübingen und Konstanz

Einen ungleich anderen Weg schlug Ralf Dahrendorf in Deutschland ein, der sich weniger stark auf Themen der Bildungsungleichheit beschränkte und Bildungssoziologie als ein Thema neben anderen betrieb. Dennoch ist Dahrendorf zu nennen, wenn es darum geht, wie Fragen der Bildungsungleichheit als Positionierung genutzt werden konnten. Dahrendorf kannte Floud und Halsey aus seiner Studienzeit in London und wurde 1960 an die Universität Tübingen berufen, wo er entscheidende akademische Grundsteine seiner späteren intellektuellen Karriere legte (Meifort, 2017).

Neben der Elitenforschung widmete sich Dahrendorf als zweitem Forschungsschwerpunkt der Bildungsforschung. Beide Themenfelder wurden empirisch vor allem von seinen Assistenten bearbeitet, Dahrendorf selbst entwickelte die grossen argumentativen Linien auf theoretischer Ebene und griff dabei oft auf die Empirie von anderen Wissenschaftlern zurück (Meifort, 2017, S. 101) – diese Arbeitsteilung war für Bildungssoziologen jener Zeit nicht ungewöhnlich (Eigenmann, 2022). Für die empirischen Erhebungen und Auswertungen im Bereich der Bildungsungleichheitsforschung zeichnete hauptsächlich sein Assistent Hansgert Peisert verantwortlich. Dessen bildungssoziologische Dissertation erschien 1967 unter dem Titel ‚Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland' (Peisert, 1967) und bildete noch vor ihrer Veröffentlichung die empirische Grundlage für Dahrendorfs programmatische Schrift ‚Bildung ist Bürgerrecht' (Dahrendorf, 1965). Das zeigt sich beispielsweise darin, dass die in der Bildungsungleichheitsforschung damals dominant gewordene Figur des im Bildungssystem benachteiligten ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande' in der Regel Dahrendorf zugeschrieben wird (Meifort, 2017, S. 126), wenngleich sein Assistent Peisert die empirische Begründung dieser Figur lieferte (Peisert, 1967).

Entscheidend ist, dass es Dahrendorf durch seine wissenschaftlichen und publizistischen Tätigkeiten – so zum Beispiel sein Vortrag über ‚Arbeiterkinder an deutschen Universitäten', der auszugsweise auch in der Wochenzeitung ‚Die Zeit' veröffentlicht wurde (Dahrendorf, 1965; vgl. Rudloff, 2014) – gelang, ein bildungspolitisches Feld zu besetzen, das zunächst vor allem von der Bildungsökonomie hinsichtlich des Ausbaus der nachobligatorischen Bildungsangebote und des Ausbaus des Hochschulzugangs diskursiv geprägt wurde. Über Dahrendorfs Positionierung der Bildungssoziologie als relevantem Teilbereich der sich formierenden interdisziplinären Bildungsforschung und der Thematisierung von Bildungsungleichheiten konnte der Diskurs über die damalige Bildungsexpansion entscheidend erweitert werden (Rudloff, 2014). Dahrendorf grenzte sich argumentativ von der damals dominanten ökonomischen Perspektive auf die Bildungsexpansion ab. Der Ausbau des Bildungswesens sei nicht in erster Linie eine wirtschaftliche Notwendigkeit, um im globalen wirtschaftlichen und technologischen Wettbewerb bestehen zu können, der im so genannten ‚Sputnik-Schock' kulminiert war, sondern die Festschreibung von Bildung als ‚Bürgerrecht' sei eine zwingende Voraussetzung für eine offene und liberale Gesellschaft, in der die Menschen ihre eigenen Möglichkeiten ausschöpfen konnten (Meifort, 2017, S. 127–

128). Über diese Positionierung wurde Dahrendorf zu einem anerkannten Bildungsexperten und bewegte sich sodann auf nationaler und internationaler Ebene zwischen Wissenschaft und Politik.

Es entsprach dem Selbstverständnis von Dahrendorf, die wissenschaftliche Expertise in die Politik einzubringen und – wie es einleitend auch Girod formulierte – zum gesellschaftlichen Fortschritt beizutragen. An Dahrendorfs Beispiel zeigt sich der Zusammenhang zwischen dem Aufstieg der Bildungssoziologie mit der Expansion des Bildungswesens, insbesondere im Bereich der Hochschulen. Die Bildungssoziologie gab empirische Begründungen zum Ausbau des Hochschulwesens und verdankte diesem gleichzeitig ihr eigenes Wachstum, da dadurch neue Lehrstühle – auch für Soziologie – eingerichtet wurden (Eigenmann, 2022). So wurde Dahrendorf 1964 als stellvertretender Vorsitzender in den Gründungsausschuss der Reformuniversität Konstanz berufen, die 1966 ihren Betrieb aufnahm. In den folgenden Jahren wurde er in einen Beirat berufen, der mit der Ausarbeitung eines Hochschulgesamtplans für das Bundesland Baden-Württemberg beauftragt wurde. Ohne die empirischen Vorarbeiten seiner Mitarbeiter:innen und ohne die dabei erarbeitete bildungssoziologische Expertise wäre Dahrendorf wohl nicht in diese Positionen gekommen. Seine Tätigkeit in diesen Gremien ist geprägt von zwei Grundsätzen, einerseits vom klaren Primat der empirischen Wissenschaften gegenüber den spekulativen Wissenschaften und andererseits vom Anspruch Egalität und Exzellenz zu vereinen. Im einen zeigt sich die methodische Innovation der neuen Generation von Soziologen, die über Forschungsaufenthalte im angloamerikanischen Raum neue Verfahren der empirischen Sozialforschung nach Kontinentaleuropa importieren. Im anderen beabsichtigte Dahrendorf mit dem Versuch, ein exzellentes Hochschulwesen ohne soziale Benachteiligungen zu schaffen, sein in der Empirie gefestigtes liberales Verständnis von Hochschulen politisch zu realisieren. Letztlich wurden seine hohen Ansprüche bei weitem nicht umfassend eingelöst, weder bei der Gründung der Universität Konstanz noch bei den Hochschulreformen. In der Folge wandte sich Dahrendorf vermehrt der Politik zu (Meifort, 2017).

4.4 Bildungsungleichheitssoziologie und Mittel- und Hochschulpolitik: Behrendt und Lüscher in Bern

Das vierte Beispiel stammt wiederum aus der Schweiz und fokussiert die Nachwuchsforschenden am Lehrstuhl von Richard Behrendt, dabei werden insbesondere die Arbeiten des späteren Familiensoziologen Kurt Lüscher in den Blick genommen, der bei Behrendt ein geeignetes Umfeld fand, um sich selbst als Bildungssoziologe zu positionieren, und später als Berater zu verschiedenen Mittelschul- und Hochschulprojekten beigezogen wurde. Lüscher hatte ursprünglich das Lehrerseminar der Stadt Luzern besucht, einige Jahre als Primarlehrer gearbeitet, um anschließend eine Stelle als Jugendsekretär des Auslandschweizerwerks der Neuen Helvetischen Gesellschaft anzunehmen. Diese Teilzeitstelle ermöglichte es Lüscher, in Bern bei Behrendt als Werkstudent Nationalökonomie zu studieren. Behrendt schlug Lüscher 1961 eine

Stelle als wissenschaftlicher Assistent der hochkarätig besetzten hochschulpolitischen ‚Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufs auf der Mittelschulstufe' vor, die Lüschers weitere wissenschaftliche Tätigkeiten prägte.[4]

Der Bericht dieser ‚Kommission Schultz' war eine Antwort auf den in den späten 1950er Jahren in der ‚Kommission Hummler' festgestellten Nachwuchsdefizite in den technischen Berufen (Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses, 1959) und ergänzte den Bericht Hummler mit Erkenntnissen zu geisteswissenschaftlichen, medizinischen und pädagogischen Berufen. Die ‚Kommission Schultz' wurde vom Staatsrechtler Hans Schultz präsidiert, Richard Behrendt vertrat nicht nur die Soziologie in der Kommission, sondern siedelte die wissenschaftliche Arbeit der Kommission am von ihm geleiteten Institut für Soziologie der Universität Bern an und konnte dadurch Lüscher mit der entsprechenden wissenschaftlichen Kommissionsarbeit betrauen (Eidgenössische Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe, 1963).

Parallel zu seiner Kommissionstätigkeit forschte Lüscher zur Studienwahlsituation von Maturanden (Lüscher, 1963). Seine anschliessende Promotion knüpfte inhaltlich an die Kommissionsarbeit an, basierte auf einer Auftragsforschung der Berner Erziehungsdirektion und befasste sich mit dem damaligen Mangel an Gymnasiallehrern (Lüscher, 1965). Damit verfügte Lüscher über inhaltliche Expertise und war über die Kommission hervorragend vernetzt, um bildungspolitisch Einfluss nehmen zu können. Ernst Reiber, Regierungsrat des Kantons Thurgau für das Sanitäts- und Erziehungsdepartement und Vertreter der Kantone in der Kommission Schultz, verhalf in den 1960er Jahre Lüscher zu seinem ersten bildungspolitischen Auftrag, in dem er ein Gutachten für die Standortfrage eines zweiten kantonalen Gymnasiums zu verfassen hatte.[5] In den frühen 1970er Jahren wurde Lüscher in den Gründungsausschuss der geplanten ‚Hochschule für Bildungswissenschaften' in Aargau berufen, in der er die bildungssoziologische Disziplin zu vertreten hatte (Fricker, 2001). Das Hochschulprojekt orientierte sich am Vorbild des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft[6], zumal Hellmut Becker ebenfalls Mitglied dieses Gründungsausschusses war. Wenngleich das Hochschulprojekt nie realisiert wurde, lässt sich an diesem Projekt aufzeigen, wie sie sich als Experten für Bildungsprojekte zu positionieren vermochten. Interessant bei Lüscher, der später als Soziologieprofessor in Konstanz sich vor allem mit Familiensoziologie beschäftigte, ist darüber hinaus, dass seine von der Bildungspolitik nachgefragten Expertisen sehr unterschiedliche Bildungsstufen – vom Kindergarten (Lüscher et al., 1972) über die Mittelschule bis zu Hochschule – umfassten.

4 Interview mit Kurt Lüscher am 21. April 2023.

5 Interview mit Kurt Lüscher am 21. April 2023.

6 Zur Geschichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, siehe Behm (2023).

5. Fazit

Die vier hier dargestellten Beispiele zeigen unterschiedliche Varianten, wie sich die Teildisziplin der Bildungssoziologie im Rahmen des Ausbaus der universitären Soziologie positionieren konnte. Wenn sich wie in der Schweiz mehr als die Hälfte aller neu gegründeten Soziologie-Lehrstühle Bildungsthemen widmeten, kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die Beschäftigung mit Bildung und Bildungsungleichheiten innerhalb der Disziplin eine attraktive Möglichkeit bot, eine damals intensiv diskutierte gesellschaftspolitische Herausforderung empirisch zu bearbeiten und neu geschaffene Lehrstühle bekannt zu machen. Um den eingangs formulierten Anspruch der damaligen Soziologen einzulösen, über empirische Sozialforschung die Gesellschaft zu gestalten, war eine Beschäftigung mit Schule und Bildung vielversprechend, da auch andere Disziplinen wie die Ökonomie und die Psychologie sich damit beschäftigten und darüber hinaus das Thema auch öffentlich zunehmend diskutiert wurde.

Diese Gestaltung der Gesellschaft über empirische Erkenntnisse geschah entlang unterschiedlicher Entwicklungslinien, aber nicht unabhängig voneinander. Die Literaturlisten der Publikationen der hier portraitierten Protagonist:innen verweisen darauf, dass über Landes- und Sprachgrenzen hinweg bildungssoziologische Befunde rezipiert wurden. Bildungsreformprojekte der 1960er- und 1970er-Jahren wurden zumeist unter Beizug von bildungssoziologischer Expertise vorangetrieben. So basierten das Gesamtschulprojekt ‚cycle d'orientation' in Genf, das Projekt einer Hochschule für Bildungswissenschaften in Aarau, die Klärung der Standortfrage für neue Mittelschulen oder die Gründung von Reformuniversitäten wie in Konstanz auf der Expertise von aufstrebenden jungen Soziologen, die allesamt über Bildungsungleichheiten geforscht hatten. Inhaltlich zeichneten sich diese Reformprojekte dadurch aus, dass sie – auf der Grundlage des damaligen wissenschaftlichen Wissens über Bildungsungleichheiten und deren mögliche Ursachen – darauf ausgerichtet wurden, diese Ungleichheiten zu verringern.

Literatur

Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. (1959). *Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Mitteilungsblatt des Delegierten für Arbeitsbeschaffung und wirtschaftliche Kriegsvorsorge. Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale.

Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–130). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_4

Behm, B. (2023). *Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981: Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft* [application/pdf]. Ergebnisse des Forschungsprogramms Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (S. 187–248). Forschungsprogramm Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft. http://dx.doi.org/10.17617/2.3495748

Behrendt, R. F. (1960). *Die schweizerischen Studierenden an der Universität Bern. Ergebnisse einer Erhebung über soziale, geographische und sprachliche Herkunft, Vorbildung, Studienmotive, Studiendauer, Berufswahl und finanzielle Mittel*. Berner Beiträge zur Soziologie. Haupt.

Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture, 1927–1977*. Infolio.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. Wiley series in urban research. John Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Crook, D. (2013). Politics, politicians and English comprehensive schools. *History of Education*, *42*(3), 365–380. http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2013.796777

Dahinden, M. (1960). *Die zahlenmässige Entwicklung des Hochschulstudiums von Schweizern in den letzten zwanzig Jahren. Ein Beitrag zum Studium beruflicher Nachwuchsprobleme*. Haupt.

Dahrendorf, R. (1957). *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. H. 2. F. Enke.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen-Verlag.

Dahrendorf, R. (1965). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Mohr.

Dahrendorf, R. (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Mohr.

Drewek, P. (1989a). Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert – Mobilisierung und Disziplinierung* (S. 387–412). Franz Steiner.

Drewek, P. (1989b). Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *35*(2), 197–217.

Eberle, T. S. (2021). *Walo Hutmacher (1932–2020) et la sociologie en Suisse/und die Soziologie in der Schweiz*. Éditions Socialinfo. Abgerufen am 21. Mai 2021 unter https://www.socialinfo.ch/les-livres/69-walo-hutmacher-et-la-sociologie-en-suisse.html

Eberle, T. S., & Reichle, N. (2016). Die Schweizerische Gesellschaft für Soziologie (SGS). In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 1–23). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07998-7_61-1

Eberle, T. S., & Reichle, N. (2018). Soziologie in der Schweiz seit 1945. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (S. 347–384). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07614-6_15

Eidgenössische Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe. (1963). *Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe*. Eidgenössisches Departement des Innern.

Eidgenössisches Statistisches Amt. (1938). *Die Studierenden an schweizerischen Hochschulen: Sondererhebung 1936*. Beiträge zur schweizerischen Statistik. Eidgenössisches Statistisches Amt.

Eidgenössisches Statistisches Amt. (1947). *Die Studierenden an schweizerischen Hochschulen: Erhebung 1946*. Beiträge zur schweizerischen Statistik. Eidgenössisches Statistisches Amt.

Eigenmann, P. (2022). Die Empirie der Bildungssoziologie und die Frage der Bildungsgerechtigkeit (Schweiz, 1950–1970). *Zeitschrift für Pädagogik*, *68*(2), 249–266. https://doi.org/10.3262/ZP2202249

Floud, J. (1959). Die Schule als selektive Institution. In P. Heintz (Hrsg.), *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziolgoie und Sozialpsycholgoie. Sonderheft 4* (S. 40–51). Westdeutscher Verlag.

Floud, J., & Halsey, A. H. (1958). The Sociology of Education: (With special reference to the development of research in Western Europe and the United States of America). *Current Sociology*, *7*(3), 165–193. http://dx.doi.org/10.1177/001139215800700301

Floud, J., Halsey, A. H. & Martin, F. M. (1956). *Social class and educational opportunity*. Heinemann.

Fricker, M. (2001). „Das Aargauervolk braucht keine Hochschule, das Aargauervolk will keine Hochschule!" Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau*, *113*, 1–120.

Geiger, T. (1932). *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*. Enke.

Girod, R. (1952a). Social Progress and the Organisation of Social Research. *International Labour Review*, *65*(5), 555–577.

Girod, R. (1952b). *Attitudes collectives et relations humaines dans les sciences sociales américaines*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/popu.p1953.8n1.0182

Girod, R. (1964). L'école et la promotion sociale des jeunes gens d'origine ouvrière. *Études pédagogiques. Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, *55*, 72–86.

Girod, R., & Hutmacher, W. (1957). *Milieu social et orientation au seuil de l'enseignement du second degré à Genève, en 1956*. Etudes et documents du Centre de recherches sociologiques de Genève. Centre de recherches sociologiques.

Girod, R., & Rouiller, J.-F. (1961). *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*. Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève Section sociologie.

Goschler, C., & Kössler, T. (2016). *Vererbung oder Umwelt?: Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*. Wallstein Verlag.

Heinemann, R. (2021). Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit". Das personalistische Begabungskonzept William Sterns. In Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 113–133). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5890-7

Hess, F., Latscha, F., & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Walter-Verlag.

Isensee, F. (2021). „Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils". Die Reclassification Projects in New York City in den 1920er Jahren. In S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980.* (S. 225–240). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5890-13

Jaccard, P. (1957). *Politique de l'emploi et de l'éducation*. Payot.

Kämper-van den Boogaart, M., Reh, S., Schindler, C. & Scholz, J. (Hrsg.). (2023). *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*. Klinkhardt. http://dx.doi.org/10.35468/6052

Kössler, T. (2018). Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 193–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_8

Kruse, V. (2016). Drittes Reich, Zweiter Weltkrieg und die deutschsprachige Nachkriegssoziologie. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 1–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07998-7_13-1

Luks, T. (2022). *In eigener Sache: Eine Kulturgeschichte der Bewerbung*. Hamburger Edition HIS.

Lüscher, K. (1963). Die Studienwahlsituation von Maturanden. Soziologische Ergebnisse der statistischen Analyse von Unterlagen über zehn Maturajahrgänge (1952 bis 1961) eines katholischen Internates der Innerschweiz. *Schweizer Schule*, *50*(20), 808–815.

Lüscher, K. (1965). *Der Beruf des Gymnasiallehrers. Eine soziologische Untersuchung über den Gymnasiallehrermangel und Möglichkeiten seiner Behebung*. Berner Beiträge zur Soziologie. Haupt.

Lüscher, K., & Pulver, E. (1964). *Die Studien- und Berufswahl bernischer Maturanden 1963*. Institut für Soziologie der Universität Bern.

Lüscher, K., Ritter, V. & Gross, P. (1972). *Vorschulbildung – Vorschulpolitik*. Benziger.

Lustenberger, W. (1996). *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Verlag Rüegger.

Mandler, P. (2020). *The crisis of the meritocracy: Britain's transition to mass education since the Second World War*. Oxford University Press.

Meifort, F. (2017). *Ralf Dahrendorf: eine Biographie*. CHBeck. https://doi.org/10.17104/9783406713989

Mergel, T. (2013). Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe*, *10*(2). http://dx.doi.org/10.14765/ZZF.DOK-1529

Moebius, S. (2016). *René König: Wegbereiter der bundesrepublikanischen Soziologie*. essentials. Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11209-7

Papcke, S. (2016). ‚Deutsche' Soziologie im Exil. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 1–20). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07998-7_10-2

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Piper.

Rauh, C. (1969). *Lehrer und Berufsberatung. Eine soziologische Untersuchung zur Rolle des Lehrers*. Berner Beiträge zur Soziologie. Haupt.

Reh, S., & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9

Rothen, C. (2016). Educational research within the administration: a booming business in the French-speaking part of Switzerland (1950–1980). *Paedagogica Historica*, *52*(4), 395–407. https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1178781

Rudloff, W. (2014). Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des ‚dynamischen Begabungsbegriffs' (1950 bis 1980). *Archiv für Sozialgeschichte*, *54*, 193–244.

Ruoss, T. (2018). *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Historische Bildungsforschung. Chronos. https://doi.org/10.33057/chronos.1450

Siegenthaler, H., & Ritzmann-Blickenstorfer, H. (1996). *Historische Statistik der Schweiz*. Chronos.

Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Juventa.

Titze, H. (1987). *Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland, 1820–1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 1, Teil 1*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. Hanser.

Weischer, C. (2018). Quantifizierende Sozialforschung nach 1945. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 721–733). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07614-6_38

Zürcher, M. (1995). *Unterbrochene Tradition: die Anfänge der Soziologie in der Schweiz*. Chronos Verlag.

Reformhoffnung, Distanzierung, Pluralisierung

Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft zwischen „Bildungskatastrophe“ und „PISA-Schock“

Tilman Drope, Sandra Wenk & Sabine Reh

1. Einleitung

Bildungsungleichheiten gelten als „Dauerthema“ (Krüger et al., 2011, S. 8) der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft. Während jedoch bis heute die Frage intensiv und kontrovers diskutiert wird, wie sich die Bildungsbeteiligung und die Bildungschancen langfristig – vor allem seit der Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – gewandelt haben (vgl. Drewek in diesem Band), wissen wir nur wenig darüber, wie sich *Bildungsungleichheiten als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung* in diesem Zeitraum entwickelt haben.

Zwar liegen für die Anfangsjahre der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung (bildungs-)historische Arbeiten vor, die vor allem den Einfluss bildungssoziologischer Forschung und ihre ambivalente Rolle in der wissenschaftlichen Politikberatung umreißen (vgl. Rudloff, 2014 & 2016), die Bedeutung sozialer Bewegungen für das Ungleichheitsdenken in der Erziehungswissenschaft skizzieren (vgl. Thole, 2023, S. 148–186) und verschiedene pädagogische Handlungsfelder und das professionelle Selbstverständnis fokussieren (vgl. Baader, 2020; Wenk, 2020).[1] Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu diesem Thema ist über die 1970er Jahre hinaus allerdings kaum untersucht worden. Wir wollen in diesem weiten Feld erste Sondierungen leisten und fragen daher, wie sich das erziehungswissenschaftliche Wissen über Bildungsungleichheiten und die Auseinandersetzung mit ihnen seit dem steilen Aufstieg dieser Forschung entwickelte. Wie und von wem wurden Bildungsungleichheiten zum Thema gemacht und erforscht? In welcher Weise veränderte sich die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung und in welchem Verhältnis stand diese Veränderung zur Entwicklung der Disziplin?

Dafür verstehen wir *Bildungsungleichheiten* als Sammelbegriff für einen sich konstituierenden, im Zeitverlauf wechselnd und uneinheitlich bezeichneten wissen-

1 Vgl. allgemein zum Zusammenhang von Kindheit und sozialer Ungleichheit seit den 1970er Jahren Kössler & Steuwer, 2020.

schaftlichen Gegenstand.[2] Es geht um Fragen des gruppenspezifisch ungleichen und benachteiligenden Zugangs zu Bildungsinstitutionen, um Fragen des Erfolgs im Feld formaler Bildung und darum, ob und wie unterschiedliche Gruppen in Bildungsinstitutionen diskriminiert werden. Damit verbunden ist immer auch die Frage, was Schule zur Reduzierung gesellschaftlicher Ungleichheit leisten soll und kann und welchen Anteil sie selbst an deren Erzeugung hat. Wir verstehen Bildungsungleichheiten in dieser Weise als Gegenstand, der ebenso historischem Wandel unterliegt wie die sich mit ihm befassenden Disziplinen.[3]

Im Folgenden betrachten wir den Zeitraum zwischen den frühen 1960er und den frühen 2000er Jahren.[4] Den Beginn markieren die zunehmende erziehungswissenschaftliche Rezeption entsprechender (internationaler) Entwicklungen in Forschung, Bildungspolitik und Gesellschaft (z. B. Scheuerl, 1958; Plickat, 1959) sowie das Erscheinen der ersten deutschsprachigen Studien aus der Bildungsökonomie (Carnap & Edding, 1962) und Bildungssoziologie (Rosenmeyer, 1961; Hess et al., 1966; Peisert, 1967). Das Ende des Untersuchungszeitraumes bildet die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, die zumeist als Anstoß einer neuen Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema sowie als Ausgangspunkt einer „ungewöhnlichen Renaissance der Erziehungswissenschaft empirischer Provenienz" (Fend 2010, S. 291) angesehen wird. Diese bis heute anhaltende Entwicklung bedürfte einer eigenen Analyse; in diesem Beitrag beschränken wir uns darauf zu eruieren, auf welchen Wissensstand über Bildungsungleichheiten die ersten PISA-Ergebnisse trafen und welche Aufmerksamkeit sie hervorriefen.

Im Anschluss an wissenschaftsgeschichtliche Arbeiten zur Erziehungswissenschaft (vgl. Keiner, 1999; Horn, 1996; Brachmann, 2008) gehen wir davon aus, dass „wissenschaftliche Disziplinen Kommunikationszusammenhänge" (Keiner, 1999, S. 64) sind, in denen Publikationen „das kommunikative Basiselement" (ebd.) bilden, wobei Fachzeitschriften besondere Bedeutung gewinnen. Wir folgen damit der Annahme, dass durch ihre Analyse die Dynamik der Disziplin und „markante Charakteristika und Entwicklungsprozesse" (ebd., S. 105) herausgearbeitet werden können. Diese un-

2 Andere Quellenbegriffe sind zum Beispiel „Ungleichheit der Bildungschancen" (Hess et al., 1966) oder „Chancenungleichheit" (Kaelble, 1975). „Bildungsungleichheit" lässt sich bereits finden bei Husén, 1978, S. 127. Er wird dann vor allem in der Bildungssoziologie genutzt. So etwa bei Walter Müller und Dietmar Haun, die Bildungsungleichheiten definieren als „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen." (Müller & Haun, 1994, S. 3).

3 Zur bildungssoziologischen Auseinandersetzung liegen bereits Überblicksbeiträge vor. Vgl. z. B. Solga & Becker, 2012; zur Historisierung der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung vgl. Mergel & Reinecke, 2010.

4 Wir beziehen uns ausschließlich auf Westdeutschland, weil die Fachkommunikation hier anderen Regeln folgte als in der DDR und die Existenz von Bildungsungleichheiten in der DDR lange nicht öffentlich und wissenschaftlich kommuniziert werden konnte (vgl. Malycha, 2008, S. 290–302).

tersuchen wir für unsere Fragestellung an drei einschlägigen Fachzeitschriften – *Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Pädagogik* und *Neue Sammlung*. Erziehungswissenschaft konturieren wird also nicht entlang disziplinärer Zuordnungen einzelner Personen oder Institutionen, sondern anhand der Partizipation am erziehungswissenschaftlichen Kommunikationsraum.

Im Folgenden werden wir zunächst für unsere Fragestellung zentrale Entwicklungen der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren skizzieren (2.), unsere Zeitschriftenauswahl begründen und die untersuchten Zeitschriften vorstellen (3.), um anschließend für die drei ausgewählten Zeitschriften Gegenstandsbereiche, Konjunkturen und Schwerpunkte in der Thematisierung von Bildungsungleichheiten zu untersuchen (4.).

2. Empirische Forschung in einer sich wandelnden Erziehungswissenschaft

Nicht erst im von uns gewählten Untersuchungszeitraum wurden die Erziehungswirklichkeit und auch Ungleichheiten im Bildungswesen Gegenstand empirischer Forschung (vgl. Tenorth, 2010). Bereits in der Weimarer Republik hatten Psychologen und psychologisch ausgebildete Lehrkräfte mit der Testforschung zu einem Wissen über Bildungsungleichheiten beigetragen (vgl. Hylla, 1927, S. 197–201; Bobertag, 1934, S. 105–106) und auch im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht war Wissen dieser Art gesammelt worden (vgl. Tenorth, 1996). Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten sich Vertreter der amerikanischen Reeducation-Politik gemeinsam mit zurückgekehrten Exilanten – z. B. mit Erich Hylla, der 1952 Gründungsdirektor der HIPF (Hochschule für internationale pädagogische Forschung) wurde – dafür ein, dass die „pädagogische Tatsachenforschung" (Hylla, 1951, S. 2) ihren außeruniversitären Ort in der Bundesrepublik Deutschland fand. Zum Gegenstand einer expandierenden und sich transformierenden Erziehungswissenschaft[5] wurden auch Bildungsungleichheiten in den 1960er Jahren, als das Thema enorme politische und mediale Aufmerksamkeit erhielt. Die Befunde in der öffentlichen Debatte stammten zunächst aus bildungssoziologischer und bildungsökonomischer Forschung und hierbei insbesondere aus dem Umfeld Ralf Dahrendorfs (vgl. Rudloff 2016, S. 366). „Die Ungleichheit der Bil-

5 Ein historisch fundierter und systematischer Gesamtüberblick über die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft bis in die 2000er Jahre hinein fehlt bisher. Vgl. dazu die einleitenden Bemerkungen in Tenorth & Wiegmann, 2022. Zur Entwicklung der Disziplin im 20. Jahrhundert insgesamt einschlägig Horn, 2003; Fatke & Oelkers, 2014; zur empirischen Erziehungswissenschaft Ritzi & Wiegmann, 2010. Zur Situation nach 1945 vgl. Horn & Tenorth, 1991; Kersting, 2008. Zur Entwicklung in den 1960er und 1970er und bis in die 1990er Jahre hinein vgl. Oelkers, 1998; Tenorth, 2020, S. 40–46. Zur außeruniversitären Erziehungswissenschaft insgesamt Geißler & Wiegmann, 1996, zum Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft Behm, 2023, zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Berg et al., 2004.

dungschancen […]", so Kluchert et. al., wurde jedoch rasch „zum zentralen Thema der sich konstituierenden Bildungsforschung" (2016, S. 5–6) und neue Formen empirischer Untersuchungen sollten nicht zuletzt Erkenntnisse dazu bereitstellen, wie sich Ungleichheiten reduzieren ließen (vgl. Criblez et. al., 2022, S. 42).

Die Erziehungswissenschaft profitierte von der öffentlichen Aufmerksamkeit gegenüber dem Bildungswesen in der westdeutschen Bildungsreformära und sie wandelte sich nicht zuletzt unter diesem Einfluss. Denn das Interesse von Bildungspolitik und Bildungsplanung an datengestütztem Wissen über die Schulwirklichkeit konnte nicht von der bis dahin an den Universitäten hegemonialen geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedient werden (vgl. Criblez et. al, 2022, S. 39). In diesem Zusammenhang intensivierte sich ein in mehreren Etappen und Wendungen bis in die Gegenwart vollziehender Prozess der ‚Versozialwissenschaftlichung'[6], in dem den außeruniversitären Forschungseinrichtungen der HIPF und dem Institut für Bildungsforschung (IfB) in der Max-Planck-Gesellschaft (vgl. Behm, 2023) als Vorreitern einer interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Ausrichtung eine besondere Bedeutung zukam (Behm & Reh, 2017). Der Prozess war insgesamt geprägt durch die Rezeption internationaler, vor allem angloamerikanischer Studien, die Versuche einer Zusammenarbeit mit sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen und die Integration von in diesen Disziplinen genutzten Methoden und ausgebildeten Wissenschaftler:innen (vgl. Rudloff, 2014).[7]

Aber auch an den Universitäten zeigten sich Veränderungen. Durch die Expansion der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle und einen Generationenwechsel auf Seiten der Forschenden wandelten sich dort die institutionellen Voraussetzungen und Infrastrukturen. Die Zahl der Professor:innen stieg zwischen 1965 und 1980 um mehr als das Fünffache (vgl. Leschinsky, 2008, S. 73); das war im Wesentlichen auf den gestiegenen Bedarf an Lehrkräften und die Einrichtung eigener erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge sowie die Integration der Pädagogischen Hochschulen zurückzuführen. Die Disziplin differenzierte sich dabei zunehmend in unterschiedliche Teilgebiete aus. Während – wie oben erwähnt – die empirische Erforschung der Schulwirklichkeit in den 1960er Jahren zu einem erheblichen Teil

6 Dieser verlief nicht linear und spätestens ab den 1970er Jahren lassen sich Auseinandersetzungen um die erkenntnistheoretische Grundlegung der Sozialwissenschaften und ihre Ausrichtung beobachten. In diesen Auseinandersetzungen setzte sich, wie an den Instituten der Max-Planck-Gesellschaft gezeigt worden ist, schließlich eine systemtheoretisch informierte Implementationsforschung durch (vgl. Leendertz, 2015; Link, 2022), die auch auf die Erziehungswissenschaft abfärbte (vgl. Reh, 2022a; 2022b).

7 Während die Zeitgenoss:innen ‚Verwissenschaftlichung' zumeist als Teil der Demokratisierung des Erziehungsdenkens fassten, hat die historische Forschung den Prozess der „Verwissenschaftlichung des Sozialen" als ambivalent beschrieben (vgl. Raphael, 1996; 2012). In den letzten Jahren haben erziehungshistorische Arbeiten an einzelnen Biographien auf antidemokratische Traditionen zentraler Protagonisten der Bildungsreform hingewiesen, so etwa am Beispiel des Bildungsökonomen Friedrich Edding, Rohstock, 2019.

an außeruniversitären Einrichtungen[8] und an neu gegründeten Landesinstituten der Bundesländer erfolgt war (vgl. ebd., 2008, S. 75), setzte die DFG durch Schaffung verschiedener Förderschwerpunkte seit dem Ende der 1960er Jahre Anreize zum Ausbau der empirischen Forschung über das Bildungswesen auch an den Universitäten.[9] Die enge Verknüpfung von Politik und Forschung brachte ferner neue Publikationsformen und Projektdesigns hervor: Neben der wissenschaftlichen Politikberatung u. a. in Form von Gutachten und Expertisen, prominent vor allem im Deutschen Bildungsrat, entstanden neue Forschungsformate durch wissenschaftliche Begleitforschung und die Evaluation von Schulversuchen, von denen die bekanntesten wohl die Gesamtschul-Studien unter der Leitung von Helmut Fend sind (vgl. Fend, 1982, dazu Mattes & Reh, 2019).

Das Ende des Deutschen Bildungsrates 1975 markierte die Auflösung einer zunächst engen Verknüpfung von Bildungsreformpolitik und Bildungsforschung. Die ökonomische Entwicklung, die Finanzierungsprobleme und damit eine Verzögerung und auch den Abbau von Reformvorhaben ebenso nach sich zog, wie sie zu einer Reduktion reformerischer Ansprüche beitrug, führte seitens der Bildungsforscher:innen und vieler Akteur:innen an Schulen zur „Enttäuschung und Abkehr vom ehemaligen Kooperationspartner", den Bildungspolitiker:innen (Terhart, 2001, S. 17; vgl. Reh, 2023). Die empirische Forschung – etwa und zuvorderst an den Arbeiten Helmut Fends nachweisbar – hatte selbst den Weg zur Betrachtung pädagogischer Qualität gewiesen und stellte diese auf der Ebene der einzelnen Schule, des Unterrichts, der Kompetenz der Lehrkräfte und der Lehr-Lernprozesse nun in den Mittelpunkt ihres Interesses, statt sich weiterhin System- und Strukturfragen des Bildungswesens zuzuwenden (Fend, 1988; 1998). Der politisch-ökonomische, sozialpolitische und mentale Strukturbruch (Doering-Manteuffel & Raphael, 2016), der sich in den 1980er Jahren langsam vollzog, traf in den 1990er Jahren auf eine neue internationale Situation, die Auswirkungen auf die Entwicklung der empirischen Forschung in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen hatte. Es ging nun international darum – durchgesetzt in Organisationen wie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und der OECD – ein Wissen über Schulen und Leistungen, über Mikroprozesse des Lehrens und Lernens zu erzeugen, das unabhängig von kulturellen und nationalen Kontexten Vergleichbarkeit herstellte. Der entstandene „comparative turn" in der psychologischen und psychologisch-pädagogischen Forschung ist politisch betrachtet ein Wandel zu „governance by comparison" oder „governing by ratings and rankings" (z. B. Addey, 2018). Methoden, statistische Verfahren und Instrumente

8 Am IfB in der Max-Planck-Gesellschaft wurden früh komplexe empirische Studien durchgeführt, die auch Ungleichheiten im Bildungssystem zum Gegenstand hatten, z. B. Edelstein, 1966; vgl. Fend, 2010, S. 283.

9 So ist etwa an den Sonderforschungsbereich „Bildungsforschung", der 1968 an der Universität Konstanz eingerichtet wurde, oder das u. a. von Frank Achtenhagen geleitete DFG-Schwerpunktprogramm zum Lehren und Lernen in der Berufsbildung zu denken, das von 1975 bis 1981 lief (vgl. Achtenhagen, 1996).

(Indikatoren, Skalen, Tests) wurden weiterentwickelt, mit denen Schülerleistungen auf der Grundlage von Kompetenzen und unterschiedlicher Kompetenzniveaus als Output der Bildungssysteme gemessen, verglichen und in ihren ökonomischen Effekten für die jeweiligen Gesellschaften einschätzbar wurden. Eine besondere Rolle spielte dabei TIMSS; mit PISA ist dieser Prozess wirklich durchgesetzt (vgl. Fend, 2010, S. 288–290). Parallel dazu kam es in Deutschland zu einer (erneuten) Stärkung der Psychologie in der Bildungsforschung – im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung angestoßen von dem auf Hellmut Becker folgenden Direktor Paul B. Baltes und später durchgesetzt von Jürgen Baumert. Diese Entwicklungen hatten erhebliche Rückwirkungen auf die empirische Erforschung der Erziehungswirklichkeit in der universitären Erziehungswissenschaft (vgl. Aljets, 2015; stärker die Vielschichtigkeit dieser Entwicklung betonend Tenorth, 2024). Was sie genau für die die Aufmerksamkeit gegenüber bestimmten Forschungsgegenständen und deren Konstruktion bedeuteten, ist noch weitgehend unbekannt.

3. Zeitschriftenauswahl und Vorgehen

Um nun der Frage nachzugehen, wie Bildungsungleichheiten innerhalb der sich wandelnden Erziehungswissenschaft konstruiert und diskutiert wurden, haben wir drei Fachzeitschriften analysiert. Die von uns ausgewählten Zeitschriften – Die *Zeitschrift für Pädagogik*, *Die Deutsche Schule* und die *Neue Sammlung* – bilden nicht das gesamte Spektrum, aber einen für unser Thema zentralen Ausschnitt der Erziehungswissenschaft ab. In diesen Leitmedien der Disziplin waren Bildungsungleichheiten ein deutlich wahrnehmbarer Gegenstand, der vor allem in den Anfangsjahren von reformorientierten Autor:innen verfolgt wurde.[10]

Die *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPÄd)* gilt als „eine der wichtigsten Fachzeitschriften der deutschen Erziehungswissenschaft" (Leschinsky & Schoepflin, 1990, S. I).[11] Sie wurde 1955 von Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Erich Weniger sowie Wilhelm Flitner gegründet. Trotz des von Flitner formulierten Anspruchs, „das gesamte Erziehungsgebiet der wissenschaftlichen Betrachtung, Forschung und Kritik zu erschließen" und damit „die pädagogischen Erörterungen auf ein akademisches Niveau zu bringen, ihnen den Charakter einer empirischen Wissenschaft zu geben und sie zugleich mit der Philosophie zu verbinden" (Flitner, 1955, S. 1–2), war die *ZfPäd* in ihren Anfangsjahren „eindeutig ein Unternehmen der sogenannten ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik'", das sich erst Ende der 1960er Jahre „theoretisch, methodologisch und methodisch geöffnet" (Tenorth & Oelkers, 2004, S. 793) hat. In diese Zeit fiel auch der beginnende Personalwechsel im Herausgeberkreis, in den ab

10 Diese Zeitschriften wurden auch von Dehnavi et al., 2019, S. 215, Anm. 5 als erziehungswissenschaftliche Leitmedien identifiziert. Die Autorinnen zählen außerdem noch *Bildung und Erziehung* dazu.

11 Vgl. zur Geschichte der *ZfPäd* außerdem Tenorth, 1986; Tenorth & Oelkers, 2004; Keiner, 1999; Hild et al., 2018.

1962 Wolfgang Brezinka und Andreas Flitner und dann bis 1969 u. a. Wolfgang Klafki, Hans Scheuerl, Carl-Ludwig Furck und Peter Martin Roeder aufgenommen wurden. In den Folgejahren nahm die Zeitschrift eine „dominante Stellung" (Hild et al., 2018, Anm. 26) in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein und wurde der Einschätzung der späteren Mit-Herausgeber Tenorth und Oelkers nach zu einem „Organ, […] in dem die deutsche Erziehungswissenschaft ihren eigenen Modernisierungsprozess als Disziplin zugleich vollzogen und kritisch begleitet hat" (Tenorth & Oelkers, 2004, S. 793).

Die Deutsche Schule (*DDS*) wurde 1956 wiedergegründet und wird seitdem von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) herausgegeben. Berücksichtigt man ihre längere Vorgeschichte als wissenschaftliche Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins, ist sie eine der ältesten deutschen pädagogischen Fachzeitschriften (vgl. Horn, 2010).[12] Wie seit ihren Anfängen im Kaiserreich begriff sich *Die Deutsche Schule* im von uns betrachteten Zeitraum nicht als Verbands-, sondern ausdrücklich als wissenschaftliche Zeitschrift (vgl. Plewe, 1956, S. 1), die sich zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und schulischer bzw. erzieherischer Praxis verortete. Ihrem eigenen, in den 2000er Jahren formulierten Verständnis nach ist sie seit ihrer Gründung „Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit" verpflichtet (Redaktion und Herausgeberin, 2008, S. 9); sie versammelt gewerkschaftsnahe Wissenschaftler:innen und vertritt den Anspruch, wissenschaftliche Befunde in Bildungspolitik, Schulverwaltung und Schulpraxis zu tragen sowie schulpraktische Herausforderungen wissenschaftlich zu bearbeiten. Die Redaktion verantworteten zunächst Alfred Blumenthal, Schulrat in Hameln, sowie die Pädagogikprofessoren Gottfried Hausmann, Heinrich Roth und Ernst Schütte. Dieses erste, stark in die Bildungsreform involvierte Redaktionsteam prägte die Zeitschrift über zwei Jahrzehnte. Weitere langjährige Redakteure waren der Göttinger Bildungshistoriker Hans-Georg Herrlitz sowie Jörg Schlömerkemper (vgl. Redaktion und Herausgeberin, 2008, S. 8). Die Zeitschrift war somit mehrere Jahre lang eng mit dem Göttinger Pädagogischen Institut verbunden und wies personelle Überschneidungen mit der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule auf.

Die *Neue Sammlung* erschien zwischen 1961 und 2005 und spiegelt in ihrer Entwicklung die Ambivalenzen und den tiefen Fall politisch reformorientierter und im engeren Sinne auch reformpädagogischer Milieus in der Geschichte der deutschen

12 Vgl. zu den Anfängen der Zeitschrift, die seit 1897 vom Deutschen Lehrerverein herausgegeben und deren Erscheinen 1943 eingestellt wurde: Hoffmann-Ocon, 2008; Herrlitz, 1997. Zu *DDS* im Nationalsozialismus: Hoffmann-Ocon (unter Mitarbeit von Dominique Oesch), 2009. Von 1956 bis 1968 war die Herausgeberin die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, ein von 1949 bis 1968 bestehender Zusammenschluss der GEW und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLV/BLLV). Vgl. zur AGDL Bölling, 1983, S. 157–158.

Erziehungswissenschaft.[13] Sie wurde 1961 von Elisabeth Heimpel, Hellmut Becker, Elisabeth Blochmann, Otto Friedrich Bollnow, Erich Weniger und Martin Wagenschein als Nachfolgerin der von Herman Nohl ins Leben gerufenen Zeitschrift *Die Sammlung* gegründet. Die Runde dieser ersten Herausgeber:innen wurde früh, 1964, ergänzt durch Hartmut von Hentig. Auf die Frage, was das Neue der *Neuen Sammlung* sei, gab einer der späteren Herausgeber, Jürgen Gidion, im Rückblick Auskunft: „Kein Bruch, nur eine zunehmende Tendenz: Ein Anwachsen des Rückgriffs auf empirische Untersuchungen. Roths Einfluß und die ‚realistische Wende' [sic!] der Pädagogik sind spürbar; eine Begrenzung auf das Pädagogisch-Politische" (Gidion, 1987, S. 324). Als die Zeitschrift 1978 nach einem Verlagswechsel bei Klett erschien, betonten die Herausgeber: „Will die *Neue Sammlung* ihren Untertitel ‚Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft' ernstnehmen, muß sie sich dem ganzen Phänomen stellen […] Wir versuchen den Zusammenhang von Politik, Wissenschaft und Erziehung erkennbar zu machen" (Becker, et al. 1978). 2005 stellte die *Neue Sammlung* ihr Erscheinen ein. Während es dafür sicherlich mehrere Gründe gab, sind im Rückblick die nochmalige Zuspitzung ihres Programms und die Selbststilisierung interessant. Als ungelöste Themen, denen sich die Zeitschrift immer wieder gewidmet habe, wurden nun genannt: „die Erneuerung der Schule, die Last der Vergangenheit, unser Verhältnis zum Judentum und zu Israel, die Spannung zwischen der alten Pädagogik und den neuen Erziehungswissenschaften, die hartnäckige Resistenz der ‚Wissensvermittlung' gegen die Didaktik des Verstehens, das vernachlässigte Feld der Vernachlässigten und immer wieder die philosophische Selbstprüfung des zeitgenössischen Denkens" (Becker et al., 2005, S. 458).

Während die *ZfPäd* als „Zeitschrift des Establishments" (Tenorth, 1986, S. 81) der universitären Erziehungswissenschaft verstanden werden kann, repräsentierten die anderen beiden Zeitschriften verschiedene, sich allerdings teilweise auch überschneidende Reformmilieus und setzten – unterschiedlich gelagert – auf die Verbindung von Pädagogik und Politik. Die eine gewerkschaftlich-sozialdemokratisch orientiert (*DDS*), die andere zunächst eher im preußisch-protestantischen Reformmilieu verankert, mit reformpädagogisch orientierten Netzwerken verbunden[14] und bald ein

13 Zur Geschichte dieser vgl. Herrlitz, 2009. Herrlitz erwähnt allerdings die Entwicklungen in der Gruppe der Herausgeber am Ende der 1990er bzw. in den frühen 2000er Jahren und damit die Auseinandersetzungen um Gerold Becker als Herausgeber nicht. Diese begannen, nachdem dessen Sexualstraftaten an Schülern als Leiter der Odenwaldschule erstmals öffentlich bekannt geworden und von Teilen der reformorientierten Pädagogen und in der Erziehungswissenschaft beschwiegen, nicht geglaubt und beschwichtigt worden waren; vgl. Brachmann, 2015. Zu Gerold Becker und den Ereignissen im Herausgeberkreis der *Neuen Sammlung* vgl. Oelkers, 2016, S. 462, 485 f., 491 f.

14 Dazu wären weitere Ausführungen notwendig; zudem ist mit dem Begriff des Netzwerkes durchaus vorsichtig umzugehen, wie jüngst in der Auseinandersetzung mit den Analysen zu Netzwerken in der Erziehungswissenschaft, die Sexualstraftäter wie Becker oder Kentler deckten bzw. an deren Schuld nicht glauben wollten, Vogel (2023) reklamiert.

Sammelbecken kritisch-reflektierender und bildungstheoretischer Positionen bietend (*Neue Sammlung*).

Die Thematisierung von Bildungsungleichheiten in diesen Zeitschriften untersuchen wir schwerpunktmäßig anhand von Beiträgen aus den Jahrgängen 1965 bis 2005[15], die wir über die Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse, über die Schlagwortsuche in den Registern sowie über Abfragen in der Datenbank FIS Bildung systematisch ausgewählt haben. Wir haben solche Beiträge in die Analyse einbezogen, die entweder Fragen der Chancengleichheit bzw. der Benachteiligung explizit zum Gegenstand haben oder die sich spezifischer mit verschiedenen Differenzkategorien und auf sie bezogene Benachteiligungen befassen.

Wir folgen in diesem Beitrag keinem quantifizierenden Ansatz, möchten zur Einordnung aber dennoch einige Zahlen nennen. In dem von uns gewählten Zeitraum wurden in den ausgewählten Zeitschriften insgesamt ca. 5720 Beiträge veröffentlicht.[16] In einer ersten Sichtung haben wir davon etwas mehr als 320 Beiträge als potenziell relevant für unsere Fragestellung ausgewählt. Nach einer genaueren Lektüre dieser Beiträge haben wir ein gutes Drittel von ihnen (insgesamt 115 Beiträge, davon 67 aus *DDS*, 16 aus *Neue Sammlung* und 32 aus der *ZfPäd*) in der folgenden Darstellung zitiert. Bildungsungleichheiten waren somit insgesamt – bei deutlichen Unterschieden in den Zeitschriften – im von uns betrachteten Zeitraum ein wahrnehmbarer Gegenstand der hier untersuchten Fachkommunikation. Er dominierte diese jedoch zu keinem Zeitpunkt.

Die identifizierten Beiträge behandeln das Thema häufiger aus einer nationalen, aber wiederholt auch einer international vergleichenden Perspektive; neben empirischen Studien und Forschungsüberblicken finden sich bildungshistorische und -theoretische Beiträge. Sie decken damit sowohl hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte als auch gewählter Zugänge einen breiten Ausschnitt erziehungswissenschaftlicher Forschung ab. In der folgenden Darstellung versuchen wir, diese Breite kenntlich zu machen, zeigen, wie sich Schwerpunkte und Perspektiven wandeln und veranschaulichen die Entwicklung an besonders einschlägigen bzw. charakteristischen Beiträgen.

---

15 Frühere Jahrgänge (*ZfPäd* ab 1955, *DDS* ab 1956 und *Neue Sammlung* ab 1961) haben wir zur Prüfung der Wahl unseres Untersuchungszeitraums ebenfalls gesichtet, haben aber nur die zu Beginn von Abschnitt 4 zitierten Beiträge als unmittelbar relevant für unser Thema befunden.

16 Sie verteilen sich wie folgt: 1804 *ZfPäd*, 1926 *DDS* bzw. 1990 *Neue Sammlung* (ohne Rezensionen). Für *DDS* und *Neue Sammlung* beziehen wir uns auf die Angaben von Herrlitz (2009, S. 124–125), zuzüglich einer eigenen Auszählung für den Jahrgang 1965; für die *ZfPäd* auf die Angaben bei Keiner (1999, S. 107) zuzüglich einer eigenen Auszählung für die Jahrgänge 1991–2005.

4. Bildungsungleichheiten – Etablierung und Transformation eines Forschungsgegenstandes

Das Problem ungleicher Bildungschancen wurde in den 1950er Jahren andeutungsweise und zunächst noch mit einem gewissen Befremden thematisiert. Dies zeigt sich in der *ZfPäd* in Beiträgen zur schwedischen Schulreform oder zur Schule in den USA, in denen noch unter Verwendung englischer Formulierungen vom international wahrzunehmenden „Ruf nach ‚equality of educational opportunity'" (Bohnsack, 1958, S. 28) berichtet bzw. „equal chances for everybody" als der „fundamentale Grundsatz der amerikanischen Schule" (Röhrs, 1959, S. 276) ausgemacht wurden. Die Beiträge, deren empirische Grundlage individuelle Beobachtungen in den besuchten Ländern bilden, lassen sich einer Tradition zuordnen, die „die gleichen Bildungschancen" (Scheuerl, 1958, S. 73) in einer bestehenden Bildungsordnung realisieren möchte und vor einem „forcierten Aufschwung isolierter Individuen" (ebd.) warnt. Ähnlich wurden in *DDS* mit dem zweiten Bildungsweg (vgl. z. B. Schwarzlose, 1958) und „Probleme[n] des deutschen Berechtigungswesens" (Heckel, 1957) zwar sozialer Aufstieg und mögliche Hürden thematisiert. Soziale Ungleichheit wurde aber noch nicht umfassend empirisch vermessen und die Rolle von Bildungseinrichtungen nicht grundlegend problematisiert. Dies zeigt sich an zwei Beiträgen, die im Übergang zu den 1960er Jahren die soziale Herkunft von Schüler:innen der Volksschuloberstufe (Bünder, 1959) sowie die Elternschaft von Gymnasiasten (Burbach, 1960) mittels eigener Erhebungen untersuchen. Sie belegten den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulformbesuch sehr deutlich. Während wenige Jahre später vergleichbare Zahlen zur sozialen Herkunft Studierender zum vielzitierten Skandalon werden sollten (vgl. Rudloff, 2016, S. 367), gaben sie den Verfassern in *DDS* zwar zu denken, doch hielten sie es angesichts von Aufnahmeprüfungen und Schulgeldfreiheit für überzogen, die höhere Schule als „Standesschule" zu betrachten (Burbach, 1960, S. 366; Bünder, 1959, S. 355).

Mit dem Wandel des gesellschaftlichen Interesses, den entsprechenden bildungspolitischen Reaktionen sowie einer neuen Generation von Autor:innen änderten sich die Stoßrichtung und die Art der wissenschaftlichen Fundierung. Wie sich damit die Etablierung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes Bildungsungleichheiten vollzog (4.1) und dieser in einer Zeit geringerer öffentlicher Aufmerksamkeit pluralisiert und transformiert wurde (4.2), stellen wir im Folgenden dar.

4.1 Bildungsungleichheiten als sich etablierender Gegenstand in der Bildungsreformära

Ab dem letzten Drittel der 1960er Jahre ist die öffentliche Debatte um die sozial benachteiligende Verfasstheit und den Reformbedarf des Schulwesens der Bundesrepublik in den von uns untersuchten Zeitschriften zunehmend präsent. Dort zeigt sich die Erziehungswissenschaft in ihrer nun befürwortenden Aufnahme der Themen „Chancengleichheit" und „Schulstrukturreform" als personell und paradigmatisch

in der Neuausrichtung befindliche Disziplin. Von Carl-Ludwig Furck und Wolfgang Klafki, die bereits zu Beginn der 1960er Jahre auf Professuren berufen wurden, sowie von den zu dieser Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (später MPIB) beschäftigten Hans-Günter Rolff und Wolfgang Edelstein erscheinen in *ZfPäd*, *DDS* und *Neue Sammlung* Reformen fordernde Beiträge. Sie stützen sich in ihrer Argumentation auf internationale (bildungs-)soziologische Studien und auf erste empirische Untersuchungen schichtspezifischer Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik.[17]

DDS veröffentlichte einen Forschungsbericht von Rolff (1966), an dem beispielhaft Perspektive und Konstruktion des Gegenstandes von einer sich als aufklärerisch verstehenden, ‚aktiven' Bildungsforschung deutlich gemacht werden können. Rolff bezog sich mangels erziehungswissenschaftlicher Studien auf soziologische Arbeiten u. a. aus dem Umkreis Dahrendorfs sowie auf pädagogische Untersuchungen zu „Begabungsreserven". Einflussreich wurde dabei das Paradigma der „Sozialisation" und damit verbunden ein Interesse an milieuspezifischen Unterschieden im Aufwachsen, die sich u. a. in Sprachgebrauch, Erziehungsstilen und Leistungsmotivation äußerten. In verschiedenen Studien seit Beginn der 1960er sei, so Rolff, der „eindeutige Nachweis der Existenz von sozialen Bildungsschranken [für Arbeiterkinder, Katholiken und Landkinder] erbracht" (S. 265) worden. Als zentrales Erklärungsmoment für einen ungleichen Zugang zu und eine ungleiche Behandlung in Bildungseinrichtungen wurden die „Schichtzugehörigkeit" und ein durch sie erworbener „Sozialcharakter" ausgemacht, da der „Sozialcharakter" von Kindern der „Mittel"- und „Oberschicht" den Anforderungen in höheren Schulen entspreche.[18]

In der *Neuen Sammlung* verwies im selben Jahr auch Edelstein (1966) auf den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg. Unter Rückgriff auf sozialpsychologische und soziologische Studien aus den USA und England erklärte er diesen mit der einseitigen Orientierung der Schule am „Verhaltensmuster" der „bürgerliche[n] Familie" (S. 629) und – bereits auffällig früh auf Bourdieu und Passeron verweisend – mit schichtspezifisch unterschiedlichen „Sprachstilen" (S. 633). Die aus dieser Forschung zu ziehende Konsequenz für die Schule sah er in deren „Umgestaltung zu einer einheitlichen, doch differenzierenden, übergreifenden und auslesefreien Organisation bis zum 16. Lebensjahr" (S. 634), die aber auch curricular und didaktisch „den Bedürfnissen der Unterschichtenkinder entgegenkommen" (S. 635) müsse.

Ganz ähnlich stimmte ein Jahr später Furck (1967) in der *ZfPäd* der Diagnose zu, „daß das gegenwärtige Schulwesen verändert werden muss", weil es als „Gabelungssystem zur Reproduktion der ständisch gegliederten Gesellschaft entscheidend" (S. 99) beitrage. Er begründete diese Kritik mit eigenen empirischen Untersuchun-

17 Neben den bereits in der Einleitung erwähnten Studien sind als Beispiele für die frühe Forschung zu Bildungsungleichheiten zu nennen Roeder et al., 1965 oder Petrat, 1964.

18 Vgl. zu Rolff auch Rudloff, 2014, S. 231. Ähnlich in der *DDS* z. B. Rolff & Sander, 1967; Neuhaus, 1968; Feldhoff, 1969.

gen in Berlin, die die Bevorteilung von Beamten- bzw. Angestelltenkindern durch die Schule belegten und verwies – eher anekdotisch – auf eine Tagesheimschule in Duisburg, die zeigen würde, dass „Arbeiterkinder bei besonderen organisatorischen Maßnahmen und pädagogischen Hilfen in gleicher Weise begabungsfähig sind wie Kinder mit einem sozialen Statusvorteil" (ebd., S. 114). Mit einer bildungspolitisch zeitgleich intensiv diskutierten Antwort auf das Problem der Bildungsungleichheiten, der Gesamtschule, befasste sich, ebenfalls in der *ZfPäd*, Klafki (1968). In einer 60-seitigen Zusammenstellung des damaligen State of the Art sozialwissenschaftlicher Bildungs- und Schulforschung legte er dar, welche Fragen in den durchzuführenden Gesamtschulversuchen geprüft werden müssten. Die Frage der Chancengleichheit machte er dabei als eines von insgesamt acht „wiederkehrende[n] Kernargumente[n]" (S. 535) aus und referierte einen zu diesem Zeitpunkt bereits umfangreichen und ausdifferenzierten Bestand sowohl internationaler als auch deutscher empirischer Forschung. Dieser mache deutlich, dass nach der vierten Klasse eine „fundierte Auswahl für getrennte Bildungswege […] nicht möglich" (S. 543–544) sei und dass der Zugang zu und der Erfolg in weiterführenden Schulen nicht nur von der individuellen Leistungsfähigkeit oder Intelligenz, sondern auch von „zahlreichen Sozial- und Milieufaktoren" (S. 545) abhängig sei, weswegen Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen „nicht nur erziehungswissenschaftlich verantwortbar", sondern „notwendig" (S. 579–580) seien.

Im Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Interesses stand somit die Erforschung schichtspezifischer Unterschiede in Bildungszugang und Bildungserfolg. Fehlende Chancengleichheit wurde als vielfach belegte Tatsache und bildungspolitisch zu bearbeitender Missstand verstanden, wobei die diskutierten Reformvorschläge eine große Nähe zu den zeitgleich anlaufenden sozialliberalen Reformen aufwiesen. Vor allem „Arbeiterkinder" wurden zu einer neuen Sozialfigur engagierter Bildungsforschung, die trotz der geäußerten Kritik an den bestehenden Bildungsinstitutionen nicht selten auch paternalistische Töne aufwies (vgl. z. B. Becker, 1965).[19]

Doch das einflussreiche Chancengleichheitsparadigma in der empirischen Forschung und die auch hier herrschende Vorstellung, schulische Reformen könnten einen wesentlichen Beitrag zur Reduzierung sozialer Ungleichheit leisten, wurden alsbald von unterschiedlichen Seiten in Frage gestellt. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion äußerten sich kritische Stimmen und bald wurde Skepsis sowohl gegenüber der Wirkmächtigkeit als auch der Wirkrichtung sozialwissenschaftlich orientierter Forschung laut. In den untersuchten Zeitschriften kam das in den frühen 1970er Jahren an verschiedenen Stellen zum Ausdruck – mit Hinweisen auf die geringe Reichweite der angestrebten und durchgeführten Reformen oder die Gefahr, durch Sozialwissenschaften vermeintlich Politik ersetzen zu können.

So nahmen etwa Dagmar Hänsel und Hedwig Ortmann in der *ZfPäd* sowohl die kompensatorische Vorschulerziehung als auch die damalige Schulreformdiskussion

19 Vgl. zu den Ambivalenzen der frühen Bildungsungleichheitsforschung auch Wenk, 2020; Kirchgasler & Kuhlmann, 2023.

ins Visier. Sie kritisierten, dass es jeweils nur um die „Herstellung von Wettbewerbsgleichheit unter Ungleichen" gehe (1971, S. 432) und beklagten mit kapitalismuskritischem Vokabular den fehlenden „systemtranszendierenden Charakter" (ebd., S. 449) der bisherigen Diskussion. In *DDS* sind ebenfalls ideologiekritische Beiträge präsent, die in einer ähnlichen Stoßrichtung die Forderung nach Chancengleichheit als Rechtfertigung einer primär ökonomischen Interessen folgenden Bildungsexpansion begriffen (vgl. Keim, 1974, S. 97–99). Dabei wurde die zunehmende Verfügbarmachung einer größeren Zahl qualifizierter Individuen im Gewand der Chancengleichheit ebenso beanstandet wie eine auf individuellen Aufstieg fokussierte Bildungspolitik, die eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu mit sich bringe und der Idee einer solidarischen emanzipatorischen Gesellschaftsreform entgegenstehe (vgl. ähnlich auch Rolff, 1973; Groddeck, 1974; Titze, 1975).

Auch die Rezeption internationaler Studien spielte für eine kritische Haltung gegenüber dem Versuch, Gesellschaftsreformen qua Bildung erreichen zu wollen, eine Rolle. Das ist erkennbar an der Veröffentlichung eines Textes von Christopher Jencks. Der amerikanische Soziologe strich die begrenzten Effekte der bildungsbezogenen Reformversuche für den Abbau sozialer Ungleichheit heraus (Jencks, 1974; Krappmann, 1973); ebenso bezog man sich für die Kritik an den Effekten kompensatorischer Erziehung auf Erfahrungen in den USA, etwa mit dem Head-Start-Programm (dazu in der *ZfPäd* Dau & Rauh, 1971; zur kompensatorischen Erziehung in *DDS* Sommerkorn, 1969; Sprey, 1972 a; 1972b).

In der *Neuen Sammlung* wurde von den Protagonisten der Schulreform und der empirischen Forschung der 1960er Jahre früh schon das nicht einfache Verhältnis zwischen Bildungsforschung und Bildungsreformen reflektiert und über das konzeptionelle Verständnis von Sozialwissenschaft nachgedacht (vgl. von Hentig, 1971; Becker, 1971). Es könne sozialwissenschaftlich nicht einfach entschieden werden, was politisch richtig und was falsch sei und das Problem sei damit neu und konsequent auf politische Einschätzungen zu verschieben. Allerdings wurde diesbezüglich eher pessimistisch in die Zukunft geblickt: „Die größte Gefahr im Bereich des hier verhandelten Themas ist, daß die Gesellschaft in den alten Begabungsdeterminismus zurückfällt, weil sie an die Möglichkeit einer Chancengleichheit durch pädagogische Mittel nicht glaubt – daß sie sich also wieder der Auslese verschreibt, einer Politik, deren Rückkehr sich in der Forderung aller Parteien nach der ‚Leistungsschule' schlecht getarnt schon ankündigt" (von Hentig, 1971, S. 70).

Noch weitreichendere Folgen als diese frühen Irritationen und Infragestellungen des Chancengleichheitsversprechens und einer darauf abzielenden sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung hatte die ab Mitte der 1970er Jahre zunehmend geteilte Wahrnehmung des Scheiterns einer vor allem mit dem „Projekt Gesamtschule" verbundenen grundlegenden Schulreform. Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Schulstruktur und Chancengleichheit blieb – auch, weil bestimmte Studien und Begleitforschungsprojekte gerade erst angelaufen waren oder sogar im politischen Abgesang neu finanziert wurden – zunächst präsent. Anders als in der zu-

nehmend polarisierten Öffentlichkeit finden sich in den von uns eingesehenen Zeitschriften keine grundsätzlichen Positionierungen gegen die Schulform Gesamtschule.

Neben empirischen Studien, die Wertorientierungen (Fend et al., 1973a) und „Schulabschlußaspirationen" (Fend et al., 1973b, S. 911) von Schüler:innen an Gesamtschulen denen anderer Schulformen gegenüberstellten sowie Berichten aus und Vergleichen mit Gesamtschulsystemen im Ausland (Brinkmann & Lagerweij, 1979; Mitter, 1980; Bierbaum, 1976) wurden auch Artikel publiziert, die den Beitrag der Gymnasien zur Herstellung von Chancengleichheit in Frage stellten (Henke et al., 1976) oder vor einer Entwertung der Hauptschule und deren Kosten für ihre Schüler:innen (Hoffmann, 1975) warnten. Auch Fragen der sozialen Selektivität von Übergängen im Schulsystem (Hanke et al., 1974) und beim Hochschulzugang wurden als solche noch nicht realisierter Chancengleichheit bearbeitet.

Die zeitgenössischen Diagnosen des Scheiterns hatten unterschiedliche Effekte auf die Behandlung der Ungleichheitsfrage. Das Reformmilieu, aus dem die meisten Herausgeber:innen der *Neuen Sammlung* stammen, lässt es wenig erstaunlich erscheinen, dass sich dort mit dem Ende der 1970er Jahre Enttäuschung über das Ende der Reformpolitik, das Ausbleiben umfassenderer Unterrichtsreformen und in Teilen auch des Versuchs, Chancengleichheit herzustellen, breitmachte: Ein Autor hegte die Vermutung, dass „de facto […] vieles darauf hin [deutet], daß die Konkurrenz um gute Noten, die die Aussicht des Einzelnen auf eine gute Lehrstelle bzw. auf einen Studienplatz erhöhen, wieder zu einer stärkeren Benachteiligung der Kinder unterer Sozialschichten und zu einer Verkümmerung kommunikativer Fähigkeiten zugunsten egoistischen Durchsetzungsvermögens führt – ganz zu schweigen von der Verdrängung selbständiger Beschäftigung mit persönlich bevorzugten Themenbereichen durch das Bestreben, fremdbestimmte Lernaufgaben vorrangig um besserer Zeugnisse willen zu erfüllen." (Lempert 1977, S. 166). Das war eine eher pessimistische Gegenwartsdiagnose, die konservative Tendenzwende das Schreckgespenst der hier zu Wort kommenden gesellschafts- und kulturkritischen Autor:innen. Ihre reformpädagogisch basierte Schulkritik hob Ende der 1970er Jahre weiterhin einzelne Reformschulen als Alternativen hervor. Deren Beitrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit mag manchen zu dieser Zeit zweifelhaft erschienen sein – derjenige zu einer allgemeinen Reform des Schulwesens weniger. Berichte über Veränderungen des Unterrichts und neue didaktische Konzepte traten stärker in den Vordergrund. Aber immer wieder wird deutlich, wie sich manche Autor:innen und Herausgeber:innen am alten Reformthema Bildungsungleichheiten als sozial ungleichem Zugang zu Bildung abarbeiteten. Berichte über Reformschulen, etwa das Bielefelder Oberstufenkolleg, füllen ganze Hefte der *Neuen Sammlung* – darin wurde u. a. auch untersucht, in welcher Weise Chancengleichheit durch spezifische Aufnahmebedingungen und deren Modifikationen verbessert werden würde (vgl. Drexler et. al., 1984). Untersuchungen zum Abschneiden von Studierenden, die den zweiten Bildungsweg absolviert hatten, ließen hingegen kaum Raum für Hoffnungen auf bessere Ergebnisse durch andere als die gymnasialen Lernformen (Knostmann, 1984).

Der sich ab Mitte der 1970er Jahre in *DDS* ausbreitenden Enttäuschung aufgrund der politischen Stagnation in der Schulstrukturfrage folgte Anfang der 1980er Jahre – als zahlreiche Begleitstudien abgeschlossen waren und die Gesamtschule von der Kultusministerkonferenz als ergänzende Regelschule anerkannt worden war, aber eine grundlegende Umgestaltung des Schulsystems nicht mehr zur Diskussion stand – eine intensive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Begleitforschung (vgl. DDS 1983, H. 3).[20] Der gemeinsame Tenor der Beiträge bestand im Vorwurf der Politisierung und der fehlenden bzw. selektiven Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse im Auswertungsbericht der „Projektgruppe Gesamtschule" der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung" sowie in den bildungspolitischen Entscheidungen: „Nicht rationale Kriterien, sondern politische Orientierungen und Werthaltungen haben sich durchgesetzt." (Wenzler 1983, Abstract). Die wissenschaftliche Begleitforschung wurde einer kritischen Reflexion unterzogen (vgl. Schlömerkemper, 1983). Während Wolfgang Klafki anmahnte, die Gesamtschulreform in einer „*langfristige*[n] Perspektive" weiterzuverfolgen (Klafki, 1983, S. 184, Kursivierung im Orig.), folgten in einer „bildungspolitischen Restaurationsphase" (Wunder & von Auer, 1983), in der ein schwindendes öffentliches Interesse an der Gesamtschulfrage beklagt wurde, Plädoyers für ‚innere Reformen' und die wissenschaftliche Konzentration auf die didaktische Weiterentwicklung der Gesamtschulen.

Auch in der *ZfPäd* wurden am Übergang zum neuen Jahrzehnt Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt (Petri, 1980, zur Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche; Fend & Klagfhofer, 1980, zum Flächenversuch in Wetzlar). Im letztgenannten Beitrag hoben die Autoren die größere Offenheit der individuellen Mobilität im Gesamtschulsystem und die im Vergleich dazu „stärkere Zementierung der Schullaufbahnen" im „herkömmlichen Bildungssystem" hervor und konstatierten nüchtern zum Abschluss der ersten Hochphase reformaffiner Forschung: „Möglicherweise hat an dieser Stelle die empirische Vergleichsforschung ihre deskriptive Sachstandsbeschreibung und damit ihre Aufgabe der Offenlegung von unterschiedlichen Verhältnissen erfüllt." (Fend & Klaghofer, 1980, S. 659).

20 In *DDS* waren die unterschiedlichen Begleitstudien von Beginn an intensiv rezipiert (vgl. z. B. Schlömerkemper, 1971; 1976) und dabei auch innere Probleme, Widersprüche und Herausforderungen thematisiert worden (vgl. z. B. Keim, 1974; Kassner, 1974). Die Begleitstudien (vgl. z. B. von Auer, 1975; Schlömerkemper, 1981; Tillmann, 1983) sowie weitere Untersuchungen (vgl. z. B. Schefer-Viëtor, 1979) waren als Ausweis der Überlegenheit der neuen Schulform gegenüber dem gegliederten Schulwesen hinsichtlich der Steigerung qualifizierter Schulabschlüsse und der Reduzierung herkunftsbedingter Einflüsse gelesen worden.

4.2 Transformation in Zeiten schwindender Öffentlichkeit

Mit der nachlassenden öffentlichen Aufmerksamkeit für das Thema sowie der Abkehr von umfangreichen Strukturreformen infolge gesunkener finanzieller Möglichkeiten und des bildungspolitischen Richtungswechsels wandelte sich auch die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten. Zudem wurden Bildungsansprüche und veränderte Paradigmen aus den Neuen Sozialen Bewegungen, vor allem der Zweiten Frauenbewegung, einflussreich. Die seit den 1980er Jahren veröffentlichten Beiträge bearbeiteten das Ungleichheitsthema unter veränderten Perspektiven und insgesamt lässt sich eine Pluralisierung der Zugangsweisen ausmachen, die eine Transformation des Forschungsgegenstandes erkennen lässt.

Sie lässt sich *erstens* in Form einer zweifachen Distanzierung feststellen. Zum einen in einer distanzierten Haltung gegenüber bildungsreformerischen Ambitionen, in der auch die benachteiligenden Effekte und unaufgelösten Widersprüche der Bildungsexpansion in den Blick gerieten. Sie findet sich etwa in Form begriffskritischer Problematisierungen bei Andreas Flitner in der *ZfPäd*, der statt einer Engführung der Chancengleichheit als Möglichkeit, sich „am Wettbewerb der Bildungslaufbahnen und der Einkommenskarrieren [zu] beteiligen" (Flitner, 1985, S. 16), die Garantie eines „Sockelniveaus" und eine stärkere Zuwendung zu den Bedürfnissen einzelner Schüler:innen forderte. Mit gegenläufiger Akzentuierung kritisierte Helmut Heid, dass mit der Forderung nach Chancengleichheit „ein sozialstrukturelles Problem in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem verwandelt" (Heid, 1988, S. 7) werden würde. Zum anderen erfolgte eine Distanzierung durch eine Veränderung von Datengrundlage und Untersuchungszeitraum. So in der Analyse einer Lebensverlaufsstudie über drei Geburtskohorten, die nicht bildungspolitisch induzierte Veränderungen, sondern gesellschaftliche „Wandlungsprozesse und Strukturbrüche" (Blossfeld 1988, S. 46) zur Erklärung unterschiedlichen „Bildungsverhaltens" und „Bildungschancen" heranzog. Deutlich wird dies aber auch im stark rezipierten Vergleich der Entwicklung von Bildungsungleichheiten in 13 ausgewählten Ländern von Blossfeld & Shavit (1993), in dem die langfristige Stabilität des Phänomens in beinahe allen berücksichtigten Ländern hervorgehoben wurde. Ebenfalls als dergestaltige Distanzierung zu verstehen ist die bildungshistorische Rekonstruktion des säkularen Bedeutungswandels schulischer Bildung für die berufliche Rekrutierung und die damit verbundenen sozialen Platzierungen, von dem besonders die „oberen Schichten" profitiert hätten (Titze, 1996, S. 404).

Neben die insgesamt nun rückläufige Erforschung schichtspezifischer Benachteiligung trat *zweitens* seit Ende der 1970er Jahre zunehmend die wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Benachteiligung anderer Gruppen – vor allem von Mädchen bzw. Frauen, migrantischen Kindern und Jugendlichen sowie von Sonderschüler:innen.[21] Dass diese Gruppen im Bildungswesen benachteiligt seien, war bereits zuvor

21 Es finden sich zwar insbesondere in *DDS* einzelne wichtige quantitativ argumentierende empirische Beiträge, die sich explizit auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung beziehen, doch werden sie in der Zeitschrift nicht weiter aufgegrif-

verschiedentlich problematisiert worden, ihre Erforschung hatte jedoch nicht im Fokus erziehungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit gestanden.

So war die Benachteiligung von Mädchen und Frauen Mitte der 1960er sowohl in *DDS* als auch in der *Neuen Sammlung* in einzelnen Beiträgen behandelt worden, in denen etwa die Diskriminierung von Frauen an Universitäten problematisiert (von Brentano, 1967; Blochmann, 1965) oder die Bildungssituation arbeitender Mädchen und Frauen thematisiert worden war (Maeder, 1965; Hardt, 1967; Junker-Seeliger, 1967). Diese Beiträge waren aus unterschiedlichen Perspektiven verfasst und in unterschiedlichem Maße empirisch fundiert. Sie waren vor allem noch nicht Teil intensiverer Diskussion. Zu einem gemeinsamen, in der wissenschaftlichen Kommunikation deutlich wahrnehmbaren Gegenstand wurde die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in *DDS* seit den 1980er Jahren. Während Helmut Köhler und Bernd Zymek mit Hilfe einer differenzierten Auswertung der amtlichen Statistik zu Beginn des Jahrzehnts zeigten, dass Mädchen seit 1978 an Gymnasien und an Realschulen ohnedies schon länger stärker als Jungen vertreten seien und auf der Grundlage von Studien zur geschlechtsspezifischen Sozialisation mögliche Gründe für die gestiegene weibliche Bildungsbeteiligung erörterten (Köhler & Zymek, 1981, S. 51), wurden ab Mitte der 1980er Jahre und vor allem in den 1990er Jahren kritische Stimmen aus Richtung der pädagogischen Frauenforschung bzw. der feministischen Schulkritik laut, die sich mit der Benachteiligung von Mädchen etwa im naturwissenschaftlichen sowie im Informatikunterricht befassten (vgl. Faulstich-Wieland, 1986). Diese Forschung lenkte den Blick auf die Diskriminierung von Mädchen und Frauen in Schulbüchern und fokussierte die soziale Interaktion im Unterricht. Geschlechterdifferenzen wurden dabei zunehmend als historisch und kulturell bedingt (Kaiser, 1992) sowie als „Ergebnis sozialer Praktiken" (Horstkemper, 1998, S. 11) verstanden. Seit den 1990er Jahren wurde zudem angemahnt, die Konstruktion von Männlichkeiten in der Schule zu erforschen und sich spezifischen Herausforderungen und Benachteiligungen von Jungen zuzuwenden (vgl. Buschmann, 1994; Schroeder, 1995).

In den anderen Zeitschriften war die Benachteiligung von Mädchen und Frauen durch die Schule allerdings weniger präsent, wurde aber in der *ZfPäd* in der Diskussion benachteiligender Effekte der Koedukation in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Metz-Göckel, 1987) oder bei der Analyse der trotz Bildungsexpansion und gestiegenen Qualifikationen weiterhin schlechteren Berufsaussichten von Frauen thematisiert (vgl. Ostner, 1984).

---

fen (vgl. Böttcher, 1991: auf Auswertungen des Mikrozensus basierend und zugleich die Notwendigkeit von Schulstrukturreformen anmahnend; Lersch, 2001: unter Bezugnahme auf Untersuchungen des Dortmunder Instituts für Schulforschung, z. T. ebenfalls basierend auf Daten des Mikrozensus; Ditton, 1993: Ergebnisse einer Habilitationsschrift, die auf „*Differenzierung des Globalzusammenhanges*" von „sozialer Herkunft und Bildungschancen" abzielte und dazu die Kategorie „soziale Herkunft" unter Bezugnahme auf den Milieubegriff differenzierte sowie Schule als Mehrebenensystem betrachtete; zu sozialer Ungleichheit an Grundschulen Schulz, 2000).

Die „Schulsituation ausländischer Arbeiterkinder in der Bundesrepublik" wurde in *DDS* ab Mitte der 1970er Jahre behandelt und innerhalb des übergreifenden bildungsreformerischen Ungleichheitsdiskurses situiert: Kinder von Arbeitsmigrant:innen würden eine „doppelte Benachteiligung" als Angehörige „einer unterprivilegierten Sozialschicht" und durch „ihre schulische Sozialisation in einer für sie zunächst fremden Kultur und Sprache" (Groth et al., 1986, S. 496) erleiden (vgl. ähnlich Renner, 1980; Burkard, 1977). Insgesamt verorteten die frühen Beiträge Schulprobleme und eine geringe Bildungsbeteiligung deutlich gesellschaftskritisch und hoben die Grenzen der schulischen Bearbeitung der mangelhaften bzw. widersprüchlichen Migrations- und Arbeitsmarktpolitik hervor (vgl. Gärtner, 1977; Kühne, 1980). Während sich in den 1970er und frühen 1980er Jahren in *DDS* neben wissenschaftlichen Beiträgen Erfahrungsberichte und Kommentierungen der Bildungspolitik und politische Interventionen finden, wobei die Grenzen zwischen diesen Genres angesichts des sich erst etablierenden Forschungsfeldes fließend waren, lässt sich seit den frühen 1980er Jahren eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung der Beschäftigung beobachten.[22] Diesem recht kontinuierlichen Interesse folgte ab den späten 1980er Jahren bis ins Jahr 2000 eine erstaunlich lange Phase, in der die Bildungsbedingungen von migrantischen Kindern deutlich seltener behandelt wurden.[23]

In der *ZfPäd* wurde das Thema erst später (1981) aufgegriffen, dann aber unter dem Titel „Ausländerkinder in der Schule" gleich als eigener Thementeil. Dort wurde u. a. auf deren Unterrepräsentation an Realschulen und Gymnasien verwiesen (Hopf, 1981), was die Benachteiligungsdimension der Klasse bzw. Sozialschicht um jene der unterschiedlichen Herkunftsländer (später Migrationshintergrund) erweiterte, die von da an zumeist bei der Untersuchung unterschiedlicher Bildungsbeteiligung berücksichtigt wurde (vgl. z. B. Klemm, 1987). In den 1990er Jahren folgten in der *ZfPäd* einzelne Beiträge, die die statistisch wiederholt dokumentierte Benachteiligung migrantischer Kinder mit neuen theoretischen Zugängen zu erklären versuchten (Bommes & Radtke, 1993; Nauck et al., 1998).

Zwar wurde der „Bildungsnotstand der Kinder ausländischer Arbeitnehmer" (Suin de Boutemard, 1972) in der *Neuen Sammlung* schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt beklagt und deren fehlende Berücksichtigung im Strukturplan des Bildungsrats als Ausdruck eines „Latent Strukturellen [sic!] Rassismus" (ebd., S. 210) gelesen, doch blieb dieser Aspekt danach in dieser Zeitschrift vollkommen unberücksichtigt.

Die Benachteiligung von Sonderschüler:innen ist in *DDS* seit den frühen 1970er Jahren thematisiert worden. Auch sie unterlag an die öffentliche und bildungspoli-

22 So wurde z. B. der in der kritischen Vorschulerziehung entwickelte „Situationsansatz" durch Jürgen Zimmer auf Berliner Modellversuche für „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder" übertragen und das Paradigma der interkulturellen Bildung und Erziehung diskutiert (vgl. Zimmer, 1982, S. 379; Jungblut, 1982; Cummins, 1984; Nieke, 1986). Zur frühen pädagogischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung Eigenmann, 2018; Zloch, 2023, S. 484–514; Thole, 2023, S. 176–186.

23 Eine Ausnahme stellt z. B. Stübig, 1992 dar.

tische Aufmerksamkeit gekoppelten Konjunkturen. In den Anfangsjahren, als die Integration von Kindern, die eine Sonderschule besuchten, auch bildungspolitisch diskutiert wurde, wurden Lernbehinderungen in dieser Zeitschrift als Folge „sozio-kultureller Benachteiligungen" etwa „unzureichender Erziehung", aufgefasst, die es durch Sozialpolitik und Sonderpädagogik zu verhindern gelte (Harling, 1970, S. 788). Auch wurde nicht nur festgehalten, dass Schüler:innen an Sonderschulen „zum größten Teil Kinder aus benachteiligten Gruppen sind", sondern mehr noch, dass die Institution Schule Kindern überhaupt erst „Lernbehinderungen" zuschreibe, wodurch diese in einen „Zirkel der Benachteiligung" gerieten (Homfeldt, 1973, S. 782). Dieser kritische Strang der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, der sich dem Einfluss von Schule und Pädagogik auf die Entstehung von Ungleichheitskategorien selbst zuwandte, wurde in den folgenden Jahren allerdings kaum weiterverfolgt, die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen erst im darauffolgenden Jahrzehnt und vor allem in den 1990er Jahren wieder aufgegriffen, als sie von der Kultusministerkonferenz als Aufgabe aller Schulen formuliert wurde (vgl. z. B. Erath, 1987; Apel, 1991; Krawitz, 1995). Die sonderpädagogische Beschulung wurde zwar in verschiedenen Beiträgen in einen deutlichen Zusammenhang mit der sozioökonomischen Benachteiligung ihrer Schüler:innen gestellt, doch stammten die Beiträge insbesondere von Autor:innen der sonderpädagogischen Teildisziplin. Letzteres gilt auch für die wenigen Beiträge in der *ZfPäd*, die Bildungsungleichheiten aus einer sonder- bzw. integrationspädagogischen Perspektive betrachteten. Mal erfolgte dies ohne Berücksichtigung der sozioökonomischen Dimension – etwa in der auf empirische Forschung gestützten Begründung der „Vision einer integrationsfähigen Gesellschaft und Schule" (Haeberlin, 1991, S. 169) jenseits von „Selektions- und Separationsideologien" (ebd. S., 182). An anderer Stelle wurden sozioökonomische Fragen aber auch einbezogen, so z. B. in der Kritik am fortwährenden Primat kognitiver, vornehmlich schriftsprachlich eingeforderter Leistungsfähigkeit im Schulsystem (Hiller, 1991), die besonders ärmere Schüler:innen benachteilige. Auch in der Ergebnisdarstellung der wissenschaftlichen Begleitung eines Hamburger Schulversuchs zu integrativen Grundschulen wurde auf die enge Verknüpfung sonderpädagogischer Förderbedarfe „mit sozialer Benachteiligung" (Katzenbach et al., 1999, S. 568) und städtischer Segregation hingewiesen.

Diese Ausdifferenzierung der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung lässt sich an den drei eingesehenen Zeitschriften in unterschiedlichem Ausmaß und zeitlich versetzt beobachten. So waren in *DDS* mit ihrer stärkeren Nähe zur pädagogischen Praxis, zu Pädagogischen Hochschulen und den statusniederen Bildungsgängen Benachteiligungen aufgrund von Arbeitsmigration und Behinderung früher und häufiger präsent. Eine wissenschaftliche Beschäftigung wurde aufgrund von in der Praxis auftretenden Herausforderungen und diagnostizierten Missständen eingefordert. Die sich in diese Richtung ausbildenden wissenschaftlichen Teildisziplinen der Migrations- und Integrationspädagogik hielten etwas später und auch nur in geringem Umfang Einzug in die *ZfPäd*. In der *Neuen Sammlung* blieben sie auffällig

unsichtbar. Auch wurden in ihr insgesamt nur wenige empirische Untersuchungen zu Ungleichheiten im Bildungswesen in den 1980er und 1990er Jahren veröffentlicht.

Über die beschriebenen Entwicklungen hinaus – die distanziertere Forschungshaltung und die Ausdifferenzierung der Ungleichheitsforschung – wurde die Thematisierung von Bildungsungleichheiten *drittens* seit den frühen 1990er Jahren mit derjenigen von Differenz und Vielfalt verbunden. Es gerieten also nicht nur neue Dimensionen von Ungleichheit in den Blick, sondern der Gegenstand wurde modifiziert und mit Differenz eine neue Leitidee aufgegriffen, die in der Folge zum festen Bestandteil einer kritischen Bildungstheorie (vgl. Ricken & Reh, 2014) und einer daran orientierten qualitativen Bildungsforschung (vgl. Wrana, 2014) werden sollte.

Einflussreich für diese Verlagerung der Aufmerksamkeit war unter anderem die 1993 erschienene Habilitationsschrift von Annedore Prengel, „Pädagogik der Vielfalt" (1993).[24] Die Studie versteht sich als Weiterentwicklung in Reaktion auf die Kritik am Chancengleichheitsparadigma (vgl. ebd., S. 20–29). Sie verortet sich in Theoriedebatten aus Poststrukturalismus und Kritischer Theorie und plädiert in Auseinandersetzung mit Ansätzen von interkultureller, feministischer und Integrationspädagogik für eine pädagogische Berücksichtigung und Wertschätzung von Unterschieden Heranwachsender. Ökonomisch-materielle Unterschiede werden von Prengel zwar nicht vollkommen ausgeblendet. Mit dem Fokus auf kulturelle Differenzen rücken sie aber deutlich in den Hintergrund.

Diese Perspektivänderung lässt sich auch in den eingesehenen Zeitschriften ausmachen. In der *Neuen Sammlung* wurden Beiträge von Ludwig von Friedeburg und Wolfgang Klafki zu einer entsprechenden Konferenz über „Gleichheit und Differenz" abgedruckt. Beide Autoren äußerten sich mit Positionierungen und Überlegungen zu einer von ihnen angemahnten Individualisierung – schließlich habe die Schule ein „Entfaltungsraum für Chancengleichheit und Differenzierung" zu sein (von Friedeburg, 1994, S. 574). Sie sprachen sich einmal mehr für die Berücksichtigung individueller Neigungen und Fähigkeiten in den Schulen und insbesondere im Unterricht aus. So verteidigte Klafki das Recht auf Vielfalt, Verschiedenheit und Eigentümlichkeit, das Lernen in Erfahrung und plädierte für individuelle Rückmeldungen ohne Noten; in diesem Kontext thematisierte er dann auch die Situation von „Kindern ausländischer Eltern" (Klafki, 1994, S. 591). In diesen Beiträgen war vom alten Thema der Chancengleichheit schließlich noch die Frage nach „Sicherung der Durchlässigkeit" geblieben (von Friedeburg, 1994, S. 573).

Auch in *DDS* lässt sich diese Verschiebung beobachten, neben Aufsätzen von Prengel (1986; 1995) und weiteren der feministischen Forschung (Horstkemper, 1998, S. 17) etwa in einem Beitrag von Preuss-Lausitz, der sich anlässlich des gewandelten Staatsangehörigkeitsrechts mit „Bildungsprozesse[n] heutiger Migrantenkinder" befasste. Unter Bezugnahme auf Becks „Risikogesellschaft" konstatierte Preuss-Lausitz, dass es angesichts gesellschaftlicher Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen nicht mehr sinnvoll sei, zwischen Kulturen, Ethnien oder anderen sozialen

24 In einer ähnlichen Richtung argumentierten auch Preuss-Lausitz, 1993 und Hinz, 1993.

Gruppen zu unterscheiden, wie es Forschung und Politik zur Zeit der Bildungsreform getan hätten. Er plädierte vielmehr für eine „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit" (Preuss-Lausitz, 2000, S. 33), wozu neben gemeinsamen Schulen auch ein revidiertes Curriculum und eine Sensibilisierung für Diskriminierungen gehörten. Ökonomische Bedingungen des Aufwachsens und des Schulbesuchs migrantischer Schüler:innen spielten in diesem Beitrag keine Rolle.[25]

Die oben beschriebene Transformation der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten erfolgte in einer Zeit, in der das Thema insgesamt geringe öffentliche Aufmerksamkeit erhielt (vgl. Rudloff, 2016, S. 379; Krais, 1996, S. 118). Mit den internationalen Vergleichsstudien, an denen sich Deutschland nach langer Abstinenz seit 1995 wieder beteiligte, sollte sich dies langsam, aber nachhaltig ändern. Zunächst lässt sich allerdings in den untersuchten Zeitschriften kein wirklicher PISA-Schock ausmachen. So wurde in der *Neuen Sammlung* zwar Deutschlands vermeintliche Stellung als „Weltmeister der sozialen Selektion" (Frommann, 2003, S. 248) diskutiert, aber dieser Befund in derselben Ausgabe durch Kritik an der im Studiendesign angelegten „Verengung des Blicks auf ein kleines, gut zu bezeichnendes […] Spektrum von drei Kompetenzen" (von Hentig, 2003, S. 22) ein Stück weit relativiert.

In anderen Beiträgen wurde die Studie entweder als prominenter Nachweis der eigentlich schon bekannten Ungleichheitsproblematik gelesen oder sie wurde aufgrund ihres Designs begrüßt, das einen internationalen Vergleich erlaube und Leistungen anstatt Abschlüssen oder Besuchsquoten untersuche. So ging knapp vor der Veröffentlichung der Ergebnisse aus PISA Karl-Heinz Arnold in der *ZfPäd* eher Fragen der methodologischen Fairness internationaler Vergleichsstudien nach und betonte, dass diese „unausweichlich die moralische Dimension der Institution Schule [thematisieren], indem sozial unterschiedliche Bildungsergebnisse ebenso objektiviert werden können wie die faktischen Wirkungen ausgleichender pädagogischer oder allgemeiner sozialer Förderung" (Arnold, 2001, S. 164). Kurz nach der Veröffentlichung wurde in derselben Zeitschrift von Peter M. Roeder, einem frühen Vertreter der auf soziale Ungleichheit gerichteten Bildungsforschung, „die begründete Hoffnung" geäußert, „dass die in den genannten Studien offenbarten Mängel unseres Schulsystems wirksam bearbeitet werden" (Roeder, 2003, S. 181).

In *DDS* las man unmittelbar vor Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse verschiedentlich, dass Chancengleichheit weiterhin ein relevantes Thema sei, dem aber die Öffentlichkeit fehle (vgl. z. B. Herrlitz, 2000, S. 273; Becker, 2000, S. 80; Brendel, 2000, S. 308). Dieser Haltung entsprechend wurden die PISA-Befunde intensiv verfolgt. Der langjährige Herausgeber Hans-Georg Herrlitz urteilte, „dass wir – im Prinzip – immer noch vor denselben bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen stehen wie vor 40 Jahren" (2002, S. 9). Er kritisierte, dass die Gesamtschule schulpolitisch

25 Allerdings forderte derselbe Autor drei Jahre zuvor in der *ZfPäd* mit Blick auf die sich „gesamtgesellschaftlich verschärfenden ökonomischen und sozialen Unterschiede" deren Berücksichtigung (Preuss-Lausitz, 1997, S. 587).

nicht als Alternative diskutiert werde und plädierte dafür, die Gesamtschulforschung wiederzubeleben (Herrlitz, 2003). Dass sich nicht nur die bildungspolitischen Kontexte geändert hatten, sondern dass sich auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung eine weitere Transformation abzeichnete, deutet sich in einem Beitrag an, der im Jahr 2005 die bildungspolitischen Vorhaben der schwarzgelben Landesregierung in NRW „aus Perspektive der empirischen Schulforschung" kommentierte (Arnhold & Bellenberg, 2005) – „empirische Schulforschung" bezog sich hier fast ausschließlich auf die (internationalen) Schulleistungsuntersuchungen und ihre Befunde zu Ungleichheiten. Andere Ansätze und auch die frühere Kritik am Chancengleichheitsparadigma wurden nicht aufgegriffen. Nun wurde der oben beschriebene Wandel der empirischen Forschung durch die Stärkung psychologischer Perspektiven in der Bearbeitung von Bildungsungleichheiten in *DDS* sichtbar.[26]

5. Fazit

Der Blick in die drei ausgewählten Zeitschriften zeigt, wie sich Bildungsungleichheiten – im Verlauf der Zeit unterschiedlich bezeichnet und konstruiert – als eigener erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand mit der öffentlichen Skandalisierung und politischen Sensibilität für das Thema etabliert hat. Infolge des Generationenwechsels, des Ausbaus von Universitäten und Instituten sowie der Versozialwissenschaftlichung – aber auch der Politisierung – pädagogischer Forschung wurde er schnell zu einem festen Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation. Die von uns eingesehenen Zeitschriften weisen durchaus Gemeinsamkeiten erziehungswissenschaftlicher Ungleichheitsforschung auf und lassen so Konjunkturen erkennen. Obwohl in der öffentlichen Diskussion früh die Benachteiligung unterschiedlicher sozialer Gruppen problematisiert wurde, dominierte vor allem in den Anfangsjahren ein Interesse an der Benachteiligung von „Arbeiterkindern", wie es zeitgenössisch pauschalisierend hieß. Die Benachteiligung anders konstruierter Gruppen wurde zunächst weniger intensiv und zeitlich nachgelagert erforscht. Als sich ab Mitte der 1970er Jahre zunehmend Enttäuschung über die politische Stagnation der Bildungsreform sowie ihre widersprüchlichen Effekte breitmachte, gerieten jene mehr und mehr in den Fokus. Aufgrund der später erfolgten Auseinandersetzung mit Fragen migrations- und geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und mit der weiteren Entwicklung von Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft wie der pädagogischen Frauenforschung oder der interkulturellen Pädagogik seit den 1970er Jahren wurden entsprechende Studien theoretisch anders gerahmt und methodisch neu konzipiert. Dennoch lassen sich übergreifende Verschiebungen ausmachen. Dazu zählen neben der Kritik an einem verkürzten Verständnis von Chancengleichheit die innere Ausdifferenzierung der Forschung sowie die Transformation des Ungleich-

26 Ob es sich hierbei um eine weitere Pluralisierung oder eine Verengung der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung handelte, wäre eine gewinnbringende Frage für weitere Untersuchungen.

heitsdiskurses in eine Diskussion über Differenzen, Heterogenität und die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit seit den 1990er Jahren, in der sozioökonomischen Unterschieden weniger Aufmerksamkeit zukam. Einen wirklichen Wendepunkt für die Ungleichheitsforschung stellte auch die erste Rezeptionswelle der PISA-Studie nicht dar; ihre Ergebnisse wurden eher als wenig überraschende Aktualisierung lange bekannter Schieflagen gedeutet.

Trotz eines bereits früh formulierten kritischen Selbstverständnisses, der großen Sensibilität gegenüber Bildungsbenachteiligungen und der hehren Ziele einer Unterstützung von Chancengleichheit geriet eine auch problematische Rolle der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst kaum in den Blick. Gerade die frühen Beiträge aus dem Kontext der Bildungsreform waren nicht selten von homogenisierenden und paternalistischen Annahmen über die Gruppen geprägt, denen zu mehr Bildung verholfen werden sollte. Hier lassen sich auch Unterschiede zwischen den Zeitschriften ausmachen. Passend zu einer Konzentration auf Bildungsaufstiege befasste sich die überwiegende Zahl der Autor:innen damit, wie Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Schichten Zugang zu und Erfolg in den als höherwertig verstandenen Schulformen ermöglicht werden konnte. In der *Neuen Sammlung* bildete ein emphatisches Konzept von Bildung, das trotz teilweise kritischer Reflexionen und Wendungen in der Nähe des gymnasialen Bildungsideals verblieb, den Maßstab für Schulreformen und vor allem für Reformschulen. Nur selten wurde so hinterfragt, inwiefern die hierarchische Bildungsorganisation selbst ungleichheitsproduzierende Effekte erzeuge. Eine solche Problematisierung findet sich hingegen in den Beiträgen der *Zeitschrift für Pädagogik* und noch prononcierter in denen der *Deutschen Schule*; in ihnen wurde – vor allem während der Reform- und Expansionsära – deutlicher auf die Notwendigkeit schulstruktureller Reformen hingewiesen und die Berücksichtigung der Interessen bisher marginalisierter Gruppen bzw. Milieus eingefordert.

Die präsentierten Befunde bilden selbstverständlich nicht die gesamte erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Bildungsungleichheiten jener Jahre ab. In den untersuchten Zeitschriften war eine „sozialwissenschaftlich-sozialdemokratische Reformkoalition" (Rudloff, 2016, S. 57) prominent vertreten, die sich wenigstens in der *Neuen Sammlung* mit einem reformpädagogischen Milieu überschnitt. Der untersuchte Diskursraum könnte dementsprechend durch den Einbezug von Zeitschriften erweitert werden, die einem antiautoritären, linken Milieu (z. B. *betrifft:erziehung*) oder eher konservativen Strömungen (z. B. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*) zuzuordnen sind. Eine von uns vorgenommene Sichtung der Inhaltsverzeichnisse dieser Zeitschriften deutet allerdings darauf hin, dass dadurch eher andere (politische) Positionierungen als andere Schwerpunkte und Zugangsweisen sichtbar werden, wobei Bildungsungleichheiten als Forschungsgegenstand in der *Vierteljahrsschrift für Pädagogik* – ähnlich wie in der ebenfalls gesichteten *Bildung und Erziehung* – deutlich weniger präsent waren. Genauer betrachtet werden könnte auch, *wie* Bildungsungleichheiten genau erforscht wurden. Der Wandel von Methoden, die Veränderung der in den Beiträgen rezipierten Forschung, aber auch innerdisziplinäre Konfliktlinien sollen hier nur als erste mögliche Anschlüsse genannt werden. Vor diesem

Hintergrund könnte dann auch der Wandel der empirischen Forschung im Kontext von PISA genauer untersucht werden. Doch auch ohne eine derartige Ausweitung der Analyseperspektive ist mit unserem Beitrag deutlich geworden, dass das Thema der Ungleichheiten im Feld der Bildung Anfang der 2000er Jahre keineswegs in der Erziehungswissenschaft vergessen war, sondern dass es sich in sehr unterschiedliche Forschungsgegenstände ausdifferenziert hatte.

Quellen

Bobertag, Otto (1934). *Schülerauslese. Kritik und Erfolge*. Berlin: Manuskript.

Carnap, R. von, & Edding, F. (1962). *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960*. Frankfurt a. M.: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim/Basel: Beltz.

Hess, Franz, Latscha, Fritz & Schneider, Willi (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule*. Olten und Freiburg i. Br.: Walter-Verlag.

Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag.

Husén, Torsten (1978). Strategien zur Bildungsgleichheit. In K. Hüfner (Hrsg.), *Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen* (S. 110–142). Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Hylla, Erich (1927). *Testprüfungen der Intelligenz*. Braunschweig: Westermann.

Hylla, Erich (1951). Eine Hochschule für internationale pädagogische Forschung. *Bildung und Erziehung 4*(1), 1–9.

Kaelble, Hartmut (1975). Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In K. Hörning (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 190–207). Darmstadt: Luchterhand.

Peisert, Hansgert (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Petrat, Gerhardt (1964). *Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Eine Untersuchung, durchgeführt an Schülern in drei Kreisen des Landes Schleswig-Holstein*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Prengel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.

Preuß-Lausitz, Ulf (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim/Basel: Beltz.

Roeder, Peter, Pasdzierny, Artur & Wolf, Willi (1965). *Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Rosenmeyer, Leopold (1961). Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter. In D. Glass & R. König (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität* (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 5, S. 268–283.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Die Deutsche Schule

Apel, Hans-Jürgen (1991). Bildungschancen für alle. Neuere Literatur über besondere pädagogische Maßnahmen. *Die Deutsche Schule 83(1),* 15–23.

Arnhold, Grit & Bellenberg, Gabriele (2005). Neue Bildungschancen für wen? Die neue Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung. *Die Deutsche Schule 97*(4), 397–407.

Auer, Frank von (1975). Die integrierte Gesamtschule ist besser. Zu neuen Untersuchungen. *Die Deutsche Schule 67*(11), 739–750.

Becker, Dietrich H. (2000). Kerncurriculum und Schulqualität. Über Missverständnisse einer wichtigen Debatte. *Die Deutsche Schule 92*(1), 74–86.

Böttcher, Wolfgang (1991). Soziale Auslese im Bildungswesen. *Die Deutsche Schule 83*(2), 151–161.

Brendel, Sabine (2000). „Ich hab es als Privileg empfunden, Lernen zu dürfen!" Einflüsse der Familie und der Schule auf den Bildungsverlauf von Arbeitertöchtern. *Die Deutsche Schule 92*(3), 308–321.

Brentano, Margherita von (1967). Die Situation der Frauen und das Bild „der Frau" an der Universität. *Die Deutsche Schule 59*(1), 12–28.

Brinkmann, Günter & Lagerweij, Nijs (1979). Die niederländische Gesamtschule – Zwischenbilanz eines Reformprozesses. *Die Deutsche Schule 71*(9), 577–586.

Bünder, Otto (1959). Die Veränderung der sozialen Struktur unserer Volksschule nach Abgang der leistungsfähigen Schüler auf weiterführende Schulen. *Die Deutsche Schule 51*(7/8), 353–356.

Burbach, Karl Heinrich (1960). Schulbildung, Familienbild, Berufsgruppierung und Berufstätigkeit der Elternschaft eines Gymnasiums. *Die Deutsche Schule 52*(7/8), 361–369.

Burkard, Reinhard (1977). Mehr Chancen für die zweite Generation? *Die Deutsche Schule 69*(10), 575–579.

Buschmann, Matthias (1994). Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen. *Die Deutsche Schule 86*(2), 192–214.

Cummins, James (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die Deutsche Schule 76*(3), 187–198.

Ditton, Hartmut (1993). Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem. *Die Deutsche Schule 85*(3), 348–363.

Erath, Peter (1987). „Erschwerte Lebenslagen" – Für eine sonderpädagogische Kompetenzerweiterung aller Lehrer und Erzieher. *Die Deutsche Schule 79(4),* 479–490.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1986). Neue Technologien – eine Chance für Jungen und Mädchen? *Die Deutsche Schule 78*(4), 437–445.

Feldhoff, Jürgen (1969). Schule und soziale Selektion. Schule als Vermittlungsinstanz von Sozialchancen. *Die Deutsche Schule 61*(11), 676–689.

Gärtner, Heinz (1977). Kinder ausländischer Arbeiter in deutschen Schulen. *Die Deutsche Schule 69*(10), 580–587.

Groddeck, Norbert (1974). Schule und Spätkapitalismus. Zum Funktionswandel schulisch organisierter Lernprozesse. *Die Deutsche Schule 66*(4), 259–275.

Groth, Günther, Jungmann, Walter & Stadelhofer, Carmen (1986). Ausländische Kinder an der Integrierten Gesamtschule. *Die Deutsche Schule 78*(4), 496–509.

Hardt, Hildegard (1967). Mädchen in Arbeitswelt und Berufsschule. *Die Deutsche Schule 59*(1), 29–33.

Harling, Karl (1970). Über einige Zusammenhänge von moderner Gesellschaft und Lernbehindertenpädagogik. *Die Deutsche Schule 62*(3), 776–791.

Heckel, Hans (1957). Probleme des deutschen Berechtigungswesens. *Die Deutsche Schule 49*(3), 105–112.

Henke, Hartwig, Maydel, Jost v., Scholz, Wolf-Dieter & Wolter, Andrä (1976). Ist das Gymnasium seiner sozialen Aufgabe gewachsen? Kritische Anmerkungen zu einer Untersuchung der sozialen Herkunft von Oberschülern. *Die Deutsche Schule 68*(7/8), 517–524.

Herrlitz, Hans-Georg (2000). Die mühsamen Fortschritte der Schulreform. Thesen zur Interpretation der deutschen Schulgeschichte. *Die Deutsche Schule 92*(3), 266–276.

Herrlitz, Hans-Georg (2002). Eine neue „deutsche Bildungskatastrophe"? *Die Deutsche Schule 94*(1)*, 6*–9.

Herrlitz, Hans-Georg (2003). Das große Tabu. PISA, IGLU und die Gesamtschulfrage. *Die Deutsche Schule* 95(3), 262–266.

Hoffmann, Michael (1975). Die Hauptschule auf dem Weg zur Sonderschule? *Die Deutsche Schule 67*(5), 315–334.

Homfeldt, Hans Günther (1973). Ist die Sonderschule für Lernbehinderte eine ‚totale Institution'? *Die Deutsche Schule 65*(11), 769–782.

Horstkemper, Marianne (1998). Von der „Bestimmung des Weibes" zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz". Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. *Die Deutsche Schule 90*(1), 10–26.

Jencks, Christopher (1974). Chancengleichheit? *Die Deutsche Schule 66*(1), 6.

Jungblut, Gerd (1982). Zweisprachiger Unterricht und bikulturelle Bildung – Theorie und Praxis am Beispiel USA. *Die Deutsche Schule 74*(5), 402–414.

Junker-Seeliger, Hilde (1967). Gedanken zur Situation der Volksschulabgängerinnen in der gegenwärtigen Gesellschaft. *Die Deutsche Schule 59*(1), 34–40.

Kaiser, Astrid (1992). Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen. Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur. *Die Deutsche Schule 84(4), 449*–464.

Kassner, Peter (1974). Die Gesamtschule – ein Ort sozialen Lernens? *Die Deutsche Schule 66*(6), 401–413.

Keim, Wolfgang (1974). Gesamtschule zwischen Systemanpassung und Emanzipation. *Die Deutsche Schule 66*(2), 96–110.

Klafki, Wolfgang (1983). Plädoyer für den „Mut zu den kleinen Schritten" im Blick auf die „Großen Perspektiven". *Die Deutsche Schule 75*(3), 184–194.

Köhler, Helmut & Zymek, Bernd (1981). Chancengleichheit durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansätze zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschulen und Gymnasien. *Die Deutsche Schule 73*(1), 50–63.

Krawitz, Rudi (1995). Gemeinsam leben lernen. Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen. *Die Deutsche Schule 87*(1), 50–61.

Kühne, Peter (1980). Bedingungen und Ziele der schulischen Sozialisation von Arbeiterkindern ausländischer Nationalität. *Die Deutsche Schule 72*(12), 707–718.

Lersch, Rainer (2001). Bildungschancen in Deutschland. Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten. *Die Deutsche Schule 93*(2), 139–154.

Mitter, Wolfgang (1980). Gesamtschulen im internationalen Vergleich. Versuch einer Bestimmung von Vergleichskriterien. *Die Deutsche Schule 72*(4), 243–252.

Neuhaus, Elisabeth (1968). Frühkindliche Bildungsförderung und Grundschulreform. *Die Deutsche Schule 60*(5), 297–315.

Nieke, Wolfgang (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. *Die Deutsche Schule 78*(4), 462–473.

Plewe, Bernhard (1956). Ein Wort zum Geleit. *Die Deutsche Schule 48(1)*, 1–3.

Prengel, Annedore (1986). Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und Politischen Bildung. *Die Deutsche Schule 78*(4), 417–425.

Prengel, Annedore (1995). Gesamtschule – Schule der Vielfalt. *Die Deutsche Schule 87*(4), 408–420.

Preuss-Lausitz, Ulf (2000). Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. *Die Deutsche Schule 92*(1), 23–40.

Renner, Erich (1980). Zur Situation ausländischer Kinder in deutschen Schulen. *Die Deutsche Schule 72*(12), 730–735.

Rolff, Hans-G. (1966). Die Schule und das soziale Milieu des Kindes – Bericht zum FIAI-Kongreß. *Die Deutsche Schule 58*(5), 263–275.

Rolff, Hans-G. (1973). Sozialpsychologische und bauliche Voraussetzungen der Integration. *Die Deutsche Schule 65*(9), 586–599.

Rolff, Hans-G. & Sander, Theodor (1967). Soziale Bildungsbarrieren und ihre Überwindung durch technische Hilfsmittel und programmierten Unterricht. *Die Deutsche Schule 59*(2), 78–89.

Schefer-Viëtor, Gustava (1979). Bildungsmacht statt Bildungsohnmacht – Arbeiterfamilie und Gesamtschule. *Die Deutsche Schule 71*(9), 567–576.

Schlömerkemper, Jörg (1971). Gesamtschule im Wettbewerb. Zu: Wolfgang-P. Teschner. Was leisten Leistungskurse. *Die Deutsche Schule 63*(10), 628–642.

Schlömerkemper, Jörg (1976). Chancengleichheit durch Statistik? Zur sozialen Selektivität der Leistungsdifferenzierung. *Die Deutsche Schule 68*(6), 391–401.

Schlömerkemper, Jörg (1981). Wissenschaftliche Begleitung an der Wende – was folgt aus den NRW-Studien von 1979? *Die Deutsche Schule 73*(10), 628–631.

Schlömerkemper, Jörg (1983). Gut Wetter für alle und keinen? – Zum Stand der wissenschaftlichen Begleitung der Schulreform anläßlich des Kapitels „Einstellungen, Verhalten und Schulklima" im Auswertungsbericht der BLK. *Die Deutsche Schule 75*(3), 212–218.

Schroeder, Joachim (1995). Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. *Die Deutsche Schule 87*(4), 485–497.

Schulz, Andreas (2000). Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. *Die Deutsche Schule 92*(4), 464–479.

Schwarzlose, Adolf (1958). Begriff und Realität des 2. Bildungsweges. *Die Deutsche Schule 50*(6), 267–281.

Sommerkorn, Ingrid N. (1969). Kompensatorische Erziehung – Ein Versuch der Integration unterprivilegierter sozialer Gruppen in das amerikanische Erziehungssystem. *Die Deutsche Schule 61*(11), 708–722.

Sprey, Thea (1972a). Zum Problem der kompensatorischen Erziehung. Teil I. *Die Deutsche Schule 64*(1), 2–17.

Sprey, Thea (1972b). Zum Problem der kompensatorischen Erziehung. Teil II. *Die Deutsche Schule 64*(3), 149–159.

Stübig, Heinz (1992). Multikulturelle Bildung und Erziehung in England. *Die Deutsche Schule 84*(2), 201–211.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1983). Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zu einem merkwürdigen „Konsenskapitel“ im BLK-Gesamtschulbericht. *Die Deutsche Schule 73*(3), 199–211.

Titze, Hartmut (1975). Erziehung, Selektion und Berechtigung. *Die Deutsche Schule 67*(6), 378–392.

Wenzler, Ingrid (1983). Gespaltene Bildungslandschaft. Zur Situation der Gesamtschule in einzelnen Bundesländern. *DDS 73*(3), S. 257–263.

Wunder, Dieter & Auer, Frank von (1983). Gesamtschule – Das gläserne Versuchsobjekt. Untersuchungsberichte ermutigen zur Weiterarbeit. *Die Deutsche Schule 75*(3), 181–182.

Zimmer, Jürgen (1982). Situationsansatz und interkulturelle Erziehung. Bericht über zwei Modellversuche in Berliner Kindergärten und Grundschulen. *Die Deutsche Schule 74*(5), 378–385.

Neue Sammlung

Becker, Gerold, Frommann, Anne, Giesecke, Hermann, Harder, Wolfgang, Hentig, Hartmut von, Liegle, Ludwig, Rutschky, Katharina, Scheilke, Christoph & Zimmer, Jürgen (2005). Vorwort der Herausgeber. *Neue Sammlung 45*(5), 457–460.

Becker, Hellmut (1965). Schulen für den Beruf. *Neue Sammlung 5*(4), 325–332.

Becker, Hellmut (1971). Bildungsforschung und Praxis. *Neue Sammlung 11*(6), 412–430.

Becker, Hellmut, Edelstein, Wolfgang, Gidion, Jürgen, Giesecke, Hermann & Hentig, Hartmut von (1978). Zum Übergang in das neue Verlagshaus. *Neue Sammlung 18*(1), 2–3.

Bierbaum, Christiane (1976). Wie demokratisch ist die schwedische Schule? *Neue Sammlung 16*(1), 22–46.

Blochmann, Elisabeth (1965). Gedanken über die Situation der Studentin an unseren Universitäten. *Neue Sammlung 5*(3), 214–220.

Drexler, Wulf, Franzen, Godehard, Hackenbroch-Krafft, Ida & Parey, Evelore (1984). Aufnahmeschlüssel und Chancengleichheit am Oberstufen-Kolleg. *Neue Sammlung 24*(5), 434–447.

Edelstein, Wolfgang (1966). Chancengleichheit ohne Schulreform? Kritische Bemerkungen zur Bildungswerbung. *Neue Sammlung 6*(6), 627–637.

Friedeburg, Ludwig von (1994). Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz. *Neue Sammlung 34*(4), 561–578.

Frommann, Anne (2003). Weltmeister der sozialen Selektion? *Neue Sammlung 43*(2), 248–253.

Gidion, Jürgen (1987). 40 Jahre Sammlung/Neue Sammlung. *Neue Sammlung 27*(3), 318–326.

Hentig, Hartmut von (1971). Erbliche Umwelt – oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik. Überlegungen aus Anlaß des folgenden Beitrages von A. Jensen. *Neue Sammlung 11*(1), 51–71.

Hentig, Hartmut von (2003). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. *Neue Sammlung 43*(2), 211–233.

Klafki, Wolfgang (1994). Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz in bildungstheoretischer Perspektive. *Neue Sammlung 34*(4), 579–594.

Knostmann, Heinz-Hermann (1984). Zum Studienerfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich zu Studenten des Ersten Bildungsweges. *Neue Sammlung 24*(4), 381–390.

Krappmann, Lothar (1973). Eine nützliche Provokation. (Einleitung zu „Chancengleichheit). *Neue Sammlung 13*(4), 579–589.
Lempert, Wolfgang (1977). Demokratie und Erziehung in Amerika. Neuere Untersuchungen zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem in den USA. *Neue Sammlung 17*(2), 165–190.
Maeder, Paula (1965). Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für die Arbeiterin. *Neue Sammlung 5*(1), 84–90.
Suin de Boutemard, Bernhard (1972). Minoritäten als Erfahrung? Bildungsnotstand der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Rassismus. *Neue Sammlung 12*(3), 204–215.

Zeitschrift für Pädagogik

Arnold, Karl-Heinz (2001). Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik 47*(2), 161–177.
Blossfeld, Hans-Peter (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik 34*(1), 45–63.
Blossfeld, Hans-Peter & Shavit, Yossi (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik 39*(1), 25–52.
Bohnsack, Fritz (1958). Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform. *Zeitschrift für Pädagogik 4*(1), 28–42.
Bommes, Michael & Radtke, Frank-Olaf (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik 39*(3), 483–497.
Dau, Renate & Rauh, Hellgard (1971). Projekt „Head Start“ in Kritik und Gegenkritik. *Zeitschrift für Pädagogik 20*(4), 507–515.
Fend, Helmut (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik 36*(5), S. 687–709.
Fend, Helmut, Knörzer, Wolfgang, Nagl, Willibald, Specht, Werner & Väth-Szusdziara, Roswitha (1973a). Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik 19*(6), 887–903.
Fend, Helmut, Knörzer, Wolfgang, Nagl, Willibald, Specht, Werner & Väth-Szusdziara, Roswitha (1973b). Aspirationsbildung und Lernverhalten in unterschiedlichen Schulsystemen. Ein Beitrag zur Analyse der Chancengleichheit im traditionellen Schulsystem und im Gesamtschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik 19*(6), 905–917.
Fend, Helmut & Klaghofer, Richard (1980). Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar. *Zeitschrift für Pädagogik 26*(5), 653–672.
Flitner, Andreas (1985). Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik 31*(1), 1–26.
Flitner, Wilhelm (1955). Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik 1*(1), 1–4.
Furck, Carl Ludwig (1967). Innere oder äußere Schulreform. Kritische Bemerkungen. *Zeitschrift für Pädagogik 13*(1), 99–115.

Haeberlin, Urs (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte". *Zeitschrift für Pädagogik 37*(2), 167–189.

Hanke, Barbara, Lohmöller, Jan Bernd & Mandl, Heinz (1974). Zum Besuch des Gymnasiums geeignet oder nicht? Urteile von Eltern und Lehrern unter schichtspezifischem Aspekt. *Zeitschrift für Pädagogik 20*(4), 567–574.

Hänsel, Dagmar & Ortmann, Hedwig (1971). Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg. *Zeitschrift für Pädagogik 17*(4), 431–452.

Heid, Helmut (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik 34*(1), 1–17.

Hiller, Gotthilf Gerhard (1991). Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik 37*(2), 225–244.

Hopf, Diether (1981). Schulprobleme der Ausländerkinder. *Zeitschrift für Pädagogik 27*(6), 839–861.

Katzenbach, Dieter, Rauer, Wulf, Schuck, Karl Dieter & Wudtke, Hubert (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik 45*(4), 567–590.

Klafki, Wolfgang (1968). Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. *Zeitschrift für Pädagogik 14*(6), 521–581.

Klemm, Klaus (1987). Bildungsexpansion und ökonomische Krise. *Zeitschrift für Pädagogik 33*(6), 823–839.

Klemm, Klaus (1991). Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder" der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik 37*(6), 887–898.

Leenen, Wolf Rainer, Grosch, Harald & Kreidt, Ulrich (1990). Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik 36*(5), 753–771.

Metz-Göckel, Sigrid (1987). Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. *Zeitschrift für Pädagogik 33*(4), 455–474.

Nauck, Bernhard, Diefenbach, Heike & Petri, Kornelia (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik 44*(5), 701–722.

Ostner, Ilona (1984). Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen. *Zeitschrift für Pädagogik 30*(4), 471–486.

Petri, Gottfried (1980). Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche. *Zeitschrift für Pädagogik 26* 5), 719–731.

Roeder, Peter M. (2003). TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? *Zeitschrift für Pädagogik 49* (2), 180–197.

Röhrs, Hermann (1959). Die amerikanische Schule in der gegenwärtigen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik 5*(3), 274–289.

Scheuerl, Hans (1958). Aufgaben und Probleme eines ‚zweiten Bildungsweges'. *Zeitschrift für Pädagogik 4*(2), 67–88.

Titze, Hartmut (1996). Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780–1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik 42*(3), 389–406.

Literatur

Achtenhagen, F. (1996). Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (= Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 34, S. 254–264). Beltz.

Addey, C. (2018). The assessment culture of international organizations: from philosophical doubt to statistical certainty through the appearance and growth of international education assessments. In C. Alarcón & M. Lawn (Hrsg.), *Assessment Cultures – Historical Perspectives* (S. 379–408). Peter Lang.

Aljets, E (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Springer VS.

Baader, M. S. (2020). Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen von den 1970er Jahren bis heute. *Geschichte und Gesellschaft 46*, 200–230. https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.2.200

Behm, B. (2023). *Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft.* (Habilitationsschrift) Humboldt-Universität zu Berlin.

Behm, B. & Reh, S. (2017). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (=Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 107–127). https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_7

Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07782-4

Bericht der Redaktion (2008). *Die Deutsche Schule 100* (1), 109–116.

Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Vandenhoeck.

Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Klinkhardt.

Criblez L., Deplazes, D., Höhener, L., Imlig, F. & de Vries, R. (2022). Schulforschung im 20. Jahrhundert. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 31–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_2

Dehnavi, M., Kurig, J., Wienhaus, A. & Groppe, C. (2019). Gedächtnispolitik in den Geisteswissenschaften. Wissenspfade und Wissenskonflikte am Beispiel der Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Germanistik in den 1960er und 1970er Jahren. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & S. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 210–234). Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783748901662-210

Doering-Manteuffel, A. & Raphael, L. (2016). Nach dem Boom. Neue Einsichten und Erklärungsversuche. In A. Doering-Manteuffel, L. Raphael & T. Schlemmer (Hrsg.), *Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom* (S. 9–34). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666300783.9

Eigenmann, P. (2018). Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er Jahren. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23*, 98–118.

Fatke, R. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2014). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 60, S. 7–13.). Beltz Juventa.

Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung 28*(4), 537–547. https://doi.org/10.25656/01:1629

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Juventa.

Fend, H. (2010). Bildungsforschung von 1965 bis 2008 – ein Zeitzeugenbericht zu Fortschritten, Rückschlägen und Höhepunkten. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 275–303). Klinkhardt.

Geißler, G., Wiegmann, U. & Böhme, G. (1996). *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland: Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Böhlau.

Herrlitz, H.-G. (1997). Einhundert Jahre „Die Deutsche Schule". *Die Deutsche Schule 89*(1), 10–24.

Herrlitz, H.-G. (2009). Göttinger pädagogische Zeitschriften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In K. Rheinfelder (Hrsg.), *Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 111–128). Verlag Dr. Kovac.

Hild, A., Horn, K.-P. & Stisser, A. (2018). Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 155–189). Klinkhardt.

Hoffmann-Ocon, A. (unter Mitarbeit von D. Oesch) (2009). „Die Deutsche Schule" im Nationalsozialismus, (*10. Beiheft Die Deutsche Schule*).

Hoffmann-Ocon, A. (2008). „Die Deutsche Schule". 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis. *Die Deutsche Schule 100*(4), 478–488.

Horn, K.-P. & Tenorth, H.-E. (1991). Remigration in der Erziehungswissenschaft. *Exilforschung: ein internationales Jahrbuch 9*, 171–195. https://doi.org/10.1515/9783112422687-012

Horn, K.-P. (1996). *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus: Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung*. Dt. Studien-Verlag.

Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Klinkhardt.

Horn, K.-P. (2010). Rezension von Andreas Hoffmann-Ocon: „Die Deutsche Schule" im Nationalsozialismus. *EWR* 9, online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18612/pdf/EWR_2010_1_Horn_Annotation_HoffmannOcon_Die_Deutsche_Schule.pdf.

Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag.

Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland: Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Klinkhardt.

Kirchgasler, K. L. & Kuhlmann, N. (2023). Historicising inclusion: how science curricular differentiation produced populations of concern in the United States and West Germany (1960s–1980s). *Paedagogica Historica 59*(1), 124–144. https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2089857

Kluchert, G., Matthes, E. & Groppe, C. (2016). Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Facetten des Themas, Stand der Forschung, Trends und Ausblicke. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_1

Kössler, T. & Steuwer, J. (2020). Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung. *Geschichte und Gesellschaft 46*, 183–199. https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.2.183

Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (=Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit, S. 118–46). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95964-5_8

Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., Budde, J. (2011). Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2., durchgesehene Auflage, S. 7–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_1

Leendertz, A. (2015). Die Politik der Entpolitisierung: Die Max-Planck-Gesellschaft und die Sozialwissenschaften in Starnberg und Köln. In D. Hoffmann, B. Kolboske & J. Renn (Hrsg.), *„Dem Anwenden muss das Erkennen vorausgehen": Auf dem Weg zu einer Geschichte der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft* (2. Auflage, S. 287–306). neopubli. http://edition-open-access.de/proceedings/6/

Leschinsky, A. (2008). Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 69–88). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_3

Leschinsky, A. & Schoepflin, U. (1990). *Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik" zwischen 1979 und 1989*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Link, F. (2022). *Soziologie und Politologie hochentwickelter Gegenwartsgesellschaften: Das Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln von 1984 bis 1997*. Max-Planck-Gesellschaft. DOI: 10.17617/2.3401831

Malycha, A. (2008). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 bis 1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik.* Akademische Verlagsanstalt.

Mattes, M. & Reh, S. (2019). Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik 65*(1), 6–23. https://doi.org/10.25656/01:23924

Mergel, T. & Reinecke, C. (Hrsg.) (2010). *Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert*. Campus.

Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *46*(1), 1–42.

Oelkers, J. (1998). Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 217–243) C. H. Beck.

Oelkers, J. (2016). *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere" des Gerold Becker*. Beltz Juventa.

Raphael, L. (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft 22*(2), 165–193.

Raphael, L. (2012). Embedding the Human and Social Sciences in Western Societies, 1880–1980: Reflections on Trends and Methods of Current Research. In K. Brückweh, D. Schumann, R. F. Wetzell & B. Ziemann (Hrsg.), *The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980* (S. 41–56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137284501_2

Redaktion und Herausgeberin (2008). Zum 100. Jahrgang der „Deutschen Schule": Sich der Geschichte stellen und Perspektiven entwickeln. *Die Deutsche Schule 100*(1), 4–9.

Reh, S. (2022a). Warum Teddie vielleicht auch Schuld ist … Zu den (verschütteten) Vorläufern qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung in Deutschland. In T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 123–144). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742554

Reh, S. (2022b): Die Geschichte der Pädagogik nach dem Ende des Fortschritts. Zur Krise des Erzählens über die Pädagogik bei Blankertz. In T. Zumhof & A. Oberdorf (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie* (S. 115–132). Waxmann.

Reh, S. (2023). Hochfliegende Hoffnungen und enttäuschte Erwartungen. Schule, Bildungsforschung und Politik in Umbruchzeiten (1960–1985). *Erziehung und Unterricht 173*(5/6), 438–446.

Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderungen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–45). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.25

Ritzi, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt.

Rohstock, A. (2019). Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher. Friedrich Edding und seine Verstrickung in den Nationalsozialismus. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 120–157). Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783748901662-120

Rudloff, W. (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980). *Archiv für Sozialgeschichte 54*, 193–244.

Rudloff, W. (2016). Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz: Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 361–386). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_17

Solga, H. & Becker, R. & (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Dies. (Hrsg), *Soziologische Bildungsforschung.* Springer VS (= Kölner Zeit-

schrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52). https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9

Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik". In R. Fatke (Hrsg.), *Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse*. (=Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft, S. 21–85). Beltz.

Tenorth, H.-E. (1996). Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 113–135). Böhlau.

Tenorth, H.-E. (2010). Forschungspraxis in der Konstruktion der Erziehungswissenschaft. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 195–210). Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (2020). Beobachtung und Gestaltung der „Erziehungswirklichkeit", 1920–2020 – Göttinger Pädagogik im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft. In C. Bers (Hrsg.), *100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920–2020* (S. 25–48). Göttinger Universitätsverlag, https://doi.org/10.17875/gup2020-1326

Tenorth, H.-E. (2024). Bildungsforschung – vernachlässigte Aspekte ihrer Geschichte am Beispiel der Theoriearbeit von Wolfgang Edelstein. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27*, 449–495. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01212-5

Tenorth, H.-E. & Oelkers, J. (2004). 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik". *Zeitschrift für Pädagogik 50*(6), 791–797.

Tenorth, H.-E. & Wiegmann, U. (2022). *Pädagogisches Wissen in der DDR*. Klinkhardt.

Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In K. J. Tillmann & W. Vollstädt, W. (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (=Schule und Gesellschaft, 27, S. 17–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97557-7_2

Thole, F. (2023). *Das kritisch-alternative Milieu um 1968. Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6011

Vogel, K. (2023). Machtvolles In-Beziehung-Stehen. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit des Netzwerk-Begriffes im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung sexualisierter Gewalt. In C. Bers, D. Erdmann, K.-P. Horn & K. Vogel (Hrsg.), *Personen, Institutionen, Netzwerke. Zur Göttinger Erziehungswissenschaft im Fokus aktueller Studien zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten* (S. 11–23). Universitätsverlag Göttingen. https://doi.org/10.17875/gup2023-2488

Wenk, S. (2020). Die „Schule der Chancenlosen". Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. *Geschichte und Gesellschaft 46*, 231–258. https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.2.231

Wrana, D. (2016). Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 79–96). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.79

Zloch, S. (2023). *Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000*. Wallstein. https://doi.org/10.46500/83535491

Die Thematisierung von Ungleichheit im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot

Katharina Vogel

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag wird rekonstruiert, wann und in welchem thematischen bzw. semantischen Kontext das Themenfeld *Ungleichheit* Einzug in das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot gehalten hat, wann und wie also Ungleichheit zu einem wissenschaftlich-pädagogischen Thema in der Ausbildung von Erziehungswissenschaftler*innen (inkl. Lehramtsstudierender) wurde. Damit schließt der Beitrag perspektivisch und methodisch (Kapitel 2) an Studien aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Wissens- und Wissenschaftsforschung an, die sich den Titelsemantiken erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen mit dem Ziel gewidmet haben, über eine Analyse der Lehrgestalt etwas über die jeweiligen ‚Aggregatzustände' erziehungswissenschaftlichen Wissens (z. B. Themenkonjunkturen, Veranstaltungsformate und Angebotsdichte) herauszufinden und z. B. seinen Wandel oder innerdisziplinäre Zäsuren nachzuzeichnen. Der Begriff ‚Lehrgestalt' bezeichnet hier also erziehungswissenschaftliche Lehrangebote (genauer: Lehrangebotsankündigungen im Spiegel der Veranstaltungsverzeichnisse) und konzentriert sich damit auf den konkreten, jeweils lokal gebundenen und curricular eingebundenen organisatorischen Rahmen praktischer Wissensvermittlung im Kontext eines erziehungswissenschaftlichen Studiums; das unterscheidet die ‚Lehrgestalt' von anderen Wissensvermittlungs-‚Formaten' wie Lehrbüchern und Studienbriefen, aber auch diffuseren Kontexten wie Sprechstundenterminen, Flurgesprächen, studentischen Arbeitsgruppen etc., auch wenn klar ist, dass diese Elemente Teil oder Begleiterscheinungen von Lehrveranstaltungen sind oder sein können. Basierend auf Erhebungen, die unterschiedliche Zeiträume und Standorte abdecken, soll das Konzept *Ungleichheit* im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot sichtbar gemacht werden (Kapitel 3). Abschließend wird diskutiert, was aus diesen Ergebnissen über die erziehungswissenschaftliche Be- und Verarbeitung des Themenfeldes *Ungleichheit* geschlossen werden kann (Kapitel 4).

2. Lehrgestalt und Ausbildungswissen

Nach einer einführenden Erläuterung der Frage, welche disziplinäre und disziplingeschichtliche Bedeutung der Analyse erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungsangebote zukommen kann (Kapitel 2.1) und einer kurzen Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes (Kapitel 2.2) soll die Datengrundlage beschrieben werden (2.3), auf der der vorliegende Beitrag beruht.

2.1 Begriff und disziplinäre Bedeutung

In ihrer Analyse erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen zwischen 1945 und 1989 stellt Helga Hauenschild – eigentlich der Frage nachgehend, ob und wie sich die so genannte *Versozialwissenschaftlichung* der Erziehungswissenschaft in ihrem Datensatz beobachten lässt – fest, dass eine „immense Differenz von Forschungs- und Ausbildungswissen" (Hauenschild, 1997, S. 787) in der Erziehungswissenschaft zu beobachten sei. Anders als Projekte, die sich erziehungswissenschaftlichem Forschungswissen z. B. im Spiegel von Zeitschriftenanalysen gewidmet und dabei einen deutlichen begrifflichen Wandel im Zeitverlauf seit den 1960er und bis in die 1970er Jahre sichtbar gemacht hatten, sei „das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot sehr traditionsverhaftet" (ebd.). Sie erklärt diesen auf der Analyse von 43.444 Lehrveranstaltungstiteln der westdeutschen Erziehungswissenschaft beruhenden Befund mit drei – in ihrem Text jeweils epistemologisch plausibilisierten – Begründungen: zum einen a) stünde die Lehre „unter einem der Forschung entgegengesetzten Postulat" (ebd.), weil in ihr „das gesamte Wissen einer Disziplin von den Grundlagen her aufgebaut werden" (ebd.) muss; entsprechend stünde hier nicht „die Aktualität des Wissens, sondern die Disziplinierung vorhandener Wissensbestände" (ebd.) im Vordergrund. Außerdem sei die Lehre – anders als der Innovations- und Aktualitätsversprechen verpflichtete kompetitive Forschungsbetrieb – b) „ein Ort geruhsamen Schaffens" (ebd.), der sich „weitestgehend der Kontrolle durch Kollegen und Kolleginnen entzieht" (ebd.). Und schließlich hätte die „Ausbildungsfunktion" (ebd.) der hier versammelten Wissensbestände Folgen: „Gilt es, zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie anderen praktisch tätigen Pädagogen und Pädagoginnen disziplinäres Wissen für die spätere Berufstätigkeit zu vermitteln, so wird vielleicht eher in dem genuin Pädagogischen als in der erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen Theorie handlungsrelevantes Wissen vermutet" (ebd., S. 788).

Auch wenn sich die universitäre Lehrtätigkeit u. a. seit der Modularisierung nicht nur erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und der Verbreitung von Hochdeputatstellen im Wissenschaftsbetrieb heute, fast 20 Jahre nach dieser Diagnose, potenziell im Vergleich zur zitierten Ausgangslage geändert haben dürfte und die Abwesenheit *kollegialer Kontrolle* wenigstens in Teilen durch die Kontrolle von Modulplänen, Akkreditierungen, Systemakkreditierungen, (Lehrveranstaltungs-)Evaluationen etc. ausgeglichen werden dürfte, sind diese Vermutungen bis heute nicht unplausibel. Das im Lehrangebot sichtbare Wissen wäre entsprechend zum einen tendenziell *träger*

als relativ dynamische Forschungsdiskurse, weil nicht jedes aktuell diskutierte Thema zum curricular standardisierbaren *Grundwissen* taugt und sich Wissensbestände erst mit der Zeit ablagern; zum anderen hätte die erziehungswissenschaftliche Lehrgestalt qua Funktion von Vornherein mindestens in Teilen andere Ziele im Blick, indem die thematische Einschlägigkeit sich primär an Ausbildungsgängen und Berufsqualifizierungen und nicht vorrangig am wissenschaftlichen Diskurs der Disziplin orientiert. Insbesondere der letzte Punkt ist für den vorliegenden Beitrag insofern von großer Bedeutung, als der Frage nachgegangen werden soll, wann und wie ein Themenbereich, der zunächst – jedenfalls in der Lesart dieses Bandes – ein genuin bildungspolitischer, soziologischer und/oder sozialwissenschaftlicher Themenbereich ist, Einzug in die erziehungswissenschaftliche Lehrgestalt hält. Die Frage ist also: Wie gestaltet sich die *Vererziehungswissenschaftlichung* des Themas Ungleichheit im Spiegel der fachlichen Lehre?

2.2 Forschungsstand: Lehrveranstaltungsanalysen

Die umfänglichste Erhebung und Analyse erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen wurde Anfang der 1990er Jahre von Hauenschild, Herrlitz und Kruse (1993) durchgeführt; sie erfassten 43.444 Lehrveranstaltungstitel der westdeutschen universitären Erziehungswissenschaft zwischen 1945 und 1990. Davon ausgehend, dass „in der Struktur und Thematik des Lehrangebots ein wesentlicher Aspekt jedweder Disziplinentwicklung" (ebd., S. 9) verborgen liegt, und u. a. der Frage folgend, ob in dem so aufgefundenen Material „eine relativ stabile, phasen-, themen- und hochschulübergreifend konsistente Grundbegrifflichkeit feststellbar ist" (ebd., S. 10), wurde das wissenschaftlich-pädagogische Lehrangebot an 20 westdeutschen Universitäten erhoben, wobei in jedem 3. Semester ab 1945 eine Vollerhebung stattfand (ebd., S. 12 ff.). Auf Basis inhaltsanalytischer Datencodierungen (ebd., S. 15 ff.) und Klassifikationen (ebd., S. 19 ff.) konzentrierten sich Hauenschild, Herrlitz und Kruse u. a. auf die Schwerpunkte „Expansion des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots" (ebd., S. 26 ff.), „Differenzierung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots" (ebd., S. 26 ff.) mit Blick auf die in den Veranstaltungstiteln genannten Themen, „Bedeutung des weiblichen Lehrpersonals" (ebd., S. 49 ff.) und „Nennung von Personennamen in Veranstaltungstiteln" (ebd., S. 75 ff.).

Helga Hauenschild (1997) befasste sich auf Basis dieser Daten im Anschluss mit der Frage, ob und inwiefern sich ein potenzieller Wandel der Disziplin zur „empirischen Sozialwissenschaft" (ebd., S. 771) auch im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot niedergeschlagen hat; wenn „die Etablierung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu einer enormen Ausweitung des empirischen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissens" (ebd., S. 771 f.) geführt hat – und das nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehre betrifft –, dann, so die Annahme, müsste sich das im Spiegel der Lehrveranstaltungstitel abbilden und rekonstruieren lassen. Beide Studien – Hauenschild, Herrlitz und Kruse (1993) und, darauf aufbauend, Hauenschild (1997) – gehören bis heute zu den wenigen systematischen und, mit Blick auf

die erhobene Datenmenge, umfassenden Analysen der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt; außerhalb dieser Projekte finden sich zwar ebenfalls aufwendige, aber anlassbedingt auf einzelne Hochschulstandorte oder Zeiträume beschränkte Analysen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit z. B. für Kiel Buck & Vogel, 2019, für Göttingen Bers, 2020, für Tübingen Hild & Wahl, 2010, für frühe Institutionalisierungsphasen der wissenschaftlichen Pädagogik Drewek, 1996). Obwohl Lehrveranstaltungen als Spiegel für die Disziplinentwicklung eine fruchtbare Quelle darstellen, sind sie nach 1990 nicht mehr flächendeckend erhoben oder bearbeitet worden.

2.3 Datengrundlage

Auch wenn eine systematische Erhebung im Stil der genannten Studien bis heute ausgeblieben ist, liegen doch hinreichend viele Teil-Datensätze vor, um sich dem Themenkomplex Ungleichheit anzunähern. Die hier bearbeiteten, umfänglichen und aufwendig und zeitintensiv erhobenen Datensammlungen wurden in anderen Projektkontexten generiert und zur Analyse im Rahmen des vorliegenden Beitrags freigegeben.[1] Entsprechend bestehen sie aus mehreren Teilen, die hier nachgenutzt werden und die Unterschiedliches leisten können: a) Für die frühen Phasen der Disziplingeschichte stehen im Rahmen einer Vollerhebung alle Lehrveranstaltungstitel im Bereich Pädagogik/Erziehungswissenschaft an insgesamt 31 deutschen Universitäten zwischen 1925 und 1955[2] zur Verfügung; b) für die Standorte Kiel und Göttingen wurde ebenfalls eine Vollerhebung durchgeführt, hier für die Jahre 1945–1989 (Kiel) bzw. 1920–2020 (Göttingen). Schließlich wurde c) für das Wintersemester 2016/2017 eine Stichprobe erhoben: Hier wurden alle Lehrveranstaltungen im Bereich Erziehungswissenschaft (inkl. Bildungswissenschaften/Lehrkräftebildung) an den Standorten Berlin (Freie Universität), Bonn, Erlangen-Nürnberg, Flensburg, Frankfurt, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Mainz, Marburg, München, Münster, Regensburg,

1 Ich möchte mich ausdrücklich bei den Kolleg*innen bedanken, die mir ihre Daten zum Zwecke dieser nachnutzenden Analyse überlassen haben. Dank gilt Christiana Bers, Klaus-Peter Horn und Marc Fabian Buck, deren Lehrveranstaltungsdaten jeweils aufwendig und mühsam im Rahmen der Institutsjubiläen in Göttingen und Kiel erhoben wurden. Für die Erlaubnis zur Nutzung der Daten zur universitären Lehrgestalt der Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den Jahren 1925 bis 1955, die im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1988 bis 1994 geförderten Forschungsprojekts „Erziehungswissenschaft 1919 bis 1955: Republik und Emigration, Nationalsozialismus und Wiederbegründung“ erhoben wurden, danke ich dem Projektleiter Heinz-Elmar Tenorth sowie Klaus-Peter Horn, der die analogen sowie mittlerweile digitalisierten Datenbestände gegenwärtig verwahrt.

2 Dieses Datenelement kann irritieren, weil es sich auf einen Zeitraum bezieht, in dem eine Thematisierung des Ungleichheitsbegriffes im vorgestellten bildungssoziologischen Sinne de facto noch nicht möglich war; das Wort an sich jedoch könnte, wenn auch in anderen Bedeutungsformen, durchaus genannt werden und böte damit eine Möglichkeit, potenziell unterschiedliche Bedeutungsformen sichtbar zu machen.

Tübingen, Wuppertal und Würzburg erhoben. Diese Stichprobe wird, da sie sich mit Blick auf Ungleichheitssemantiken als sehr reichhaltig erwiesen hat, hier den größten Raum einnehmen.

3. Ungleichheit als Thema und Themenfeld

Nach einer kurzen Skizze des methodischen Zugriffs, mit dem das Datenmaterial ausgewertet wird (Kapitel 3.1), folgt eine Darstellung der zentralen Ergebnisse und ihrer Grenzen (Kapitel 3.2).

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Fokus der Analyse stehen entsprechend Lehrveranstaltungstitel im Zeitverlauf, wobei nicht oder nur in geringem Maße Häufigkeiten, detaillierte diachrone Vergleichsanalysen oder Standortunterschiede im Zentrum stehen (vgl. dazu Kapitel 3.2.1), sondern der Versuch, das ‚Auftauchen' der Ungleichheitsthematik im erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Möglichkeiten der Datengrundlage nachzuzeichnen und die Kontexte, in denen das Thema Ungleichheit behandelt wird, zu rekonstruieren (soweit das semantisch sparsame Material das zulässt). Die tabellarisch erfassten Veranstaltungstitel werden dazu mit Blick auf substantielle Terme, die Ungleichheit als Thema anzeigen, durchsucht. Jeder Lehrveranstaltungstitel, der im Rahmen einer solchen *keyword-in-context*-Analyse einen solchen Term enthält, gilt entsprechend insgesamt als sinntragender Kontext, dessen Semantik erfasst, nach Häufigkeiten und Zusammenhängen sortiert und schließlich visualisiert[3] werden kann.

Es bleibt die Frage, welche Terme – neben der genannten Grundform – dazu geeignet sind, das Thema *Ungleichheit* anzuzeigen; zwar bieten sich spezifisch mit Blick auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs etwa zur Bildungsgerechtigkeit nach PISA (vgl. zusammenfassend Vogel, 2016) etwa unterschiedliche Versionen der Gleichheit/Ungleichheit (z. B. Bildungsungleichheit, Chancengleichheit, Soziale Ungleichheit) oder der Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit (z. B. Bildungsgerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Anerkennungsgerechtigkeit) an, die (erziehungswissenschaftliche) Bearbeitung des Themas wird sich allerdings nicht in diesen Signalwörtern erschöpfen. Abgesehen von der ganz grundsätzlichen Problematik, dass Ungleichheit auch in Veranstaltungen zum (dominanten) Thema werden kann, deren Titel das nicht anzeigt und z. B. schlicht ‚Schule und Unterricht' lautet (vgl. dazu Kapitel 3.2.1), ist auch denkbar, dass die Nennung bestimmter Autor*innen (z. B. Bourdieu oder Boudon)

3 Das Analyse- bzw. primär Visualisierungsmittel ist Voyant Tools, ein „web-based text reading and analysis environment. It is a scholarly project that is designed to facilitate reading and interpretive practices for digital humanities students and scholars as well as for the general public" (Voyant Tools 2024, o. S.). Das dort eingelesene Format ist eine Excel-Tabelle.

äquivalent fungiert oder das Phänomen Ungleichheit begrifflich in ein spezifisches pädagogisches Problem (z. B. Heterogenität oder Inklusion) überführt wird. Insbesondere die beiden letztgenannten Begriffe sind für eine vergleichende Analyse interessant, da beide Terme ungefähr analog zum so genannten PISA-Schock nach der Jahrtausendwende prominent Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gehalten haben. Die folgende Analyse beschränkt sich deshalb zunächst auf die drei Begriffe Ungleichheit (bzw. alle Flexionen von *gleichhei*), Heterogenität (bzw. alle Flexionen von *heterog*) und Inklusion (bzw. alle Flexionen von *nklus*) und ihre Kontexte. In einem nächsten Schritt werden Synonyme und artverwandte Begriffe aus dem direkten thematischen Kontext dieser Terme erschlossen: Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit bzw. Benachteiligung, Migration, Milieu und Herkunft und Geschlecht/Gender (jeweils inkl. aller Flexionen).

3.2 Ergebnisse

Nach einer Erläuterung der Grenzen der Belastbarkeit des Materials und der angewandten Analysemittel (3.2.1) orientiert sich die Ergebnisdarstellung an den ins Zentrum gestellten Substantiven der Analyse: Zunächst geht es um den Begriff Ungleichheit (3.2.2), dann um Heterogenität und Inklusion (3.2.3) und Gerechtigkeit (3.2.4) und schließlich um die drei Benachteiligungskategorien Migration, Soziale Herkunft und Geschlecht (3.2.5).

3.2.1 Grenzen der Ergebnisse

Die aus gedruckten und mittlerweile meist digitalen Vorlesungsverzeichnissen erfassten Lehrveranstaltungsübersichten geben einen Einblick in die Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft. Dennoch gilt es bei der Analyse selbstverständlich zu bedenken, dass a) sich aus der Lehrveranstaltungsankündigung weder ableiten lässt, ob die Lehrveranstaltung wirklich stattgefunden hat, noch, ob und wie in der Lehrveranstaltung auch wirklich das stattgefunden hat, was thematisch über den Titel suggeriert wurde (geschweige denn, ob und was irgendjemand in der Lehrveranstaltung wirklich gelernt hat); dass b) Lehrveranstaltungstitel kurze, relativ standardisierte Textzeilen darstellen, aus denen sich bisweilen – z. B. ohne Modulkontext – überhaupt kein spezifisches Thema oder die Thematisierung des Themas ableiten lässt, c) Studienpläne, Ortskulturen und weitere lokale Kontextbedingungen in Rechnung gestellt werden müssen und deshalb d) Veranstaltungen, in denen das Thema Ungleichheit durchaus behandelt wurde, im Rahmen dieser Erhebung nicht aufgefunden werden können, wenn die Titelsemantik nicht einschlägig ist.

Von diesen basalen Analysefehlerquellen abgesehen generiert die Suche nach dem Thema Ungleichheit das nicht weniger naheliegende Problem der Bestimmung, woran man das Thema Ungleichheit eigentlich semantisch erkennt; synonyme und themennahe Begriffe und naheliegende Semantiken (z. B. Unterschiede, Differenz, Disparität, Selektion) oder – je nach Thematisierung – benachbarte und verknüpf-

te Themenstichworte (z. B. Milieu, Klasse, Gerechtigkeit, Sozialisation) ergeben ein Netz aus weiteren begrifflichen Möglichkeiten, die die Behandlung von Ungleichheit andeuten können. Dabei sind die Grenzen zwischen für den vorliegenden Beitrag interessanten und weniger interessanten Stichworten fließend: intuitiv könnte z. B. ein Titel wie „Klasse, Sozialraum und Lebensstil" je nachdem, aus welchem Kontext heraus oder in welchen Kontext hinein man ihn denkt, schlicht ein soziologisches und vermutlich Bourdieu-lastiges Basisseminar sein oder aber Teil 1 von 3 einer Seminarreihe zu „Prekäre Kindheiten und systemische Benachteiligungen". Der vorliegende Beitrag beschränkt sich deshalb auf einige wenige und möglichst einschlägige Stichworte, wissend, dass dadurch nicht die ganze Breite der Ungleichheits-Landschaften im erziehungswissenschaftlichen Diskurs abgedeckt wird. Diese Stichworte stammen aus den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen, die sich in den 1960er und 1970er Jahren um den Begriff Chancengleichheit bzw. Ungleichheit drehten, und aus dem erziehungswissenschaftlichen PISA-Schock-Diskurs (vgl. zusammenfassend bis 2014 Vogel, 2016), der einerseits unterschiedliche Gerechtigkeits-Thematisierungen zur Folge hatte und andererseits die Kategorien Migration, soziale Herkunft und Geschlecht ins Zentrum stellte.

3.2.2 Ungleichheit: Genese und Kontexte

Die erste Datensammlung bezieht sich auf den Zeitraum 1925–1955. Sie enthält 18.148 Veranstaltungstitel aus dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot von 31 Standorten (Aachen, Bonn, Berlin FU, Braunschweig, Breslau, Danzig, Darmstadt, Dresden, Erlangen, Freiburg, Gießen, Göttingen, Greifswald, Halle/Wittenberg, Hamburg, Hannover, Heidelberg, Jena, Karlsruhe, Kiel, Köln, Königsberg, Leipzig, Mainz, Marburg, München, Münster, Rostock, Stuttgart, Tübingen und Würzburg). Die meistgenannten sinntragenden Begriffe[4] sind dabei disziplinäre Selbst- und Fremdbezeichnungen und recht grundständige und/oder allgemeine Bezugspunkte: Pädagogik (Rang 1), Psychologie (Rang 2), Geschichte (Rang 3), Erziehung (Rang 4), Philosophie (Rang 5), Gegenwart (Rang 6), Probleme (Rang 7), Didaktik (Rang 8), deutsch (Rang 9) und Theorie (Rang 10), danach folgen Erziehungswissenschaft (Rang 11), Unterrichtslehre (Rang 12), Bildung (Rang 13), Schule (Rang 14) und Fürsorge (Rang 15). Der Terminus Ungleichheit (und denkbare Flexionen) taucht in den genannten 18.148 Lehrveranstaltungen bis 1955 allerdings *nicht* auf.

Die zweite Datensammlung bezieht sich auf den Zeitraum 1945–1989. Sie enthält 5.514 Lehrveranstaltungstitel, die sich auf die beide Standorte Göttingen (3.310 Titel) und Kiel (2.204 Titel) verteilen. So unterschiedlich die beiden Standorte mit Blick auf ihr Personal, ihre Größe, ihr Studienangebot, die Entwicklung der Standorte bis 1989 etc. auch sein mögen: In ihrem Lehrangebot zeichnen sich auch Parallelen ab, so z. B. der enorme Aufwuchs im Rahmen der Expansion der universitären Erziehungs-

4 Nicht berücksichtigt wurden Stoppworte und solche Begriffe, die sich lediglich auf den organisatorischen Kontext beziehen, also z. B. ‚Seminar', ‚Vorlesung', ‚Einführung'.

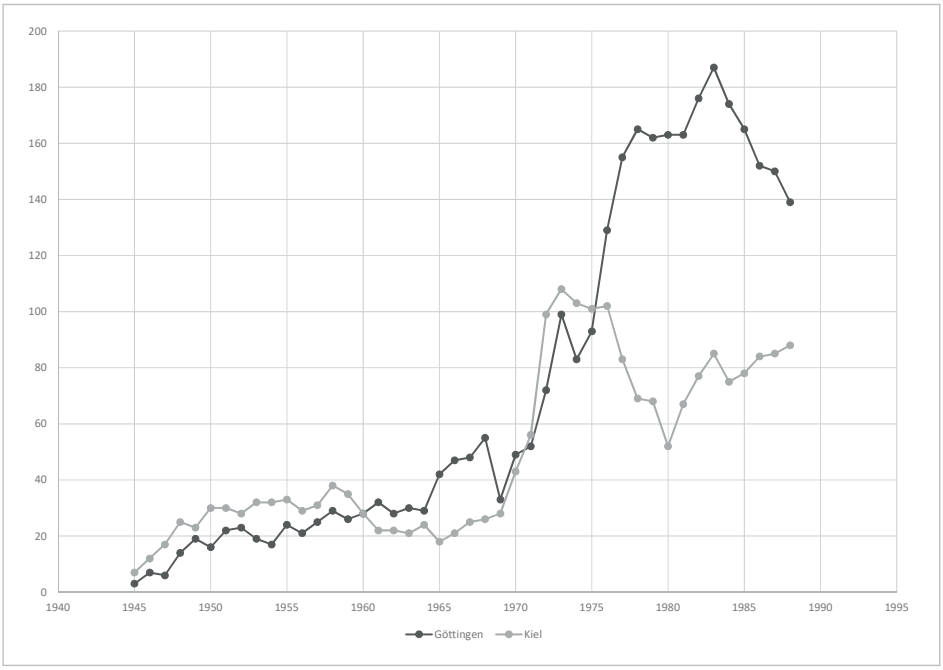


Abb. 1: Lehrveranstaltungszahl im Bereich Erziehungswissenschaft in Göttingen und Kiel im Zeitverlauf, 1945–1989

wissenschaft Ende der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre (vgl. Abbildung 1), der auch im Lehrangebot sichtbar wird, oder auch mit Blick auf die meistgenannten Begriffe. In den Top 10 teilen sich beide Standorte anteilig genau hälftig die Terme Schule, Erziehung, Didaktik, Theorie und Unterricht und unterscheiden sich hinsichtlich der Begriffe Bildung, Beratung, Lernen, Interaktion, Organisation (Göttingen) bzw. Erwachsenenbildung, Psychologie, Methoden, Geschichte, Sozialpädagogik (Kiel).

Der Term *gleichhei* taucht in Göttingen wie auch in Kiel zum ersten Mal Mitte der 1970er Jahre auf: In Kiel wird der Begriff einmalig 1974 im Veranstaltungstitel „Chancengleichheit in der Grundschule und ihre sozialpädagogische Relevanz" genannt, in Göttingen finden sich bis 1989 vier Lehrveranstaltungen: „Räumliche Ungleichheit von Lebensbedingungen als Voraussetzung für Sozialplanung" (1976), „Chancengleichheit als Ziel der Bildungspolitik" (1977), „Schule und soziale Ungleichheit" (1987) und „Koedukation – Kein Weg zur Chancengleichheit?" (1989), wobei alle vier Lehrveranstaltungen von Wulf Hopf angekündigt wurden, der bis heute in diesem Themenfeld publiziert (vgl. Hopf, 2023).

Die dritte und aktuellste Datensammlung bezieht sich auf das Wintersemester 2016/2017. Die Gesamtanzahl der Lehrveranstaltungen an den insgesamt 17 Standorten (Berlin FU, Bonn, Erlangen-Nürnberg, Flensburg, Frankfurt, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Mainz, Marburg, München, Münster, Regensburg, Tübingen, Wuppertal und Würzburg) ließ sich aufgrund der mittlerweile komplexen Modularisierung, Doppelung von Lehrveranstaltungen und Mehrfachfreischaltung im Rah-

men zahlreicher unterschiedlicher Studienprogramme nicht ohne enormen Mehraufwand ermitteln; da sie hier keine große Rolle spielt, wurde deshalb auf die bereinigte Ermittlung der Gesamtzahl verzichtet.

Zunächst lässt sich festhalten, dass der Term *gleichh* zu diesem Zeitpunkt offenbar (wenn auch nicht flächendeckende) Verbreitung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot gefunden hat: An neun von 17 Standorten im ausgesuchten Stichprobensemester werden Lehrveranstaltungen angekündigt, die Gleichheit/Ungleichheit im Titel tragen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Der Term *gleichh* im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot im Wintersemester 2016/2017 – Stichprobe

1	Soziale Ungleichheit und Geschlecht
2	Soziale Ungleichheit und symbolische Gewalt – Bourdieu Lektüren
3	Sozialer Raum, Macht, Ungleichheit – Bourdieu Lektüren
4	Soziale Ungleichheit in Deutschland
5	Bildungsgleichheit: Pädagogisches Handeln in der Inklusion aus der Perspektive sonderpädagogischer Förderschwerpunkte
6	Heterogenität und Bildungsgleichheit
7	Prozesse sozialer Ungleichheit
8	Theorien und Studien zur Analyse von Ungleichheiten in der (Grund-)Schule
9	(Un-)gleichheit von Was? Die intergenerationale Reproduktion sozialer Ungleichheiten
10	Chancengleichheit – Wen benachteiligt unser Bildungssystem
11	Gender – Bildung – Ungleichheit
12	Kinderarmut und Bildungsungleichheit
13	Bildung und Ungleichheit: Bildungsbenachteiligte Jugendliche
14	Diversität und Ungleichheit
15	Gleichheit und Differenz in Schule und Unterricht
16	Bildungsungleichheiten im internationalen historischen Vergleich
17	Bildungsungleichheiten im Kontext institutioneller frühkindlicher Bildung
18	Neue Steuerung und alte Ungleichheiten im Schulsystem?
19	Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft
20	Ungleichheit in der frühen Kindheit
21	Aufwachsen und soziale Ungleichheit

Dabei dominieren die Versionen Bildungs(un)gleichheit und Soziale Ungleichheit sowie unbestimmte Ungleichheiten, Chancengleichheit findet sich lediglich einmal. Wo sich Kontexte anhand des sparsamen Vokabulars der Titelsemantik ausmachen lassen, sind sie divers: Bildungssystem, Schule und Unterricht spielen ebenso eine Rolle wie Geschlecht, frühkindliche Bildung oder Migration.

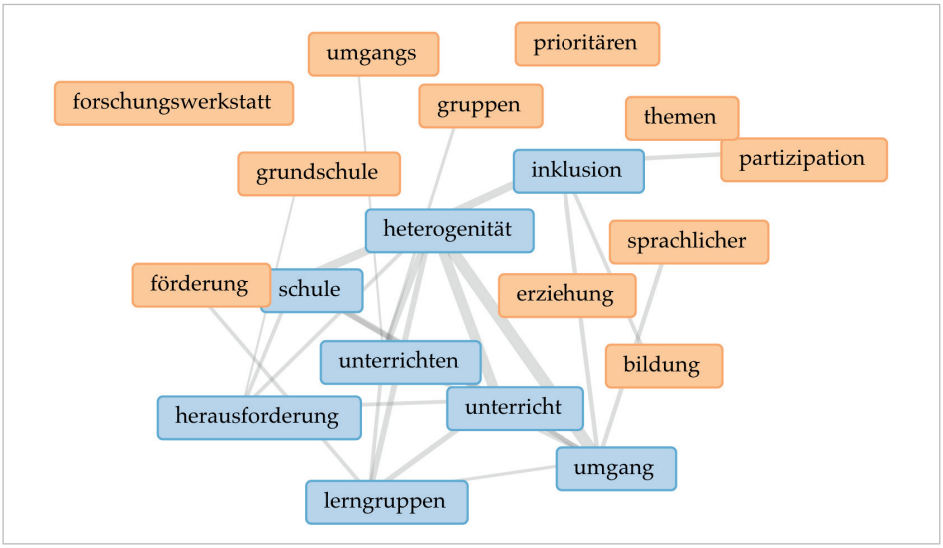


Abb. 2: Der Term *heterog* und seine Kontexte in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungstiteln im Wintersemester 2016/2017 an 17 Universitäten. In orange dargestellt sind Kookkurrenzen, also gemeinsam auftretende Begriffe, in blau korrelierende Begriffe im Rahmen einer Kollokation, also im vorliegenden Datensatz typischer Kookkurenzen.

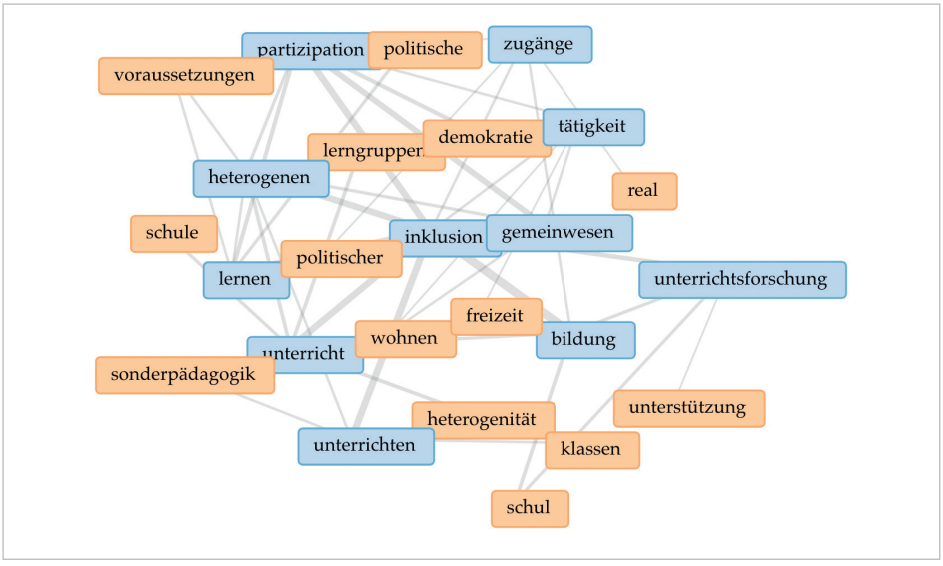


Abb. 3: Der Term *nklusi* und seine Kontexte in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungstiteln im Wintersemester 2016/2017 an 17 Universitäten. In orange dargestellt sind Kookkurrenzen, also gemeinsam auftretende Begriffe, in blau korrelierende Begriffe im Rahmen einer Kollokation, also im vorliegenden Datensatz typischer Kookkurenzen.

3.2.3 Heterogenität und Inklusion

Als wesentlich beliebter zeigen sich im Vergleich dazu die Begriffe Heterogenität und Inklusion; sie finden zwar im Spiegel der vorliegenden Datensammlungen bis 1989 keine Verwendung, werden aber im Wintersemester 2016/2017 in 67 (Heterogenität) bzw. 98 (Inklusion) erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungstiteln genannt (vgl. Abbildung 2 und 3). An 14 (Heterogenität) bzw. 15 (Inklusion) von 17 Standorten wurden im Wintersemester 2016/2017 Veranstaltungen angekündigt, die die gesuchte Semantik enthielten.

3.2.4 Gerechtigkeit und Benachteiligung

Obwohl der erziehungswissenschaftliche Forschungsdiskurs sich durchaus am Gerechtigkeitsbegriff abarbeitet (vgl. zum Überblick bis 2014 Vogel, 2016) und eine reichhaltige Auswahl unterschiedlicher Gerechtigkeits- und Benachteiligungssemantiken zu bieten hat, spielen ‚Gerechtigkeit' und ‚Benachteiligung' im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot des Wintersemesters 2016/2017 im Vergleich zu Heterogenität und Inklusion eine ähnlich zurückhaltende Rolle wie der Ungleichheitsbegriff (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Der Term *gerecht* und *benachteilig* im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot im Wintersemester 2016/2017 – Stichprobe

1	Bildung, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit
2	Lektüreseminar Bildungsgerechtigkeit
3	Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in einer von Diversität geprägten Gesellschaft; fachliche Positionen, unterschiedliche Aufgaben – Aufträge; Möglichkeiten, Chancen, Ressourcen, Konflikte, Risiken, Gelingensbedingungen einer gerechten Kooperation
4	Fragen sozialer Gerechtigkeit und ihre Konkretisierung in Wirtschaft und Politik
5	Grundlagen individueller Entwicklungsprozesse: Die Entwicklung von Moral- und Gerechtigkeitsvorstellungen – Konzepte aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Philosophie
6	Theorien und Konzepte der Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendbildung: Ethik und Gerechtigkeit in sozialpädagogischen Entscheidungsprozessen
7	Ethik – Gerechtigkeit – Bürgersinn: Umgehen mit persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Entscheidungsfragen und Werten
8	Heterogenität, Inklusion und Alterität – Wie dem Anderen gerecht werden
9	Theorien der Gerechtigkeit – Heterogenität
10	Behinderung – Barrieren – Inklusion: Annäherungen an die Bildung und Erziehung bei Behinderung und Benachteiligung
11	Handlungsfelder der Bildung und Partizipation bei Behinderung und Benachteiligung
12	Globale Gesundheit – Globale Gerechtigkeit? Gesundheit als ethisches, politisches und praktisches Problem einer globalisierten Welt
13	Chancengleichheit – Wen benachteiligt unser Bildungssystem
14	Theorien der Gerechtigkeit

15	Kompensationsgerechtigkeit. Diskussion und Modellierung von Kompensationsansätzen am Beispiel der Energiewende
16	Bildung und Ungleichheit: Bildungsbenachteiligte Jugendliche
17	Gerecht sein – als gerecht wahrgenommen werden
18	Arbeit und Beruf bei Behinderung und Benachteiligung

An neun von 17 Standorten werden Veranstaltungen angeboten, die mindestens einen der beiden Terme enthalten; insgesamt werden 18 Veranstaltungen angekündigt (abzüglich von Doppelungen im Vorlesungsverzeichnis). Anders als beim Ungleichheitsbegriff fällt hier auf, dass die Kontexte weniger genuin ‚pädagogisch' anmuten: Bezüge zu z. B. Bildungs- oder Schulsystem oder Unterrichtspraxis sind selten (oder jedenfalls durch die Titel nicht erkennbar), dafür rücken Behinderung und Jugend in den Vordergrund.

3.2.5 Zentrale Kategorien der Bildungsbenachteiligung

Es bleiben die im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung mit Bildungssystembezug prominenten Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht, die durch die Suchbegriffe Migration (bzw. *migra*), Herkunft, Milieu und Geschlecht/Gender operationalisiert wurden. Die Datenlage wird hier aufgrund der weiten Begrifflichkeiten (und der damit verbundenen Themenkomplexe) und der Doppelung von Begriffen innerhalb von Veranstaltungstiteln zwar

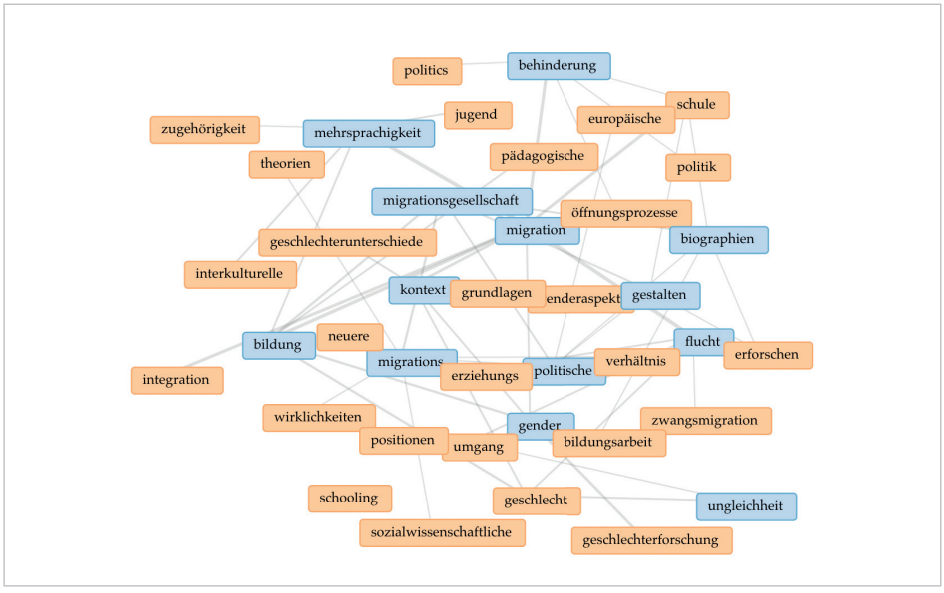


Abb. 4: Die Terme *migra*, *Herkunft*, *geschlecht* und *gender* und ihre Kontexte in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungstiteln im Wintersemester 2016/2017 an 17 Universitäten. In Orange dargestellt sind Kookkurrenzen, in blau korrelierende Begriffe.

unübersichtlicher, liefert aber grundsätzlich folgende Ergebnisse: An 15 der 17 Standorte werden Veranstaltungen im Bereich Erziehungs- oder Bildungswissenschaft angeboten, die wenigstens einen der gesuchten Begriffe enthalten, wobei der Milieu-Begriff gar nicht genannt und der Migrationsbegriff (44 Nennungen) am häufigsten sichtbar wird. Auf dem nächsten Rang finden sich dann Geschlecht (14 Nennungen) und Gender (zehn Nennungen). Der Begriff der Herkunft wird lediglich drei Mal genannt. Die Kontexte, die sich rund um die Kategorien Migration, soziale Herkunft und Geschlecht abbilden, sind sehr unterschiedlich und verweisen auf diverse Themenkontexte (vgl. Abbildung 4).

4. Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die jeweils analysierten Datensammlungen und die durch sie abgedeckten Zeiträume einerseits und die ins Zentrum der Analyse gestellten Suchbegriffe andererseits lässt sich folgendes festhalten:

1. Das Themenfeld Ungleichheit ist kein Feld, das der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt von Beginn an inhärent gewesen wäre. Das ist an sich zunächst eine vielleicht banale Feststellung, schließlich rekurrieren die hier gesuchten Begriffe in großen Teilen auf Diskurse, die auf die 1960er/1970er bzw. 2000er Jahre datiert waren. Allerdings finden sich auch die Begriffe Ungleichheit oder Gerechtigkeit bis 1955 nicht und auch bis 1989 nur in geringem Maße. So präsent und dominant dieses Themenfeld heute ist: wenigstens in der Lehre ist es kein Dauerthema.
2. An den Standorten Göttingen und Kiel kann angedeutet werden, dass Ungleichheit – vornehmlich in der Lesart Chancengleichheit – bereits Mitte der 1970er Jahre in die träge Ebene der Lehrgestalt durchsickert; die Frage ist, ob es sich dabei um ein flächendeckendes Phänomen handelt und ob das Thema sich seitdem dauerhaft (wenn auch auf dem sich an beiden Standorten andeutenden niedrigen Niveau) in der erziehungswissenschaftlichen Lehre etablieren konnte. Dafür fehlen Daten für die Jahre 1990–2015.
3. Davon ausgehend, dass die Ergebnisse der Stichprobe des Wintersemesters 2016/2017 keine großen Verzerrungen beinhalten, ist das Thema auch in der Post-PISA-Schock-Debatte zwar (wieder) präsent, aber (auch) diesmal nicht im engeren Sinne flächendeckend vertreten: Weder Ungleichheit noch Gerechtigkeit sind als Begriffe an allen Standorten vertreten, und gerade im Vergleich zum Inklusionsbegriff wird deutlich, dass die Begriffe zwar in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung sehr präsent, in der erziehungswissenschaftlichen Lehre aber – jedenfalls in diesem Semester, s. o. – (noch) nicht curricularer Konsens sind.
4. Auffällig ist dabei, dass die mannigfaltigen Diskurse rund um das Thema *Bildungsgerechtigkeit*, die seit Jahren in der Disziplin anhalten, sich nicht stärker in der Lehre niederschlagen; schließlich handelt es sich hier zum einen um einen der zentralen Streitpunkte nach PISA, in dem viele Elemente aus der Diskurslandschaft zusammenlaufen, und durch das Präfix Bildung auch um einen Begriff, der disziplinär mindestens einheimisch anmutet.
5. Gemessen an den Begriffen Migration, Heterogenität, Inklusion etc. allerdings – also das Themenfeld Ungleichheit auf diese Begriffe ausweitend – ist das Themenfeld durchaus

präsent. Die zentralen Benachteiligungs- und Herausforderungskategorien im Rahmen des Bildungssystems und/oder pädagogischen Handelns sind an nahezu allen Standorten im Stichprobensemester vertreten (wobei sich hinter diesen Begriffen natürlich keine genuin ungleichheitsspezifischen Thematisierungen verbergen müssen, sondern auch davon autonome Diskurse bearbeitet werden können).

6. Auffällig ist dennoch auch hier, dass der Herkunftsbegriff hinter den anderen Begriffen stark abfällt und der Milieu-Begriff sich überhaupt nicht etabliert. Hier könnte die eingangs in einem anderen Kontext zitierte Vermutung tragen, dass sich das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot eher auf Herausforderungen der pädagogischen Praxis und weniger auf wissenschaftliche Problemfelder bezieht und deshalb konkrete Problemfelder der Praxis stärker bedient werden als (soziologische) Beobachtungskategorien.
7. Das deutet sich schließlich auch in den Kontextualisierungen der Begriffe an: Sind Inklusion und Heterogenität noch semantisch einschlägig als Herausforderungen von Schule und Unterricht gerahmt, ist das Kontextfeld der anderen Begriffe wesentlich vager und weiter und scheint – jedenfalls aus der Distanz – mehrere Themengebiete gleichzeitig zu tangieren.

Was aber weiß man, wenn man das weiß, angesichts der in ihrer Reichweite eingeschränkten Datenlage und mit Blick auf Ungleichheit als Thema der Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft?

Versteht man „Bildungsungleichheiten als Sammelbegriff für einen sich konstituierenden, im Zeitverlauf wechselnd und uneinheitlich bezeichneten wissenschaftlichen Gegenstand" (Drope, Wenk & Reh in diesem Band), „der ebenso historischem Wandel unterliegt wie die sich mit ihm befassenden Disziplinen" (ebd.), wird (erneut) deutlich, dass der Ergebnisreichweite einer Stichwortsuche in Veranstaltungstiteln Grenzen gesetzt sind: Zum einen, weil Stichworte lediglich vage Indikatoren für in der Praxis dann mannigfaltige Thematisierungsmöglichkeiten darstellen, zum anderen, weil die Abwesenheit eines solchen Indikators nicht die Abwesenheit einer Thematisierung belegt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass immer dann, *wenn* sich ein Begriff in der erziehungswissenschaftlichen Lehre etabliert, davon auszugehen ist, dass ihm eine – wenigstens im beobachteten Zeitraum – besondere curriculare Rolle zukommt, und dass andersherum *das Fehlen* eines in Forschungsdiskursen präsenten Begriffes, hier z. B. ‚Bildungsgerechtigkeit', ein Hinweis auf eine Verschiebung im Ausbildungswissen im Vergleich zum Forschungswissen sein kann.

Schließlich geht es im vorliegenden Fall freilich nicht um *irgendeine* Ungleichheit, sondern „um Fragen des gruppenspezifisch ungleichen und benachteiligenden Zugangs zu Bildungsinstitutionen, um Fragen des Erfolgs im Feld formaler Bildung und darum, ob und wie unterschiedliche Gruppen in Bildungsinstitutionen diskriminiert werden" (Drope, Wenk & Reh in diesem Band), verbunden mit der Frage, „was Schule zur Reduzierung gesellschaftlicher Ungleichheit leisten soll und kann und welchen Anteil sie selbst an deren Erzeugung hat" (ebd.). Blickt man vor diesem Hintergrund erneut auf die in diesem Beitrag sichtbar gemachten Begriffsfelder, lässt sich die Ergebnisinterpretation zuspitzen: Ausgehend von der Semesterstichprobe des Wintersemesters 2016/2017 haben sich Bildungsungleichheiten als pädagogisches Problem

insofern etabliert, als sich Heterogenität, Inklusion, Migration etc. als sichtbare Themenfelder im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot flächendeckend etabliert zu haben scheinen, wobei bei der Kontextualisierung der Begriffe (im Spiegel der Titel) das Feld *Schule* insbesondere im Bereich Heterogenität und Inklusion sichtbar wird. *Ungleichheit* hat also – ausgehend von dieser Stichprobe – den ‚Umzug' vom regen Forschungs- zum trägen Lehrwissen erfolgreich bewältigt, wenn auch mit selektivem Begriffs-Reisegepäck: Pädagogische Herausforderungen finden sich in begrifflich bereits spezifizierter Form, Fragen der Gerechtigkeit und der Benachteiligung oder soziologisch-deskriptive Begriffe wie Milieu wurden in der Titelsemantik hingegen weitestgehend zurückgelassen. Vor diesem Hintergrund ist die eingangs genannte *Vererziehungswissenschaftlichung* von Ungleichheit nach PISA eher eine *Pädagogisierung von Ungleichheiten* – jedenfalls im Spiegel der vorliegenden Daten.

Literatur

Bers, C. (2020). 100 Jahre Institutsgeschichte – Expansion und Diversifizierung des Göttinger Seminars für Pädagogik/Instituts für Erziehungswissenschaft. In C. Bers (Hrsg.), *100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920–2020* (S. 5–23). Göttinger Universitätsverlag. https://doi.org/10.17875/gup2020-1326

Buck, M. F., & Vogel, K. (2019). Die Lehrgestalt der Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel von 1945 bis 1989. In M. Böge & M. F. Buck (Hrsg.), *Pädagogik als Disziplin und Profession – Historische Perspektiven auf die Zukunft. Beiträge zum 350. Jubiläum der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 121–150). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06546-6

Drewek, P. (1996). Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 299–315). Beltz.

Hauenschild, H. (1997). Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*(5), 771–789.

Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G., & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. https://doi.org/10.17875/gup2023-569

Hild, A., & Wahl, B. (2010). Lehrgestalt. In AG Institutsgeschichte (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen* (S. 129–163). Schneider Verlag Hohengehren.

Hopf, W. (2023). *Bildung, bürgerlicher Staat und soziale Ungleichheit*. Beltz Juventa.

Vogel, K. (2016). *Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit'*. Klinkhardt.

Voyant Tools. (2024). *About Section Credits*. https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/about-section-credits (zuletzt abgerufen am 3. August 2024).

III.
Bildungsungleichheit empirisch in den Blick nehmen

Erfassung der sozialen Herkunft in Large-Scale Assessments zum Bildungsmonitoring

Indikatoren und ihre Aussagekraft

Jacqueline Niemietz & Stefan Schipolowski

1. Einleitung

In der ersten PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment;* Baumert et al., 2001) wurde erstmals die soziale Herkunft der Schüler:innen in Deutschland in einer großangelegten Schulleistungsstudie differenziert erfasst und in Beziehung zu ihren schulischen Kompetenzen gesetzt.[1] Dabei offenbarte sich in der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Staaten der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) ein besonders enger Zusammenhang zwischen der Sozialschicht der Herkunftsfamilie und dem erreichten Kompetenzniveau am Ende der Pflichtschulzeit (Baumert et al., 2001; Baumert & Maaz, 2006). Dieser Zusammenhang fällt fast 25 Jahre später nach wie vor sehr hoch aus (OECD, 2023b) und steht daher weiterhin im Fokus der Bildungsforschung und des bildungspolitischen Diskurses. Aber (wie) wird die soziale Herkunft – über die Zeit – adäquat abgebildet?

Der Begriff „Bildungsmonitoring" umfasst verschiedene Zugänge zur Beschreibung von Bildungserträgen auf unterschiedlichen Ebenen (Albers & Jude, 2025; Schipolowski et al., 2022). Einen wesentlichen Beitrag dazu liefern die in der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2015) verankerten nationalen und internationalen *Large-Scale Assessments* (LSAs) wie die IQB-Bildungstrends, PISA, TIMSS und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*). Mit diesen großangelegten Studien werden regelmäßig die Kompetenzen einer klar definierten Grundgesamtheit (Altersgruppe oder Jahrgangsstufe) erfasst und Vergleiche im Erreichen von Bildungszielen zwischen den (Bundes-)Ländern und in Trendanalysen über die Zeit ermöglicht. Diese Studien leisten jedoch weit mehr als nur Kompetenzmessungen: Sie bieten auch die Grundlage für die Untersuchung sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb. Um solche Entwicklungen präzise zu beobachten, ist es erforderlich, die soziale Herkunft von Schüler:innen im Rahmen

1 Zwar wurde mit der TIMSS-Studie (*Trends in International Mathematics and Science Study*) aus dem Jahr 1997 die erste internationale Schulleistungsstudie veröffentlicht, an der Deutschland seit den 1960er Jahren teilgenommen hat, allerdings wurde in dieser Studie die soziale Herkunft der Schüler:innen weniger differenziert erfasst.

der LSAs theoretisch fundiert und valide zu erfassen. Die so gewonnenen Erkenntnisse zu Veränderungen im Ausmaß sozialer Ungleichheit im Kompetenzerwerb liefern Hinweise darauf, inwieweit die bis zum jeweiligen Zeitpunkt ergriffenen bildungspolitischen Maßnahmen zu positiven Entwicklungen geführt haben[2] (Hafiz & Weirich, 2023; Schipolowski et al., 2022; Watermann et al., 2016). Die soziale Herkunft wird dazu sowohl in PISA als auch in den IQB-Bildungstrends sowie in anderen internationalen und nationalen Schulleistungsstudien mit mehreren Indikatoren erfasst (u. a. Avvisati, 2020; Watermann et al., 2016). Auf diese Weise wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die soziale Herkunft facettenreich und für den Erwerb von Kompetenzen über verschiedene Mechanismen relevant ist.

Einen Ansatz zur Beschreibung der unterschiedlichen familiären Lebensverhältnisse liefert die von Baumert et al. (2003) eingeführte Differenzierung zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen. Strukturmerkmale beziehen sich auf grundlegende, relativ stabile Merkmale der familiären Situation, wie etwa die soziale Herkunft. Dazu zählen beispielsweise das Bildungsniveau und die berufliche Stellung der Eltern. Diese Strukturmerkmale beschreiben, welche Ressourcen einer Familie in Form von Bildung und ökonomischen Mitteln zur Verfügung stehen und damit die grundsätzlichen Startbedingungen und Chancen im Bildungssystem. Als Prozessmerkmale werden hingegen dynamische, interaktive Aspekte innerhalb der Familie bezeichnet, die das Lernen und die Entwicklung der Kinder direkt beeinflussen und von Strukturmerkmalen abhängig sind. Sie umfassen die Mechanismen, durch die soziale Disparitäten bei der Kompetenzentwicklung entstehen oder verstärkt werden. Prozessmerkmale umfassen etwa die Art und Weise, wie Eltern mit ihren Kindern kommunizieren, die Lernunterstützung, die sie bieten, und ihre Bildungsaspirationen.

Dieser Beitrag thematisiert die Operationalisierung der sozialen Herkunft sowie deren Zusammenhang mit sozialen Disparitäten in aktuellen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien. Im folgenden Abschnitt 2 wird zunächst anhand theoretischer Konzeptionen dargelegt, dass die soziale Herkunft facettenreich ist und daher im Bildungsmonitoring in der Regel mit mehreren Indikatoren erfasst wird. Daraufhin gibt Abschnitt 3 einen Überblick, wie die gängigsten Indikatoren zu den verschiedenen Facetten der sozialen Herkunft gebildet werden. Anschließend werden in Abschnitt 4 die Vor- und Nachteile der einzelnen Indikatoren kritisch beleuchtet, wobei insbesondere ihre Aussagekraft über Bildungsungleichheiten im Fokus steht. Weiterhin wird in Abschnitt 5 dargestellt, wie Bildungsungleichheiten anhand dieser Indikatoren erfasst und analysiert werden können. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, wie die Erfassung von Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungssystem verbessert werden könnte.

2 Zu berücksichtigen sind dabei auch immer andere relevante Faktoren, insbesondere Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. Hafiz & Weirich, 2023).

2. Soziale Herkunft als multidimensionales Konstrukt: theoretische Grundlagen

Die soziale Herkunft ist kein eindimensionales Konstrukt, sondern ein Oberbegriff, der verschiedene soziale Aspekte umfasst. Zur Systematisierung haben Bourdieu (1983) und Coleman (1988) mit dem reproduktionstheoretischen Ansatz einen wesentlichen konzeptionellen Rahmen entwickelt, der auch das Bildungsmonitoring prägt (Baumert & Maaz, 2006). Dieser Ansatz geht von der Annahme aus, dass Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kontexten unterschiedliche bildungsbezogene Ressourcen zur Verfügung stehen und diese Unterschiede für die Heterogenität der Schüler:innen im Kompetenzerwerb verantwortlich sind. Insbesondere der sozioökonomische Status (engl. *socioeconomic status*; SES; siehe 3.) des Elternhauses – also die Position der Eltern innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie und der damit verbundene Zugang zu Wohlstand und Macht – reproduziert sich demnach in den schulischen Kompetenzen der Kinder. Folglich erreichen Kinder aus Familien mit einem hohen SES bessere schulische Kompetenzen als Kinder aus weniger privilegierten Familien mit einem niedrigeren SES. In der Bildungsforschung wird der sozioökonomische Status häufig als Sammelbegriff verwendet, der die soziale Lage von Individuen oder Familien innerhalb der Gesellschaft beschreibt. Er umfasst Aspekte wie das Arbeitsverhältnis, das Bildungsniveau und die verfügbaren Ressourcen im Haushalt (Sirin, 2005). Allerdings fehlt ein Konsens darüber, welche und wie viele dieser Merkmale zur Modellierung des SES berücksichtigt werden sollten (Bollen et al., 2001; Watermann et al., 2016). Dieser Beitrag nutzt den sozioökonomischen Status als übergeordneten Begriff, um verschiedene Dimensionen der sozialen Herkunft zu erfassen und zu analysieren (z. B. Wößmann et al., 2023).

Um die Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf Bildungsergebnisse differenziert zu analysieren, ist es daher essenziell, die verschiedenen Kapitalformen nach Bourdieu genauer zu betrachten. Insbesondere das kulturelle Kapital spielt eine Schlüsselrolle. Die Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf Bildungsergebnisse sind nach diesem Verständnis nicht nur auf materielle Ressourcen zurückzuführen, sondern basieren auf sozialen und kulturellen Praktiken innerhalb der Familie, die von Baumert und Maaz (2006) als Prozessmerkmale bezeichnet werden. Nach Bourdieu (1983) können die verschiedenen Kapitalformen unterschiedlich wirken und sich gegenseitig verstärken. So kann beispielsweise das ökonomische Kapital der Eltern durch den Erwerb von Büchern oder Investitionen in Bildung in kulturelles Kapital des Kindes überführt werden, welches später – etwa über Bildungsabschlüsse – in ökonomisches Kapital des Kindes zurückgewandelt werden kann.

3. Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über die in Schulleistungsstudien am häufigsten verwendeten Indikatoren der sozialen Herkunft. Ausgangspunkt

sind dabei die Indikatoren des kulturellen Kapitals in objektivierter (siehe 3.1) und institutionalisierter Form (siehe 3.2) sowie Indikatoren des ökonomischen Kapitals (siehe 3.3). Es werden zudem Indikatoren dargestellt, die verschiedene Facetten der sozialen Herkunft anhand der beruflichen Stellung erfassen und damit Aspekte des kulturellen und ökonomischen Kapitals berücksichtigen (siehe 3.4 und 3.5). Eine Sonderrolle nimmt der in PISA verwendete Indikator *Economic, Social and Cultural Status* (*ESCS*) ein, der verschiedene der zuvor beschriebenen Indikatoren integriert (siehe 3.5). Abschnitt 4.1 geht im Anschluss auf Stärken und Schwächen der verschiedenen Indikatoren ein.

3.1 Indikatoren des objektivierten kulturellen Kapitals

Das objektivierte kulturelle Kapital nach Bourdieu (1983) kann als Hinweisgeber für die kulturellen Prozessmerkmale innerhalb einer Familie gelten (Baumert et al., 2001; Baumert & Maaz, 2006). Damit bildungsfördernde Praktiken, wie zum Beispiel das Musizieren oder gemeinsames Lesen, in einer Familie stattfinden können, müssen entsprechende kulturelle Güter wie Musikinstrumente oder Bücher vorhanden sein. Deshalb werden im Bildungsmonitoring häufig die in der Familie vorhandenen kulturellen Güter im Haushalt erfragt (z. B. Stubbe et al., 2020).

Besonders prominent ist die Bücherfrage: Hierbei wird in der Regel die Anzahl der Bücher im Haushalt anhand vorgegebener Kategorien erfragt (z. B. weniger als 10 Bücher, 10–20 Bücher, 20–50 Bücher usw.). Die Vorgabe von Kategorien soll dabei die Beantwortung erleichtern, da anzunehmen ist, dass die genaue Anzahl den Befragten in der Regel nicht bekannt ist. Die Anzahl der Bücher im Haushalt kennzeichnet, inwieweit in der Familie eine lernstimulierende Umgebung vorhanden ist. Das Vorlesen von Büchern im Kleinkindalter unterstützt beispielsweise den späteren Schriftspracherwerb (Rückert et al., 2010). Die Anzahl der Bücher im Haushalt kann aber auch als Hinweis auf den sozioökonomischen Status bzw. auf das allgemeine Bildungsniveau und die Wertschätzung von Bildung in der Familie gelten, da Familien mit höherem sozioökonomischem Status häufig mehr Bücher besitzen (Heppt et al., 2022).

In PISA wird der HOMEPOS-Index (*Home Possessions*) verwendet, der die Ausstattung des Elternhauses abbildet. Dabei wird nicht nur die Anzahl der Bücher im Haushalt erfragt, sondern auch deren Kategorien (z. B. religiöse Bücher, wissenschaftliche Bücher, klassische Literatur etc.). Die Art der Bücher kann spezifische Einblicke in die qualitative Unterstützung geben, die Schüler:innen zu Hause erhalten. Zum Beispiel könnte eine größere Auswahl an Fach- und Sachbüchern darauf hindeuten, dass im Haushalt gezielt auf Bildung Wert gelegt wird, was wiederum positive Effekte auf den Kompetenzerwerb haben kann (Avvisati, 2020). Zusätzlich zu den Büchern wird beim HOMEPOS nach Ausstattungsmerkmalen gefragt, die das häusliche Lernen beeinflussen können, etwa ob ein Schreibtisch zum Lernen, ein eigenes Zimmer oder ein Musikinstrument vorhanden ist. Der Fragebogen erfasst weiterhin Besitztümer, die einen Hinweis auf den SES der Familie geben können, wie Kunstwerke oder ein Auto. Solche Besitztümer spiegeln das wirtschaftliche Umfeld und die kulturelle

Teilhabe der Familie wider, die indirekt die Bildungschancen und -ressourcen der Schüler:innen beeinflussen können. Beispielsweise deutet ein Auto auf wirtschaftliche Stabilität des Haushalts und Mobilität hin, die den Zugang zu Bildungsangeboten oder kulturellen Aktivitäten außerhalb der Schule erleichtern können. Kunstwerke im Haushalt gelten als Ausdruck eines höheren kulturellen Kapitals und einer Wertschätzung für Kultur und Bildung, was mit höheren Bildungsaspirationen und der Förderung intellektueller Aktivitäten verbunden sein kann (Avvisati, 2020). Da die Aussagekraft einzelner Ausstattungsmerkmale begrenzt ist, werden im HOMEPOS-Index verschiedene Merkmale kombiniert.

3.2 Indikatoren des institutionalisierten kulturellen Kapitals

Als Indikatoren des institutionalisierten kulturellen Kapitals werden im Bildungsmonitoring üblicherweise die schulischen und beruflichen Abschlüsse der Eltern erfragt, um Rückschlüsse auf den Bildungshintergrund zu ziehen. Vor allem in internationalen Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA besteht allerdings eine Herausforderung darin, dass die Abschlussbezeichnungen weitgehend länderspezifisch sind. Um Vergleichbarkeit zu schaffen, werden diese daher anhand der *International Standard Classification of Education* (ISCED) kategorisiert.

Die ISCED wurde erstmals Mitte der 1970er Jahre von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) entwickelt und seitdem mehrfach überarbeitet (UNESCO-UIS, 2015). Nach ISCED-2011 wird der Ausbildungsabschluss in acht Kategorien von Elementarbereich (0) bis Promotion (8) eingeordnet, wobei die Komplexität und Spezialisierung mit höheren Stufen zunimmt (OECD, 2023a; UNESCO-UIS, 2012)[3]. In Analysen wird zumeist die ISCED-Stufe desjenigen Elternteils mit dem jeweils höheren Bildungsabschluss verwendet (*Highest ISCED in the family*; HISCED). Üblich ist zudem eine Umrechnung der ISCED-Stufen in die geschätzte Anzahl der damit assoziierten Bildungsjahre (*parental education*; PARED), um einen für die meisten Analysen besser geeigneten metrischen Indikator zu erhalten (Avvisati, 2020; OECD, 2023a).

3.3 Indikatoren des ökonomischen Kapitals

Exemplarisch für das ökonomische Kapital ist das Familieneinkommen, das in Schulleistungsstudien in der Regel jedoch nicht explizit erfragt wird. Dem liegt einer-

3 Die ISCED-2011-Kategorien umfassen: 0 = Elementarbereich, 1 = Primarbereich, 2 = Sekundarbereich I, 3 = Sekundarbereich II, 4 = Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich, 5 = Kurzes, tertiäres Bildungsprogramm, 6 = Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, 7 = Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, 8 = Promotion bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm. Die deutsche PISA-Publikation differenziert den ISCED 3 in Sekundarbereich II *ohne* direkten Zugang zur Tertiärbildung und Sekundarbereich II *mit* direktem Zugang zur Tertiärbildung weiter aus.

seits die Sorge zu Grunde, dass die Erfragung dieser als sensibel geltenden Information die Teilnahmebereitschaft an der Befragung beeinträchtigen könnte. Marks und O'Connell (2021) argumentieren zudem, dass das Einkommen oft schwächer mit Schulleistungen korreliert als das elterliche Bildungsniveau. Die Bildung der Eltern bzw. Indikatoren wie der ESCS von PISA haben nach Murdoch et al. (2011) eine konstantere Wirkung auf die Lernumgebung und -ressourcen. Das Einkommen ist demgegenüber ein Faktor, der häufig variiert und durch soziale Umstände (z. B. Jobverlust oder plötzlichen Wohlstand) beeinflusst werden kann, was die Interpretation erschwert. Daher wird es häufig als eingeschränkt zuverlässige Variable für Bildungsuntersuchungen angesehen und wird in LSAs selten erhoben.[4]

3.4 Indikatoren der sozialen Herkunft auf Basis der beruflichen Stellung

Kulturelle Kapitalformen wie erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Bildungsabschlüsse werden über die Berufstätigkeit in ökonomisches Kapital übersetzt (Bourdieu, 1983). Neben der Erhebung des höchsten Bildungsabschlusses wird daher auch die berufliche Stellung im Bildungsmonitoring verwendet, die sowohl Aspekte des kulturellen als auch des ökonomischen Kapitals abbildet. Dazu werden Angaben zu den Berufsbezeichnungen sowie Kurzbeschreibungen der Berufstätigkeiten beider Elternteile über Freitextfelder erhoben und anschließend anhand der *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-08) (International Labour Office, 2012; OECD, 2023a) kodiert.

Die ISCO-08 klassifiziert die Berufstätigkeiten der Eltern nach Anforderungsniveau und benötigter Qualifikation. Sie umfasst zehn Hauptkategorien, die von Führungskräften bis zu Hilfsarbeitskräften reichen, gekennzeichnet durch vierstellige Codes. Zum Beispiel steht der Code 2341 für „Lehrkräfte im Primarbereich", abgeleitet aus der Hauptkategorie 2 „Akademische Berufe", der Kategorie 23 „Lehrkräfte" und der Unterkategorie 234 „Primar- und Vorschulbereich" (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2016). Der vierte Code differenziert nach Schwerpunkten der Tätigkeit. Auch die in Deutschland teilweise verwendete *Klassifikation der Berufe 2010* (KldB 2010) basiert auf dem ISCO-08 (Destatis, 2016).

Die nach ISCO klassifizierten Berufstätigkeiten bilden die Grundlage für verschiedene Indizes des sozialen Hintergrunds. Nach Ganzeboom et al. (1992) können die ISCO-Werte beider Elternteile jeweils in den internationalen sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung (engl. *International Socio-Economic Index of Occupational Status*; ISEI) übersetzt werden, der in den meisten LSAs verwendet wird

4 Seit 2006 gibt es eine nationale PISA-Option eines Elternfragebogens, der eine Standardfrage zum Familieneinkommen enthält, wobei nicht alle Länder diese Frage einsetzen. Die PISA-Daten zum Familieneinkommen wurden aufgrund der aufwendigen Messung und der eingeschränkten Aussagekraft jedoch nur in wenigen Studien verwendet (Marks & O'Connell, 2021; Murdoch et al., 2011).

(Ganzeboom & Treiman, 2003).[5] Der ISEI ist ein kontinuierliches, eindimensionales Maß mit Werten von 10 (Hilfskräfte) bis 90 (Führungskräfte, Richter:innen). Höhere Werte stehen für Berufe, die statistischen Analysen zufolge typischerweise von höher qualifizierten Personen mit höherem Verdienst ausgeübt werden. Berufe, die hohe Bildungsabschlüsse sowie spezielle Qualifikationen erfordern und vergleichsweise gut vergütet werden (etwa Mediziner:innen, Wissenschaftler:innen oder Richter:innen), erhalten also höhere ISEI-Werte als Berufe, die weniger formale Bildung erfordern und in denen das Lohniveau geringer ist (wie zum Beispiel ungelernte Arbeiter:innen oder Hilfskräfte). In Datenanalysen wird in der Regel der höhere der ISEI-Werte beider Elternteile (*highest ISEI in the family;* HISEI) herangezogen (OECD, 2024).

Auch das *Erikson-Goldthorpe-Portocarero (EGP)-Klassenschema* basiert auf Angaben zur Berufstätigkeit. Anhand der ISCO-Klassifikation und einiger weiterer Angaben erfolgt die Zuordnung zu den EGP-Klassen nach Art der Tätigkeit, beruflicher Stellung, Umfang der Weisungsbefugnisse und erforderlicher Qualifikation. Es wird zunächst zwischen drei Kategorien von Beschäftigten unterschieden: 1. Arbeitgeber:innen, die die Arbeit anderer erwerben, 2. Selbstständige und 3. Arbeitnehmer:innen, die ihre Arbeitskraft Unternehmer:innen verkaufen (Brauns et al., 2000; Maaz & Watermann, 2004). Daraus werden insgesamt sieben Gruppen gebildet, die von der „oberen Dienstklasse" (EGP-Klasse I) bis hin zu „un- und angelernten Arbeitern" (EGP-Klasse VII) reichen. Auch hier wird jeweils die höchste Klasse der Elternteile berücksichtigt. Im Gegensatz zu kontinuierlichen Maßen wie dem ISEI werden mit der EGP-Klassifikation qualitative Unterschiede zwischen den sozialen Klassen hervorgehoben (Erikson et al., 1979).

3.5 PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)

Der *Index of Economic, Cultural, and Social Status* (ESCS) wird seit der Erhebung im Jahr 2003 in den PISA-Studien verwendet und basiert auf einer empirisch abgeleiteten Zusammenführung verschiedener Indikatoren (Avvisati, 2020; Ehmke & Siegle, 2005; Klieme et al., 2016; OECD, 2005). In den ESCS gehen der höchste sozioökonomische Index der Familie (HISEI, siehe 3.4), der höchste Bildungsabschluss der Eltern in Jahren (PARED, siehe 3.2) und der Index der Ausstattung des Elternhauses (HOMEPOS einschließlich Anzahl der Bücher im Haushalt; siehe 3.1) ein (OECD, 2024).

Der ESCS wird mittels einer Hauptkomponentenanalyse generiert (Avvisati, 2020). Dieses statistische Verfahren berücksichtigt die Interkorrelationen zwischen den drei Variablen HISEI, PARED und HOMEPOS, um einen einzigen Wert pro Person zu ermitteln, der die Informationen aus diesen drei Indikatoren bestmöglich (d. h. mit dem geringsten Informationsverlust) zusammenfasst. Der ESCS als gewich-

5 Die Entwicklung des ISEI wurde durch den Sozialforscher Donald J. Treiman und seinen Index zur beruflichen Prestigezuweisung (*Standard Index of Occupational Prestige Scale*, SIOPS) inspiriert, der die gesellschaftliche Wahrnehmung von Berufen misst. Der SIOPS wird allerdings nicht im Bildungsmonitoring verwendet (Watermann et al., 2016).

tetes, zusammengesetztes Maß ist länderspezifisch, wobei in den einzelnen PISA-Teilnehmerstaaten auch unterschiedliche Ressourcen, wie zum Beispiel die materiellen Besitztümer, in die Hauptkomponentenanalyse einbezogen und damit im Index berücksichtigt werden können. Da zudem die Variablen aufgrund des datengetriebenen Vorgehens in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Maße in den Index einfließen, spiegelt dieser länderspezifische Unterschiede in den wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten wider. Zum Beispiel könnten in einem Land materielle Besitztümer stärker berücksichtigt werden als in anderen, wenn dieses Merkmal für den sozialen Status dort eine größere Rolle spielt (Watermann et al., 2016). Der ESCS ist ein eindimensionales Maß mit einer kontinuierlichen, standardisierten Skala bei einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1.

4. Aussagekraft der verwendeten Indikatoren

Nachdem in Abschnitt 3 die gängigsten Indikatoren der sozialen Herkunft beim Bildungsmonitoring charakterisiert wurden, geht dieser Abschnitt zunächst auf einige Vor- und Nachteile dieser Indikatoren ein (siehe 4.1). Ferner wird erörtert, inwiefern die verschiedenen Indikatoren differenziell mit den von Schüler:innen erreichten Leistungen zusammenhängen (siehe 4.2) und den späteren Bildungserfolg vorhersagen (siehe 4.3). Damit sollen Anhaltspunkte darauf gewonnen werden, welche Indikatoren für die Bestimmung herkunftsbedingter Disparitäten besonders relevant sind.

4.1 Stärken und Schwächen der verschiedenen Indikatoren

Die Bücherfrage als Indikator des kulturellen Kapitals wird in zahlreichen Studien herangezogen, etwa in den IQB-Bildungstrends oder dem zuvor erwähnten HOMEPOS-Indikator der PISA-Studien (Niemietz et al., 2023; OECD, 2024; Sachse et al., 2022). Ein Vorteil der Bücherfrage liegt in ihrer Ökonomie: Es reicht eine einzelne Frage, die sogar von Kindern im Grundschulalter beantwortet werden kann, sodass Elternangaben nicht zwingend notwendig sind. Zudem ist dieser Indikator nach wie vor stark mit den schulischen Kompetenzen assoziiert (siehe 4.2; Eriksson et al., 2021) und seine Berücksichtigung erhöht zusätzlich zu anderen Indikatoren wie dem HISEI die Genauigkeit von Prognosen schulischer Leistungen (Heppt et al., 2022). Zu beachten ist jedoch, dass die Anzahl der gedruckten Bücher in Haushalten seit Jahren kontinuierlich abnimmt (Niemietz et al., 2023) und digitale Publikationen wie E-Books eine immer größere Rolle spielen. Die Aussagekraft der Anzahl der E-Books „im Haushalt" ist jedoch unklar, da sie leicht in großer Zahl kostenlos über das Internet bezogen werden können. Eine entsprechende Abfrage ist zudem bei den Kindern bzw. Jugendlichen selbst kaum möglich, da diese oftmals keinen Einblick haben dürften, welche Medien sich auf den Endgeräten ihrer erwachsenen Bezugspersonen befinden. Zudem gilt bei der klassischen Bücherfrage, dass leistungsschwache Schüler:innen nach Engzell (2021) dazu neigen, die Anzahl der Bücher in ihrem Haushalt zu unterschätzen und Mädchen – verglichen mit Elternangaben – im Durchschnitt eine höhe-

re Anzahl an Büchern angeben als Jungen. Dies birgt die Gefahr systematischer Verzerrungen, denen mitunter dadurch begegnet werden kann, dass diese Informationen zusätzlich mit Elternfragebögen erfasst werden. Leider ist die Teilnahmebereitschaft bei Elternbefragungen jedoch oftmals gering (vgl. Weirich et al., 2023).

Mit dem ISCED, der die Bildungsabschlüsse hierarchisch kategorisiert, lässt sich der Bildungshintergrund der Schüler:innen vergleichsweise ökonomisch erheben. Zudem wird der ISCED bei der Erstellung anderer, auf Berufsangaben basierenden Indikatoren (z. B. ISEI) häufig als zusätzliche Information herangezogen, um die erforderliche Qualifikation und somit den Grad der Komplexität der Tätigkeit einzuordnen. Ein kritischer Punkt ist, dass postsekundäre Abschlüsse in Selbstberichten häufiger angegeben werden als sie nationalen Statistiken zufolge vorhanden sind, also offenbar eine Tendenz zu positiven Verzerrungen besteht. Zudem sind Inkonsistenzen zwischen den Angaben zu Schulabschlüssen und den postsekundären Abschlüssen zu beobachten. Avvisati (2020) weist etwa darauf hin, dass die postsekundären Abschlüsse, die einen bestimmten Schulabschluss erfordern, häufiger berichtet werden als die dafür erforderlichen Schulabschlüsse selbst. Darüber hinaus kann gerade auch bei Zugewanderten, deren formale Qualifikationen möglicherweise nicht anerkannt werden, dieser Indikator verzerrt sein (Avvisati, 2020). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Fragen mit stark ausdifferenzierten Antwortoptionen zu den Bildungsabschlüssen der Eltern von Schüler:innen kaum beantwortet werden können – das gilt insbesondere für Kinder im Grundschulalter. Trotz dieser Einschränkungen gilt der ISCED als valider Prädiktor für die schulischen Leistungen von Schüler:innen (Caro & Cortes, 2012). Die Aussagekraft über verschiedene Länder hinweg beruht auf der internationalen Standardisierung der ISCED-Bildungsstufen, die eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen ermöglicht. Zudem argumentieren Caro und Cortes (2012), dass der ISCED, zusammen mit weiteren Indikatoren wie bildungsbezogenen Ressourcen im Haushalt, ein robustes Maß für den sozioökonomischen Status darstellt.

Durch die Erfassung der Berufstätigkeiten der Eltern kann den überproportionalen Angaben postsekundärer Abschlüsse in Fragebögen etwas entgegengewirkt werden. Dazu steht mit der ISCO-08 ein sehr umfangreiches Kategoriensystem zur Verfügung, das es erlaubt, Berufstätigkeiten international vergleichbar abzubilden. Die für die ISCO-Kodierung erforderliche Auswertung der Freitextantworten ist allerdings aufwändig und muss von speziell geschulten Kodierer:innen durchgeführt werden. Zudem wurden die ISCO-Kategorien zuletzt vor etwa 15 Jahren überarbeitet (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom et al., 1992; Ganzeboom & Treiman, 2003), sodass neuere Berufstätigkeiten (z. B. Berufstätigkeiten im Zusammenhang mit der Digitalisierung, beispielsweise im Bereich der sozialen Medien) nicht explizit berücksichtigt werden. Daraus resultieren Ungenauigkeiten in den Kodierungen dieser Berufstätigkeiten, die die Validität der ISCO-Werte und der darauf basierenden Indikatoren einschränken könnten.

Wesentliche Vorteile des auf Basis der ISCO-Kategorien gebildeten HISEI liegen darin, dass er international vergleichbar ist, die Berufsgruppen auf einer kontinuier-

lichen Skala erfasst und Unterschiede zwischen diesen in einem einzigen Parameter abgebildet werden (Avvisati, 2020). Der HISEI kann je nach Kontext und Land unterschiedlich stark variieren, da sich die Bedeutung bestimmter Berufe in verschiedenen kulturellen und wirtschaftlichen Kontexten unterscheidet. Die Aussagekraft der HISEI-Werte hängt allerdings von der Qualität der zugrunde liegenden Daten ab. Hierzu zählen die Genauigkeit der Angaben der Eltern bzw. Schüler:innen zu ihren Berufstätigkeiten im Fragebogen, die Reliabilität der Berufsklassifikation (ISCO-Kodierung) und die Aktualität der statistischen Daten, auf denen die Zuordnung der ISEI-Werte zu den Berufstätigkeiten basiert. Da diese Daten seit etwa 15 Jahren nicht mehr aktualisiert wurden, spiegeln sie möglicherweise die Bildung und das Einkommen, mit denen bestimmte Berufstätigkeiten typischerweise einhergehen, nicht mehr adäquat wider, was die Aussagekraft der HISEI-Werte einschränken würde.

Die EGP-Klassifikation erhebt detailliertere Informationen zu den qualitativen Unterschieden der Berufstätigkeit von Eltern anhand verschiedener Merkmale. Im Gegensatz zum HISEI kann nicht nur eine Aussage darüber getroffen werden, in welcher relativen Position in der gesellschaftlichen Hierarchie sich die Beschäftigung befindet, sondern welche Charakteristiken ihr zugeschrieben werden können. Die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Studien wird aber dadurch eingeschränkt, dass einige Untersuchungen die Extremgruppen des EGP-Schemas nutzen (z. B. Stanat et al., 2016), während andere die einzelnen Klassen miteinander vergleichen (z. B. Stubbe et al., 2020). Des Weiteren wurde die EGP-Klassifikation ursprünglich für Großbritannien (Goldthorpe et al., 1978) und anschließend für internationale Vergleiche weiterentwickelt (Erikson et al., 1979; Watermann et al., 2016). Folglich wirkt es hinsichtlich der Reihenfolge mindestens fraglich und ist in einigen Aspekten überholt. Auffällig ist beispielsweise, dass niedrigqualifizierte Routinedienstleistungen im Versand und Handel (III) höher eingestuft werden als Selbstständige mit Mitarbeiter:innen (IV) oder Meister:innen (V–VI). Dies reflektiert nicht ausreichend die Komplexität des deutschen Ausbildungssystems und die damit verbundenen beruflichen Positionen. Zudem hat der Detailgrad der erforderlichen Informationen über die Berufstätigkeit der Eltern oder ihre berufliche Stellung den Nachteil, dass relativ viel Zeit für die Befragung eingeplant werden muss und die Fragen nur von den Eltern selbst beantwortet werden können. Letzteres fällt für Studien wie PISA besonders ins Gewicht, da nur ein Bruchteil der Länder Elternfragebögen einsetzt (OECD, 2024).

Im Unterschied zu den bisher diskutierten Indikatoren integriert der ESCS mehrere Einzelindikatoren und somit verschiedene Facetten der sozialen Herkunft. Dies vereinfacht einerseits das weitere analytische Vorgehen, erschwert jedoch andererseits die Interpretation der Ergebnisse. So lassen Analysen, die mit diesem Index durchgeführt werden, keine Rückschlüsse auf die Bedeutung zu, die den einzelnen Komponenten für die Schülerleistungen zukommt. Zudem hat sich in der Vergangenheit die operationale Definition des ESCS in fast jedem PISA-Zyklus geändert, was problematisch für die Interpretation von Trendanalysen sein kann.

Einige Herausforderungen betreffen in unterschiedlichem Maße alle vorgestellten Indikatoren. So hängt die Validität aller Indikatoren letztlich von der Genauigkeit

der Angaben der Befragten ab. Neben Unkenntnis der erfragten Sachverhalte oder Missverständnissen können hier auch bewusste Falschangaben (z. B. im Sinne sozial erwünschten Verhaltens) eine Rolle spielen. Ferner ist der Anteil fehlender Werte bei den zur Bestimmung der Indikatoren der sozialen Herkunft erforderlichen Fragen oft hoch, was unter anderem darauf zurückzuführen sein könnte, dass es sich um sehr sensible personenbezogene Fragen handelt. Da sozial weniger gut gestellte Personen eher dazu neigen, die Fragen auszulassen, als sozial Privilegiertere, kann dies zu Verzerrungen führen (z. B. Heine et al., 2017). Diesem Problem kann statistisch mit Imputationsverfahren nur insoweit begegnet werden, wie es andere Variablen in den betreffenden Daten gibt, die mit dem sozialen Hintergrund korrelieren und daher eine Schätzung (Imputation) der fehlenden Werte zulassen. Weitere Herausforderungen sind mit Migrationsbewegungen verbunden, da Berufsqualifikationen und soziale Positionen in verschiedenen Ländern unterschiedlich bewertet werden und daher nicht immer direkt vergleichbar sind. Hinzu kommt die Schwierigkeit, aktuelle Entwicklungen adäquat zu erfassen, da beispielsweise neue Berufsfelder entstehen und traditionelle Berufe sich wandeln, womit bestehende Klassifikationen wie die ISCO bzw. HISEI nicht immer Schritt halten.

Die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass alle etablierten Indikatoren Stärken und Schwächen haben und in der Regel nur Teilaspekte der sozialen Herkunft abbilden. Es ist daher sinnvoll, mehrere Indikatoren zu erheben, um die soziale Herkunft möglichst breit zu operationalisieren und besser einschätzen zu können, inwieweit Befundmuster generalisierbar sind oder auf die Besonderheiten einzelner Indikatoren zurückgehen könnten. Aussagen zu Bildungsungleichheiten (siehe Abschnitt 5) sind vor allem dann belastbar, wenn sie sich auf unterschiedliche Indikatoren stützen lassen. Bei der Interpretation von Analyseergebnissen sind jedoch auch die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte der Indikatoren zu berücksichtigen. Indizes wie der HISEI oder der ISCED eignen sich vor allem, um familiäre Strukturmerkmale zu beschreiben, da diese widerspiegeln, welche Ressourcen einer Familie in Form von Bildung und ökonomischen Mitteln zur Verfügung stehen, was wiederum die schulischen Kompetenzen von Schüler:innen beeinflussen kann (Baumert & Maaz, 2006). Indikatoren wie das kulturelle Kapital in Form von Büchern geben zusätzlich Hinweise darauf, welcher Mechanismus die Strukturmerkmale mit den schulischen Kompetenzen verbindet – denn damit bildungsfördernde Praktiken wie eine Lesekultur in einer Familie stattfinden können, müssen die entsprechenden kulturellen Güter dazu vorhanden sein.

4.2 Differenzielle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren sozialer Herkunft und Schulleistungen

Die Frage, inwieweit der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den von Schüler:innen erreichten Kompetenzen vom verwendeten Indikator abhängt, ist entscheidend für die Auswahl der Indikatoren in LSAs und die Interpretation von Analysen zu Bildungsungleichheiten. Sirin (2005) ist dieser Frage mit einer Meta-Analyse

nachgegangen und hat für 58 Studien aus den USA Effektstärken (Korrelationen) für die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren der sozialen Herkunft und Schülerleistungen berechnet. Die Effektstärken (*ES*) variierten teilweise in Abhängigkeit davon, welcher Indikator verwendet wurde. Für Bildungsabschlüsse, Berufsstatus und Einkommen variierten die Zusammenhänge nur geringfügig um *ES* = .30 und unterschieden sich nicht signifikant. Am stärksten war der Zusammenhang zwischen den materiellen, häuslichen Ressourcen und den Leistungen (*ES* = .51), am niedrigsten zwischen der sozioökonomischen Kategorisierung der Nachbarschaft und den Leistungen (*ES* = .25). Die Effektstärken fielen allerdings insgesamt weniger stark aus als in der Studie von White (1982), was darauf hinweisen könnte, dass die Zusammenhänge über die Zeit hinweg abgenommen haben. In der Studie von Eriksson et al. (2021) mit PISA-Daten zeigte der HISEI und die Anzahl der Bücher den stärksten Zusammenhang mit den Testleistungen. Dies galt vor allem für wohlhabende Länder. Auch Eriksson et al. (2021) zeigen mit ihren Analysen der PISA-Daten einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher im Haushalt, dem HISEI und den Testleistungen vor allem in wohlhabenden Ländern. In Entwicklungsländern hingegen war der Besitz materieller Güter stärker mit den Schülerleistungen assoziiert.

Auf Grundlage der Daten von PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2006 haben Caro und Cortes (2012) den Zusammenhang verschiedener Indikatoren für die soziale Herkunft mit der Leseleistung untersucht. Es zeigte sich, dass der Bildungsgrad der Eltern, insbesondere der Mutter, der stärkste einzelne Indikator für die Leseleistung war. Dies war ein robustes Ergebnis, das in den meisten OECD-Ländern bestätigt wurde. Besonders in Ländern mit großen sozialen Ungleichheiten korrelierte auch der berufliche Status[6] stark mit der Leseleistung, da er oft das Einkommen und den Zugang zu Bildungsressourcen widerspiegelte.

International war der Zugang zu Lernressourcen zu Hause, wie Büchern, Computern oder einem ruhigen Arbeitsplatz, ebenfalls stark mit der Leseleistung assoziiert. Allerdings wurde nach Caro und Cortes (2012) in einigen Studien gezeigt, dass dieser Indikator teilweise durch andere Faktoren wie den finanziellen Status und die elterliche Bildung vermittelt wurde – sozial besser gestellte Familien investierten mehr in Lernressourcen. Der Einfluss dieser Ressourcen kann zwischen den Ländern unterschiedlich stark sein, abhängig von der Rolle, die das häusliche Umfeld im Vergleich zur Schule spielt. Lernressourcen, gemessen anhand des HOMEPOS, waren im internationalen Vergleich in wohlhabenderen Gesellschaften ein weniger wichtiger Indikator für den sozialen Status, da die meisten Familien in der Regel alle abgefragten Güter besaßen. In ärmeren Ländern war es anhand dieser Güter hingegen möglich, zwischen Familien mit höherem und niedrigerem sozialem Status zu unterscheiden.

6 Caro und Cortes (2012) ordneten den Berufsstatus anhand von ISEI-Werten in elf Kategorien ein (z. B. Professionals) und verwendeten davon den durchschnittlichen ISEI-Wert. Es wurden ISEI-Werte für Mütter und Väter erstellt, um den Einfluss getrennt betrachten zu können.

Der finanzielle Status[7] zeigte laut Caro und Cortes (2012) eine moderatere Korrelation zur Leseleistung, da er indirekt den Zugang zu Lernressourcen, Bildungsunterstützung und besserer Schulbildung ermöglicht. Dieser Einfluss wird jedoch oft durch den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern erklärt (Sirin, 2005).

Auch Marks (2011) kam auf Grundlage der PISA-Daten von 2000 zu dem Ergebnis, dass die elterliche Bildung der stärkste Prädiktor für die schulischen Leistungen von Schüler:innen ist. Der berufliche Status und das Einkommen hatten in dieser Studie ebenfalls signifikante Effekte, fielen aber in verschiedenen Kontexten und Ländern unterschiedlich stark aus. Er plädiert dafür, die Indikatoren kontextspezifisch zu analysieren, da der Einfluss einzelner Indikatoren je nach Land und Bildungssystem variieren kann.

Zusammenfassend spricht die vorliegende Evidenz dafür, dass die elterliche Bildung länderübergreifend die engsten Zusammenhänge mit den schulischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aufweist. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Eltern mit einem hohen Bildungsniveau tendenziell besser über das Bildungssystem informiert sind, ein tieferes Verständnis für dessen Anforderungen haben und gute Erfolgsstrategien mitbringen (Pfeffer, 2008; Teachman, 1987).

Die Korrelationen der schulischen Kompetenzen mit anderen Indikatoren, wie beispielsweise den materiellen, häuslichen Ressourcen, scheint demgegenüber stärker kontextabhängig zu sein.

4.3 Differenzielle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren sozialer Herkunft und späterem Bildungserfolg

Ein weiterer Aspekt der Aussagekraft der verschiedenen Indikatoren sozialer Herkunft kann darin gesehen werden, inwieweit sie den späteren Bildungserfolg von Schüler:innen vorhersagen. Im Bildungsmonitoring werden in der Regel nur querschnittliche Daten erhoben, die keine Aussagen über Bildungsverläufe zulassen. Es gibt jedoch einige internationale Studien, die PISA-Erhebungen zu einem Längsschnitt erweitert haben.

Die bekannteste ist die Schweizerische TREE-Studie (Hupka-Brunner et al., 2011; Scharenberg et al., 2016): Auf Grundlage der PISA-Daten von 2000 aus der Schweiz und weiterer Erhebungen untersuchten Hupka-Brunner et al. (2016) die Mobilität der Schüler:innen zwischen verschiedenen Bildungsgängen des Bildungssystems. Für Schüler:innen aus sozial weniger gut gestellten Familien war langfristig wenig Aufwärtsmobilität zu verzeichnen, auch unter Berücksichtigung des objektivierten kulturellen Kapitals. Schumann (2016) untersuchte ebenfalls Bildungswege anhand der PISA-2000-Daten, wobei der Fokus auf der Frage lag, inwieweit der in PISA 2000 er-

7 Gemessen anhand einer Frage zum finanziellen Wohlergehen, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala von (1) „überhaupt nicht wohlhabend“ bis (5) „sehr wohlhabend“ beantwortet werden konnte.

hobene HISEI die relative Chance des Erwerbs einer gymnasialen Maturität[8] (versus Berufsmaturität[9]) vorhersagt. Es zeigte sich auch nach Kontrolle ihrer Lesekompetenz und ihres Geschlechts, dass Schüler:innen im obersten Quartil des HISEI eine beinahe dreifach höhere Chance hatten, die gymnasiale Matura zu erlangen, als Schüler:innen im untersten Quartil. Dieser Trend schrieb sich bei der Aufnahme eines Studiums von Berufsmaturand:innen fort. Die Längsschnittstudie *Youth in Transition Survey* (YITS) ist das kanadische Äquivalent zur schweizerischen TREE-Studie. Murdoch et al. (2011) untersuchten dabei die Studienaufnahme und die Persistenz im tertiären Bildungssektor (College und Universität). Dabei zeigte sich, dass insbesondere der Berufsstatus des Vaters, das Bildungsniveau der Mutter und das Einkommen der Familie den Besuch des College vorhersagten. Für den Universitätsbesuch spielte zusätzlich die Bildung des Vaters eine wichtige Rolle.

Diese und weitere Befunde (Hupka-Brunner & Meyer, 2023) illustrieren eindrücklich die soziale Stratifikation in Bildungssystemen, die für sich genommen jedoch keine neue Erkenntnis darstellt. Die verschiedenen Studien unterstützen vor allem die Vorhersagekraft der in PISA 2000 erhobenen Indikatoren der sozialen Herkunft für den weiteren Bildungsverlauf. Besonders relevante Indikatoren scheinen im längsschnittlichen Zusammenhang die Bildungsabschlüsse und die berufliche Stellung der Eltern zu sein (Hupka-Brunner et al., 2016; Murdoch et al., 2011; Schumann, 2016). Weitere Analysen zum Einfluss des objektivierten kulturellen Kapitals, wie sie von Hupka-Brunner et al. (2016) und Gaupp et al. (2016) für die Schweiz vorliegen, wären wünschenswert, um den langfristigen Einfluss auf die soziale Mobilität einschätzen zu können.

5. Die Messung von Bildungsungleichheiten

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Indikatoren zur Erhebung der sozialen Herkunft im Bildungsmonitoring beschrieben. Die Indikatoren der sozialen Herkunft per se stellen allerdings noch keine Bildungsungleichheiten fest, sondern beschreiben zunächst nur die Unterschiede zwischen Schüler:innen in den jeweiligen Herkunftsmerkmalen. Bei der Bestimmung von Bildungsungleichheiten geht es um die Frage, ob soziale Herkunftsmerkmale, wie etwa das Bildungsniveau der Eltern, signifikant den Kompetenzerwerb und die Bildungsbiografien von Schüler:innen beeinflussen (Maaz et al., 2010). Hierfür stehen verschiedene statistische Analysemöglichkeiten zur Verfügung. Die im Bildungsmonitoring gängigsten Vorgehensweisen werden in diesem Abschnitt beschrieben.

Welche Art von Analysen mit den verschiedenen Indikatoren der sozialen Herkunft durchgeführt werden können, richtet sich unter anderem danach, ob diese kategorial oder kontinuierlich sind. Mit kategorialen Indikatoren wie den Antwortkategorien der Bücherfrage (siehe 3.1) werden im Bildungsmonitoring häufig Mittel-

8 Entspricht der deutschen allgemeinen Hochschulreife.

9 Entspricht der deutschen fachgebundenen Hochschulreife.

wertvergleiche zwischen verschiedenen Gruppen vorgenommen und beispielsweise verglichen, welche durchschnittliche Punktzahl im Leseverstehen von Schüler:innen erzielt wurde, die in einem Haushalt mit mehr oder weniger als 100 Büchern leben (Niemietz et al., 2023). Die Differenz in der Punktzahl der beiden Gruppen wird auf statistische Signifikanz getestet. Zeigt sich beispielsweise eine signifikant geringere Testleistung (Punktzahl) im Leseverständnis bei Schüler:innen aus Haushalten mit weniger als 100 Büchern im Vergleich zu Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern, wird dies als Bildungsungleichheit bzw. soziale Disparität bewertet. Ein ähnliches Vorgehen wird beim Vergleich der Kompetenzmittelwerte von Schüler:innen verfolgt, deren Eltern verschiedenen EGP-Klassen zugeordnet werden. Hier werden häufig die beiden Extremgruppen – EGP-Klasse V–VII (sozial weniger gut gestellte Familien) versus EGP-Klasse I–II (soziale privilegiertere Familien) – verglichen. Ein Nachteil des Fokus auf Extremgruppen besteht darin, dass solche Analysen nur die Randbereiche der Verteilung berücksichtigen und damit kein vollständiges Bild der Gesamtpopulation zeichnen.

Beim HISEI handelt es sich hingegen um einen kontinuierlichen Indikator, der zur Bestimmung sozialer Disparitäten in der Regel in Regressionsanalysen als unabhängige Variable einbezogen wird. Eine Regressionsanalyse wird verwendet, um den Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variable (z. B. Punktzahl beim Leseverstehen) und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren, hier dem HISEI) zu untersuchen. Die Stärke des Zusammenhangs wird für den Prädiktor durch den jeweiligen Regressionskoeffizienten (*b*) ausgedrückt, der im konkreten Fall auch als „sozialer Gradient" bezeichnet wird. Die Varianzaufklärung (R^2; Determinationskoeffizient) zeigt, welcher Anteil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable durch die unabhängige(n) Variable(n) insgesamt erklärt wird. Ein höherer R^2-Wert bedeutet, dass das Modell die Daten besser erklärt und ist somit ebenfalls ein Maß für die Stärke des untersuchten Zusammenhangs.

Zur weiteren Veranschaulichung zeigt Tabelle 1 diese beiden auf dem HISEI beruhenden Maße sozialer Disparitäten anhand von Ergebnissen des Bildungstrends 2022 (Niemietz et al., 2023). Dort wird für alle Bundesländer und Deutschland insgesamt der Zusammenhang zwischen dem HISEI und dem im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch erreichten Testwert dargestellt. Die Steigung der Regressionsgeraden (sozialer Gradient) gibt an, wie viele zusätzliche Punkte Schüler:innen im Durchschnitt erreichen, wenn ihr HISEI eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt. Je höher also der soziale Gradient, desto enger ist der Zusammenhang zwischen dem HISEI und den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen, was auf stärker ausgeprägte Bildungsungleichheiten hindeutet. Die Varianzaufklärung zeigt, welcher Anteil der Unterschiede in den Kompetenzwerten der Schüler:innen durch den HISEI erklärt wird. In Tabelle 1 wird beispielsweise ersichtlich, dass der Zusammenhang zwischen dem HISEI und der Lesekompetenz im Fach Deutsch in Brandenburg signifikant geringer ausfällt als in Deutschland insgesamt. Schüler:innen in Deutschland, deren HISEI eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt, erzielen im Lesekompetenztest im Schnitt 42 Punkte mehr. In Brandenburg sind es dagegen

nur 32 Punkte mehr. Auch der Anteil der Varianz, der durch den HISEI erklärt wird, fällt in Brandenburg mit 8,6% niedriger aus als in Deutschland insgesamt (14,2%). Insgesamt scheint das Ausmaß sozialer Ungleichheit mit Blick auf die Lesekompetenz in Brandenburg im Jahr 2022 demzufolge weniger stark ausgeprägt zu sein als im Bundesdurchschnitt.

Tab. 1: Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich ‚Lesen' im Fach Deutsch im Jahr 2022, vollständig entnommen aus Niemietz et al. (2023, S. 267)

	Achsenabschnitt		sozialer Gradient		Varianz-aufklärung
Land	*a*	(*SE*)	*b*	(*SE*)	R^2
Baden-Württemberg	485	(4.3)	42	(4.0)	14.8
Bayern	492	(3.8)	46	(5.8)	17.7
Berlin	448	(4.2)	47	(3.1)	14.9
Brandenburg	473	(3.8)	**32**	(3.8)	8.6
Bremen	443	(4.8)	43	(3.9)	14.2
Hessen	463	(5.0)	39	(4.8)	13.7
Mecklenburg-Vorpommern	483	(2.7)	37	(3.2)	12.8
Niedersachsen	475	(3.6)	37	(3.8)	11.6
Nordrhein-Westfalen[1]	459	(4.3)	44	(3.1)	14.7
Rheinland-Pfalz[1]	469	(4.8)	39	(4.4)	12.2
Saarland[1]	479	(9.2)	41	(9.0)	11.1
Sachsen	503	(3.2)	37	(2.9)	10.9
Sachsen-Anhalt	489	(3.3)	39	(3.5)	12.6
Schleswig-Holstein	474	(4.1)	39	(3.4)	12.3
Thüringen	485	(3.0)	36	(3.5)	12.9
Deutschland	475	(1.6)	42	(1.3)	14.2

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; R^2 = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.
[1] Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Der soziale Gradient unterliegt der Annahme der Linearität, wodurch mögliche nichtlineare Zusammenhänge unberücksichtigt bleiben. Solche lägen beispielsweise vor, wenn bei Schüler:innen aus sozioökonomisch sehr privilegierten Familien ein weiterer Anstieg des HISEI nicht mehr mit signifikanten Kompetenzzuwächsen einherginge, also ein „Sättigungseffekt" einträte (Nachbauer, 2023, S. 116).

Grundsätzlich bieten Regressionsanalysen die Möglichkeit, mehrere Prädiktoren in einem Modell aufzunehmen, wie etwa den HISEI und PARED als kontinuierlichen Indikator für das Bildungsniveau der Eltern (siehe 3.2). Ähnlich wie beim ESCS-Index (siehe 3.5) kann so der kombinierte Effekt mehrerer Indikatoren des sozialen Hintergrunds abgeschätzt werden, um potenziell robustere Ergebnisse zu erhalten,

die nicht von den Besonderheiten eines einzelnen Indikators abhängig sind. Da die verschiedenen Indikatoren jedoch hoch miteinander korreliert sind, ist in der Regel schwer nachvollziehbar, welchen Einfluss jede der Variablen auf das Ergebnis hat – auch hierin liegt eine Parallele zum ESCS.

6. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, einen Überblick über die etablierten Indikatoren für die soziale Herkunft und die Messung von Bildungsungleichheiten zu geben und dabei deren Aussagekraft sowie Stärken und Schwächen herauszustellen. Gezeigt wurde, dass die im Rahmen des Bildungsmonitorings genutzten Indikatoren einerseits inhaltlich teilweise unterschiedlich ausgerichtet sind und andererseits jeweils eigene Vor- und Nachteile haben. Umso wichtiger ist es, zur Beschreibung von Bildungsungleichheiten unterschiedliche Indikatoren heranzuziehen, um sicherzustellen, dass das jeweilige Befundmuster nicht den Besonderheiten eines einzelnen Indikators geschuldet ist. Bei der Auswahl der Indikatoren ist ferner zu beachten, dass sie unterschiedlich starke Zusammenhänge mit den von Schüler:innen erreichten Kompetenzen und deren weiterem Bildungsweg aufweisen und dass diese Zusammenhänge in verschiedenem Maße vom Kontext abhängig sind (z. B. in internationalen Studien mehr oder weniger stark zwischen den Ländern variieren). Während sich für das Bildungsniveau auch über Länder hinweg relativ konsistente, hohe Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung zeigen, scheint der Berufsstatus (HISEI) und die Ausstattung des Haushalts mit spezifischen Ressourcen je nach Kontext unterschiedlich eng mit den genannten Outcomes zusammenzuhängen. Insgesamt zeigen jedoch sowohl quer- als auch längsschnittlich angelegte Studien, dass alle im Bildungsmonitoring etablierten Indikatoren substanziell mit dem Kompetenzniveau bzw. der Kompetenzentwicklung von Schüler:innen zusammenhängen.

Eine Herausforderung, die in unterschiedlichem Maße bei allen Indikatoren besteht, ist die Notwendigkeit einer fortlaufenden Prüfung ihrer Aussagekraft und die ggf. erforderliche Anpassung an die sich verändernden Bedingungen unserer Lebens- und Arbeitswelt. Die Digitalisierung stellt die Aussagekraft der Bücheranzahl im Haushalt zunehmend infrage, und zentrale Klassifikationssysteme und Indizes wie ISCO und ISEI sind bereits über ein Jahrzehnt alt. Dadurch bilden sie neuere Berufsbilder, alternative Bildungswege und die heutigen Einkommensverhältnisse nicht immer adäquat ab. Wünschenswert für eine präzisere Einordnung der sozialen Herkunft wäre daher eine regelmäßigere Überarbeitung der Klassifikationssysteme und Indizes. Änderungen an den Indizes müssen dabei jedoch gegen die für Trendanalysen erforderliche Vergleichbarkeit über die Zeit abgewogen werden.

Für das Verständnis von Bildungsungleichheiten kommt zudem längsschnittlichen Erhebungen eine besondere Bedeutung zu. Hier besteht bisher oft das Problem, dass im Individuallängsschnitt ein hoher selektiver Drop-Out von Studienteilnehmer:innen auftritt, was gerade mit Blick auf Analysen zur sozialen Herkunft zu erheblichen Verzerrungen führen kann. Ein möglicher Ausweg könnte hier in der

verstärkten Nutzung amtlicher Daten zu den Bildungsverläufen und der sozialen Herkunft von Jugendlichen – in Verbindung mit Testergebnissen aus dem Bildungsmonitoring – bestehen.

Literatur

Albers, A. & Jude, N. (Hrsg.). (2025). *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (1. Auflage). Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7843-5

Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, *8*(1), 1–37. https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

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, A. Baader, K. Barkawi, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 11–29). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_1

Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*(1), 46–71. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7

Bollen, K. A., Glanville, J. L. & Stecklov, G. (2001). Socioeconomic Status and Class in Studies of Fertility and Health in Developing Countries. *Annual Review of Sociology*, *27*, 153–185. http://www.jstor.org/stable/2678618

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.

Brauns, H., Steinmann, S. & Haun, D. (2000). Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. *ZUMA Nachrichten, 24*(46), 7–63.

Caro, D. & Cortes, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, *5*, 9–33.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95–120. http://www.jstor.org/stable/2780243

Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(4), 521–539. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7

Engzell, P. (2021). What Do Books in the Home Proxy For? A Cautionary Tale. *Sociological Methods & Research*, *50*(4), 1487–1514. https://doi.org/10.1177/0049124119826143

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, *30*(4), 415–441. https://doi.org/10.2307/589632

Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. & Ryve, A. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, *6*, 731634. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.731634

Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSO 2002–2007; with analysis of quality of educational measurement in ISSP.* Vortrag auf der Annual Conference of International Social Survey Programme, Lissabon.

Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*(1), 1–56. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (2003). Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables* (S. 159–193). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9

Gaupp, N., Hupka-Brunner, S. & Geier, B. (2016). Kostensensitive Wirkung Bourdieu'scher Kapitalien auf Ausbildungs- und Erwerbschancen: ein Vergleich bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in Deutschland und der Schweiz. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 75–97). Seismo.

Goldthorpe, J. H., Payne, C. & Llewellyn, C. (1978). Trends in class mobility. *Sociology*, *12*(3), 441–468. https://doi.org/10.1177/003803857801200302

Hafiz, N. J. & Weirich, S. (2023). Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, K. A. Sachse & A. Lohbeck (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Auflage, S. 191–205). Waxmann.

Heine, J.-H., Nagy, G., Meinck, S., Zühlke, O. & Mang, J. (2017). Empirische Grundlage, Stichprobenausfall und Adjustierung im PISA-Längsschnitt 2012–2013. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(S2), 287–306. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0756-0

Heppt, B., Olczyk, M. & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education*, *25*(4), 903–928. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8

Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2023). Life Course in the Making. *European Psychologist.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000507

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E. & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 173–188). W. Bertelsmann Verlag.

Hupka-Brunner, S., Samuel, R. & Bergman, M. M. (2016). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf postobligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 45–74). Seismo.

International Labour Office. (2012). *Structure, group definitions and correspondence tables. International standard classification of occupations: v. 1*. International Labour Office. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=471696

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Waxmann.

KMK. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Bd. 12.2009. Bildungsentscheidungen* (S. 11–46). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_2

Maaz, K. & Watermann, R. (2004). Die Erfassung sozialer Hintergrundmerkmale bei Schülern und Hinweise zu ihrer Validität. In W. Bos & E.-M. Lankes (Hrsg.), *Heterogenität: Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S. 209–229). Waxmann.

Marks, G. N. (2011). Issues in the Conceptualisation and Measurement of Socioeconomic Background: Do Different Measures Generate Different Conclusions? *Social Indicators Research*, *104*(2), 225–251. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9741-1

Marks, G. N. & O'Connell, M. (2021). Inadequacies in the SES-Achievement model: Evidence from PISA and other studies. *Review of Education*, *9*(3), e3293. https://doi.org/10.1002/rev3.3293

Murdoch, J., Kamanzi, P. C. & Doray, P. (2011). The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada. *Irish Educational Studies*, *30*(2), 215–235. https://doi.org/10.1080/03323315.2011.569142

Nachbauer, M. (2023). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft*. Dissertation: Universität Bamberg. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:27101

Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, K. A. Sachse & A. Lohbeck (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Auflage, S. 261–298). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997771

OECD. (2005). *PISA 2003 Technical Report*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264010543-en

OECD. (2023a). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. *PISA*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004956w

OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/01820d6d-en

Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, *24*(5), 543–565. https://doi.org/10.1093/esr/jcn026

Rückert, E. M., Kunze, S., Schillert, M. & Schulte-Körne, G. (2010). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, *19*(2), 82–89. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000012

Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Kapitel 7. Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Auflage, S. 151–180). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Bergman, M. M. (Hrsg.). (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Seismo. https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/6277/oa_9783037771570.pdf

Schipolowski, S., Stanat, P. & Henschel, S. (2022). Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung in Deutschland. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 329–355). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_20

Schumann, S. (2016). Effekte der sozialen Herkunft und der Leseleistung beim Hochschulzugang. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 156–182). Seismo.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.

Statistisches Bundesamt [Destatis]. (2016, 23. Juni). *Zum Umsteigeschlüssel von der Klassifikation der Berufe in der Ausgabe von 2010 zur internationalen Standardklassifikation der Berufe in der Ausgabe von 2008 in der Anwendung für den Mikrozensus*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Demografische-Regionale-Standards/Downloads/hinweise-zum-umsteigerschluessel-KldB92-ISCO88COM.pdf?__blob=publicationFile

Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–289). Waxmann.

Teachman, J. D. (1987). Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. *American Sociological Review*, *52*(4), 548–557. https://doi.org/10.2307/2095300

UNESCO-UIS. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNESCO-UIS. (2015). *International Standard Classification of Education fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): detailed field descriptions*. https://doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en

Watermann, R., Maaz, K., Bayer, S. & Roczen, N. (2016). Social Background. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Methodology of Educational Measurement and Assessment. Assessing contexts of learning: An international perspective* (S. 117–145). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_5

Weirich, S., Sachse, K. A., Becker, B., Hafiz, N. J., Schipolowski, S. & Schneider, R. (2023). Methodische Grundlagen: Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2022. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, K. A. Sachse & A. Lohbeck (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Auflage, S. 409–434). Waxmann.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, *91*(3), 461–481. https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V. & Pfaehler, F. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder"-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst*, *76*(04), 29–47. https://hdl.handle.net/10419/272107

Längsschnittliche Bildungsforschung

Theoretische Grundlagen, Konstrukte und Instrumente, statistische Verfahren und Datensätze

Pia Blossfeld & Richard Nennstiel

1. Einleitung

In westlichen Gesellschaften hat in den letzten Jahrzehnten eine kontinuierliche Höherqualifizierung der Bevölkerung in Form von formalen Bildungszertifikaten stattgefunden (Schofer & Meyer, 2005; Shavit & Blossfeld, 1993). Die gesellschaftspolitischen Gründe für den massiven Ausbau höherer Bildungsplätze waren (1) die Höherqualifizierung der Bevölkerung, um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben und mündige Bürger heranzubilden, und (2) der Abbau sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Bildungssystem, um mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu gewährleisten (Becker, 2006; Hanushek, 1981).

Bildung wird außerdem zunehmend zu einem lebenslangen Prozess. Erstens verbringen Individuen durch die Bildungsexpansion und die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht einen längeren Teil ihres Lebens im Bildungssystem. Zweitens sind Bildungskarrieren durch die zunehmende Öffnung der Bildungssysteme und die Einführung alternativer Bildungswege heterogener geworden (Blossfeld, 2018a; Maaz et al., 2007). Drittens wird es für den Einzelnen immer relevanter kontinuierlich in seine Bildung und Kompetenzentwicklung zu investieren, um sich besser an veränderte Arbeitsmarktbedingungen anpassen zu können und das Risiko der Arbeitslosigkeit zu reduzieren. Denn (1) Wissen wird in postindustriellen Gesellschaften immer wichtiger (Bell, 1973), (2) Erwerbsbiografien sind durch Globalisierung und technologischen Wandel unberechenbarer geworden (Frey, 2019; Pick, 2023) und (3) die staatliche soziale Absicherung hat abgenommen (Pick, 2023). Schließlich bekräftigen auch die zunehmenden Bemühungen um eine stärkere Anerkennung von Qualifikationen, die nicht in Form von Bildungszertifikaten erworben wurden (z. B. durch den Deutschen und den Europäischen Qualifikationsrahmen), eine lebenslange Betrachtung des Kompetenz- und Bildungserwerbs (Europäischer Qualifikationsrahmen, 2008).

Als Folge dieser gesellschaftlichen Veränderungen gewinnen Langzeitkohortenstudien und Längsschnittanalysen von Bildungskarrieren und Kompetenzentwicklungen in der Bildungsforschung zunehmend an Bedeutung. Während in den Anfängen der Bildungsforschung untersucht wurde, ob es Unterschiede in den Bildungschancen je

nach sozialer Herkunft, Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit gibt, bieten heute Datensätze mehr Möglichkeiten, Bildungsprozesse über einen längeren Zeitraum über mehrere Kohorten oder sogar mehrere Generationen hinweg zu betrachten und somit Veränderungen von Bildungsungleichheiten und Bildungsbeteiligung über die Geburtskohorten und Generationen zu untersuchen. Während in der Vergangenheit vor allem Schulabschlüsse, Bildungsübergänge und Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt der Bildungslaufbahn betrachtet wurden, werden heute zunehmend Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklungen anhand von Längsschnittdaten analysiert.

Ziel dieses Beitrags ist es eine Einführung in wesentliche theoretische Konzepte und Konstrukte, Analysemethoden sowie Längsschnittdatensätze aus der Bildungsforschung zu geben. In diesem Buchkapitel werden zunächst die fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung anhand empirischer Forschung zu sozialen, geschlechts- und migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten vor allem in der Schweiz, Österreich und Deutschland vorgestellt. Anschließend geben wir einen Überblick darüber, welche Informationen benötigt werden, um Bildungsverläufe rekonstruieren zu können und wie Kompetenzen im Lebensverlauf getestet und gemessen werden. Des Weiteren werden verschiedene Methoden der Längsschnittforschung wie das Mare-Modell oder Wachstumskurvenmodelle vorgestellt. Außerdem geben wir einen kurzen Überblick über wichtige Längsschnittdatensätze zu Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklungen in der Schweiz, Österreich und Deutschland. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen formuliert.

2. Die fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung

Glen Elder (1998) hat fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung formuliert. Diese sind (1) das Prinzip der Entwicklung im Lebenslauf, (2) das Prinzip von Zeitpunkten und Ereignissen im Lebenslauf, (3) das Prinzip der verflochtenen Leben, (4) das Prinzip des Handelns von Akteuren und (5) das Prinzip von Ort und Zeit. Im Folgenden werden für diese fünf verbundenen Prinzipien spezifische Beispiele aus der längsschnittlichen Bildungsforschung angeführt, um zu illustrieren, wie die Lebensverlaufsperspektive hilft, Prozesse der Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufe zu verstehen. Viele Beispiele, die unter einem Prinzip genannt werden, lassen sich auch anderen Prinzipien zuordnen.

Prinzip der Entwicklung im Lebenslauf

Der Kompetenzerwerb ist ein lebenslanger Prozess, und Bildungskarrieren erstrecken sich über einen langen Zeitraum, in der Regel von der Kindheit bis ins junge Erwachsenenalter und in den letzten Jahrzehnten mit der Betonung des lebenslangen Lernens auch darüber hinaus (Weinert et al., 2011; Blossfeld & von Maurice, 2019). Der Kompetenzerwerb und die Bildungskarriere sind das Resultat einer Interaktion von individuellen Lernvoraussetzungen und verschiedenen, vielschichtigen Lernkon-

texten, die teilweise chronologisch aufeinander folgen. Die Fähigkeit von Individuen, sich neue Kompetenzen anzueignen, hängt von ihrer biologischen Reife und altersabhängigen Sozialisationsereignissen ab (Weinert & Artelt, 2019). Im Lebensverlauf variiert stark, ob die Bildungs- und Kompetenzentwicklung in informellen, formellen oder non-formalen Lernkontexten stattfindet. In der frühen Kindheit erfolgt der Kompetenz- und Bildungserwerb vor allem (informell) im alltäglichen sozialen Umfeld durch die Familie sowie institutionell und non-formal (strukturiert und freiwillig mit Angebotscharakter) durch frühkindliche Betreuungseinrichtungen (Bäumer et al., 2011; Blossfeld H.-P. et al., 2017; Schmerse et al., 2018; Fabian & McElvany, 2020). Im Kindes- und jungen Erwachsenenalter werden Lerngelegenheiten im formalen Bildungssystem (Schule, Ausbildung, und Hochschule) relevanter, für die auch Bildungszertifikate vergeben werden. Gerade im formalen Bildungssystem gibt es eine starke Altersstaffelung von Bildungsabschnitten (Mayer, 2003, S. 465; Hillmert & Jacob, 2005). So liegt in vielen Ländern das Schuleintrittsalter bei 5 oder 6 Jahren, die Schulklassen sind nach Altersstufen gegliedert, Kurse müssen in einer bestimmten Reihenfolge belegt werden und es gibt Altersbeschränkungen für das Erlangen von Bildungszertifikaten. Es gibt aber auch Flexibilisierungstendenzen z. B. durch jahrgangsübergreifendes Lernen oder integrierte Schulsysteme wie Gesamtschulen, in denen die Schülerinnen und Schüler Inhalte und Anforderungsniveaus zu individuell unterschiedlichen Zeiten bearbeiten können. Trotz dieser Flexibilisierungstendenzen sind die meisten Schulsysteme nach wie vor durch relativ starre Altersnormen geprägt. Mit zunehmendem Alter werden neben der Familie auch Freundeskreise, die Nachbarschaft, Medien, Freizeit- und Arbeitskontexte als informelle Lernumgebungen wichtiger (Blossfeld et al., 2022). Neben und nach dem Verlassen des formalen Bildungssystems findet zudem kontinuierlich non-formaler Kompetenz- und Bildungserwerb vor allem im Hobbybereich, durch private Sprachkurse sowie berufliche und politische Weiterbildungsseminare statt (Blossfeld et al., 2023). Längsschnittliche Bildungsforschung interessiert sich daher nicht nur für die Anzahl der Schuljahre und die höchsten Bildungsabschlüsse die Individuen erreichen, sondern für das lebenslange Lernen (in formaler, non-formaler und informeller Form) von der frühkindlichen Bildung und Kompetenzentwicklung über die Bildungsübergänge und Laufbahnen im formalen Bildungssystem bis hin zur Erwachsenenbildung (Weinert et al., 2011; Blossfeld G. J. et al., 2019).

Die Lebensverlaufsforschung nimmt die gesamte Bildungskarriere in den Blick. Sie interessiert sich für die Analyse von *aufeinanderfolgenden Bildungsübergängen (auch in parallelen Bildungsgängen)* und von *Bildungsverläufen* von Individuen (Boudon, 1974; Mare, 1980; Shavit & Blossfeld, 1993; Breen & Jonsson, 2000; Härkönen & Sirniö, 2020). Sukzessive Bildungsübergänge formen Bildungsverläufe und stellen Veränderungen von Zuständen oder Rahmenbedingungen dar (Crosnoe & Benner, 2016). Bei Bildungsübergängen wechseln Schüler schrittweise in Schulformen mit zunehmend anspruchsvolleren beruflichen oder akademischen Curricula, die sie auf eine qualifizierte berufliche Laufbahn oder ein Hochschulstudium vorbereiten sollen (Crosnoe & Benner, 2016). Diese Veränderungen der Schulumwelten können bei Kin-

dern und jungen Erwachsenen häufig auch zu einer Abnahme des Selbstwertgefühls und einer Zunahme von Schulangst und -stress führen (Knoppick et al., 2018). Bildungsübergänge sind wichtige Stationen in der Bildungslaufbahn von Kindern und jungen Erwachsenen: Erstens ist hier der Einfluss der Eltern und ihrer Kinder durch Bildungsentscheidungen am größten (Hillmert & Jacob, 2005; Knoppick et al., 2018). Zweitens kann der Einfluss der sozialen Herkunft an verschiedenen Bildungsübergängen variieren (Mare, 1980). Die *Lebensverlaufs- und differenzielle Selektionshypothesen* nehmen an, dass der Einfluss der sozialen Herkunft bei jeweils höheren Bildungsübergängen abnehmen sollte. Dabei nimmt der Einfluss der sozialen Herkunft über die Bildungskarriere nach der *Lebensverlaufshypothese* ab, weil sich Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter stärker von ihren Eltern emanzipieren und eigene Entscheidungen treffen (Müller & Karle, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993). Demgegenüber geht die *differenzielle Selektionshypothese* davon aus, dass der Einfluss der sozialen Herkunft im Verlauf der Bildungskarriere abnehmen sollte, da auf sukzessiven Stufen des Bildungssystems eine Selektion der Kinder stattfindet, bei der auf jeder höheren Stufe nur sozial benachteiligte Kinder mit besonders hohen Kompetenzen und hoher Motivation im Bildungssystem verbleiben. Somit haben sozial benachteiligte Kinder auf höheren Bildungsstufen eine vorteilhaftere Kompetenzverteilung als Kinder aus privilegierten Familien, wodurch die soziale Herkunft für höhere Bildungsübergänge eine geringere Rolle spielt (Mare, 1980; 1993). Drittens sind Bildungsübergänge auch Zeitpunkte, an denen eine Bildungskarriere am ehesten neu ausgerichtet werden kann. Eine berufsorientierte Bildungskarriere kann in eine akademische Richtung gelenkt werden, oder eine akademische Bildungskarriere kann unterbrochen und in eine berufsorientierte Richtung gelenkt werden (Crosnoe & Benner, 2016). Viertens sind Bildungsübergänge die Punkte in der Bildungskarriere, an denen politische Interventionen den größten Nutzen bringen können (Crosnoe & Benner, 2016).

Die längsschnittliche Bildungsforschung beschreibt wie sich die *Bildungsverläufe* von Individuen unterschiedlicher sozialer Herkunft, mit und ohne Migrationshintergrund, über die (Geburts-)Kohorten oder nach Geschlecht unterscheiden (Maaz & Dumont, 2019). Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich beispielsweise eine Vielzahl an Studien mit der Frage, ob Bildungslaufbahnen durch die Reformen zur zunehmenden Öffnung des Bildungssystems über die Kohorten hinweg heterogener geworden sind und ob eher benachteiligte oder privilegierte junge Erwachsene eine Hochschulzugangsberechtigung nachholen (Schuchart & Maaz, 2007; Jacob & Tieben, 2010; Kurz & Böhner-Taute, 2016; Schindler, 2014; Buchholz & Pratter, 2017; Blossfeld, 2018a, b; Valls & Flecker, 2022). Oder inwieweit die Veränderung von Schulkontexten durch die zunehmende Durchlässigkeit in der Bildungskarriere die Kompetenzentwicklung beeinflusst (Weinert et al., 2011). Es wird auch untersucht, welche makrostrukturellen Folgen Veränderungen der Durchlässigkeit im Bildungssystem für die Verteilung von Bildungsabschlüssen in einer Gesellschaft haben (Hillmert & Jakob, 2010; Schindler & Bittmann, 2021). Von Interesse sind auch Pfadabhängigkeiten und somit die späteren Konsequenzen von vorherigen Bildungsentscheidungen- und pfaden (Blossfeld & von Maurice, 2019). Studien analysieren beispielsweise in-

wieweit konventionelle und alternative Bildungswege zur Hochschulreife den Status des ersten Jobs (Becker et al., 2020; Blossfeld et al., 2021), die weitere Berufskarriere (Schuchart & Rürup, 2017; Schuchart & Schimke, 2019) oder das Arbeitslosigkeitsrisiko (Becker et al., 2020) beeinflussen. So konnten Becker et al. (2020) beispielsweise zeigen, dass unterschiedliche Bildungswege einen Einfluss auf das spätere Berufsprestige, nicht aber auf das Arbeitslosigkeitsrisiko im Alter von 31 Jahren haben. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit die geschlechtsspezifische Fächerwahl in der Sekundarstufe die Fächerwahl im Studium prägt (Nagy et al., 2008). Die Migrationsforschung interessiert sich auch dafür, inwieweit sich die höheren Bildungsaspirationen von Kindern mit Migrationshintergrund später in der Bildungskarriere auch in höhere Bildungsabschlüsse umsetzen, oder diese in den weiterführenden Schulen das Abbruchrisiko erhöhen (Dollmann & Weißmann, 2020).

Schließlich untersucht die längsschnittliche Bildungsforschung, ob sich frühe Bildungsungleichheiten über den Lebensverlauf weiter vergrößern, stabil bleiben oder verringern (Pfost et al., 2014). Die *Theorie des Matthäuseffekts* (Stanovich, 1986; Dannefer, 1987; DiPrete & Eirich, 2006) geht davon aus, dass frühe Unterschiede in der nicht-kognitiven (sozialen und motivationalen) und kognitiven Entwicklung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, nach Geschlecht und Migrationshintergrund langfristige Auswirkungen auf die spätere Bildungskarriere und Kompetenzentwicklung haben (Baumert et al., 2012; Pfost et al., 2014; Blossfeld H.-P. et al., 2017; Berendes et al., 2019; Skopek & Passaretta, 2021; Herrmann et al., 2022; Nennstiel, 2023). In der längsschnittlichen Bildungsforschung geht es auch um die Frage, wann es am effektivsten ist durch staatliche Maßnahmen frühe Bildungsungleichheiten später im Lebensverlauf zu reduzieren oder zur revidieren (Berendes et al., 2019). Studien untersuchen in diesem Zusammenhang deshalb auch, ob es gerade wichtig ist in frühkindliche Bildung zu investieren (Kinderkrippe, Kindergarten und Vorschule), um frühe Benachteiligungen durch die soziale Herkunft, Geschlecht und den Migrationshintergrund abzumildern und somit langfristig Bildungsungleichheit reduzieren zu können (Heckman, 2006; Becker, 2010; Blossfeld H.-P. et al., 2017). Mehrere Studien konnten nachweisen, dass es auch stark davon abhängt, inwieweit Eltern selbst entscheiden, welche frühkindlichen Bildungseinrichtungen (mit unterschiedlicher Qualität) ihre Kinder besuchen, ob durch solche Interventionen langfristig Bildungsunterschiede verringert werden können (Blossfeld H.-P. et al., 2017). Es gibt auch verschiedene Studien, die den Einfluss der Schule auf die Verringerung der Kompetenzunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft untersuchen (Dumont & Ready, 2020). Zum einen gibt es Schulferienstudien, die den Einfluss von Schule im Vergleich zu keiner Schule auf die Entwicklung von Kompetenzunterschieden von Kindern untersuchen (Alexander et al., 2007). Zum anderen wird der Einfluss von Schulmerkmalen wie der schulischen Segregation im Sekundarbereich und der damit verbundenen Homogenisierung der Schülerschaft auf die Entwicklung von Kompetenzunterschieden nach sozialer Herkunft untersucht. (Esser & Seuring, 2020; Traini et al., 2021). Schließlich wird in experimentellen Studien untersucht, ob Beratungsangebote und zusätzliche Informationen zur Studien(fach)wahl oder Berufsausbildung

frühe Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht verringern oder revidieren können (Barone et al., 2017, 2019; Ehlert et al., 2017; Finger et al., 2020; Herbaut & Geven, 2020; Erdmann et al., 2023).

Prinzip des Zeitpunktes von Ereignissen und Übergängen

Studien zeigen, dass in Staaten, in denen die Aufteilung in verschiedene Schultypen sehr früh erfolgt, die Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft höher ist als in Staaten mit einem Gesamtschulsystem oder einer späten Aufteilung in verschiedene Schultypen (Hanushek & Wößmann, 2006). In gegliederten Bildungssystemen sind die wichtigsten Übergänge der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, der Übergang in die Berufsausbildung, in die Hochschule oder in den Arbeitsmarkt. Diese Übergänge waren lange Zeit starr, jedoch hat sich die Durchlässigkeit durch alternative Bildungswege auch in Ländern mit stark stratifizierten Bildungssystemen erhöht. Die längsschnittliche Bildungsforschung untersucht z. B., ob das Nachholen eines Bildungsabschlusses langfristige negative Konsequenzen für spätere Bildungsereignisse hat. So ist in Deutschland die Wahrscheinlichkeit einen Hochschulabschluss zu erreichen höher für Personen, die direkt von der Grundschule ins Gymnasium übergegangen sind als für Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erworben haben (Blossfeld, 2018a). Weiterhin kann nachgewiesen werden, dass mit zunehmender Verweildauer auf dem praktisch und beruflich-orientierten Bildungszweig die Wahrscheinlichkeit sinkt, auf den akademischen Bildungszweig zu wechseln (Fend et al., 1976; Winkler, 2016; Blossfeld, 2018a). Auch gibt es Forschung, die analysiert, welchen Effekt der Zeitpunkt der Scheidung oder Trennung von Eltern im Lebensverlauf des Kindes auf die Bildungschancen von Kindern hat (Furstenberg & Kiernan, 2001; Sigle-Rushton et al., 2014; Härkönen et al., 2017).

Prinzip der verflochtenen Leben

Die längsschnittliche Bildungsforschung betrachtet individuelle Kompetenzentwicklungen und Bildungskarrieren nicht isoliert von anderen Individuen und sozialen Gruppen (Mayer, 2004; Blossfeld & von Maurice, 2019). Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind in familiäre Kontexte eingebettet. Empirische Studien zeigen, dass der familiäre Hintergrund (soziale Herkunft) einen entscheidenden Einfluss auf die Kompetenz- und Bildungsentwicklung von Individuen hat (Jackson, 2013; Weinert & Ebert, 2013). Dabei sind vor allem zwei Mechanismen relevant (Girard & Bastide, 1963; Boudon, 1974). Einerseits beeinflusst die soziale Herkunft über ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen sowie über gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern die Kompetenzentwicklung und Schulleistungen von Individuen (*primärer Effekt*). Andererseits wirkt sie auf die Bildungsentscheidungen von Individuen (*sekundärer Effekt*). D. h. Individuen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, aber gleichen schulischen Leistungen bzw. gleichen Kompetenzen treffen unterschiedli-

che Bildungsentscheidungen (Girard & Bastide, 1963; Boudon, 1974). Dabei treffen Kinder aus privilegierten Familien für sie günstigere Bildungsentscheidungen. Nicht nur die engere Familie in Form von Eltern und Geschwistern kann einen Einfluss haben, sondern auch die Großeltern, Onkel und Tanten sowie Cousins und Cousinen (Mare, 2011a; Bukodi & Goldthorpe, 2013; Anderson et al., 2018). Studien zeigen auch, dass die Familienkonstellation für Bildungskarrieren relevant ist, z. B. ob die Eltern geschieden sind oder zusammenleben, ob die Eltern das gleiche Bildungsniveau haben oder ein Elternteil höher gebildet ist, oder ob die Geschwister älter oder jünger sind und wie viele Geschwister sie haben (Blake, 1989; Blossfeld et al., 2024; Steelman et al., 2002; Schwartz 2013; Härkönen et al., 2017). Aber auch Interaktionen mit anderen Individuen und sozialen Gruppen sind für die Kompetenzentwicklung und den Bildungsverlauf relevant. So ist der Eintritt in Bildungsinstitutionen (von der Kindertagesstätte über die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bis hin zur Hochschule) mit Kontakten zu Gleichaltrigen, Mitschülern und Pädagogen verbunden (Farkas et al., 1990; Jennings & DiPrete, 2010; Raabe & Wölfer, 2019). Lehrer und Lehrerinnen können z. B. die Motivation der Schüler und Schülerinnen oder die Qualität des Unterrichts beeinflussen. Sie können auch Vorurteile gegenüber Schülern und Schülerinnen haben, die sich in ihrer Bewertung der schulischen Leistungen oder Schullaufbahnempfehlungen niederschlagen (Maaz & Nagy, 2009; Nennstiel & Gilgen, 2024). Dies ist in der Literatur auch als *tertiärer Effekt* bekannt (Diehl et al., 2016; Esser, 2016; Helbig & Morar, 2017). Zudem wirken Freundschafts-, Nachbarschafts- und Arbeitsbeziehungen auch außerhalb des schulischen Kontextes auf Bildungs- und Arbeitsmarktprozesse (Owens, 2010; Lorenz et al., 2020; Zwier et al., 2023).

Prinzip des Handelns von Akteuren

In der Längsschnittforschung wird untersucht inwieweit Familien und ihre Kinder sowie Jugendliche und junge Erwachsene aktiv strategische Entscheidungen über ihre Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufe treffen und inwiefern ihr Entscheidungsspielraum durch vorherrschende Normen sowie institutionelle und strukturelle Begebenheiten eingeschränkt wird (Mayer, 2009). Nach der Rational Choice Theorie haben Individuen unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht und mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Aspirationen und Ziele und treffen unterschiedliche Kosten-Nutzen Abwägungen (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997).

So wird angenommen, dass privilegierte Familien einen höheren Nutzen davon haben, wenn ihre Kinder eine akademische Bildung erlangen, da sie dadurch zusätzlich einen Statusabstieg vermeiden können (*relative risk aversion*; Breen & Goldthorpe, 1997). Privilegierte Familien sind keine passiven Akteure, sie haben Ziele und nutzen die vorhandenen Möglichkeiten in verschiedenen Bildungssystemen, um ihren Kindern eine vorteilhafte Position im Bildungssystem zu verschaffen (Farkas et al., 1990; Barg, 2019; Dumont et al., 2019; Goldstone et al., 2023; Triventi et al., 2020). Diese Prozesse werden auch im Kontext von *effectively maintained inequality* im Bil-

dungssystem diskutiert (Lucas, 2001). Verschiedene längsschnittliche Studien zeigen, dass privilegierte Familien ihre vorteilhaften Ressourcen nutzen, um Fehlschläge (z. B. Klassenwiederholungen) oder Nachteile (z. B. verursacht durch relative Alterseffekte) ihrer Kinder in der Kompetenzentwicklung und im Bildungsverlauf zu kompensieren (siehe hierzu bspw. die Theorie der *compensatory advantages,* Bernardi, 2014).

Bezüglich des Zusammenhangs von ethnischer Herkunft und Bildungsentscheidungen konnten mehrere Studien in verschiedenen Staaten aufzeigen, dass Migrantenkinder und ihre Familien bei gleichen Schulleistungen ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen (Van de Werfhorst & Tubergen, 2007; Jackson et al., 2012; Tjaden & Hunkler, 2017; Dollmann & Weißmann, 2020; Nennstiel, 2022). Dies ist auch als *ethnic choice Effekt* bekannt (Tjaden & Hunkler, 2017) und wird unter anderem durch die *Immigrant Optimism Theorie* erklärt (Kao & Tienda, 1995) wonach Migranten durch die Einwanderung ins Aufnahmeland ihre Lebenschancen und die ihrer Kinder verbessern möchten. Deshalb weisen diese Gruppen vergleichsweise hohe Bildungsaspirationen auf (Becker & Gresch, 2016). Längsschnittstudien konnten zeigen, dass sich die Bildungsaspirationen im Laufe der Schulzeit zwischen den Gruppen angleichen (Neumeyer et al., 2022) und dass die ambitionierteren Bildungsentscheidungen dazu beitragen können, dass sich die ethnischen Gruppenunterschiede in den Bildungsabschlüssen nicht weiter verstärken (Dollmann & Weißmann, 2020).

Bildungsentscheidungen handelnder Akteure werden auch von vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Stereotypen beeinflusst. Die Theorie des *Gender Essentialism* (Charles & Grusky, 2004; Charles & Bradley, 2009) geht beispielsweise davon aus, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Berufsausbildungsfächer und Studienfächer wählen, weil sie durch vorherrschende Normen und Stereotype als Kinder und Jugendliche so sozialisiert wurden, dass sie geschlechtsspezifische Karrierepläne, Selbstkonzepte und Präferenzen für bestimmte Fächer entwickelt haben. Geschlechterunterschiede werden in Studien der Bildungsforschung deutlich, die untersuchen, inwieweit geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fächerwahl (Schule, Berufsausbildung oder Hochschule) durch soziale Normen beeinflusst werden (McDaniel, 2016; Van der Vleuten et al., 2016, 2018a, b; Raabe & Wölfer, 2019). Neben unterschiedlichen Präferenzen in Bezug auf die Berufsmerkmale zeigen sich auch Unterschiede in der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen (Charles & Grusky, 2004). Die Selbsteinschätzung von Frauen ist insbesondere in typisch männlichen Fächern bei objektiv gleichen Kompetenzen niedriger (Van der Vleuten et al., 2016). Neuere experimentelle Untersuchungen im Längsschnittdesign (Fervers et al., 2024) konnten zeigen, dass sich Frauen bei der Studienfachwahl stärker von der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen lassen als Männer. Interessant ist, dass eine Beratungsintervention den Einfluss der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit bei beiden Geschlechtern in ähnlicher Weise reduziert, Frauen also nicht stärker von der Beratung profitieren.

Prinzip von Ort und Zeit

Historische und geographische Kontexte beeinflussen die Kompetenzentwicklung und Bildungskarrieren von Individuen. Veränderungen in der Kompetenzentwicklung und den Bildungsverläufen von Individuen unterschiedlicher Kohorten (innerhalb eines geographischen Kontextes) werden deshalb häufig über einen möglichst langen historischen Zeitraum betrachtet. So wird beispielsweise untersucht, inwieweit beruflicher Strukturwandel, Veränderungen von Meritokratie- und Geschlechternormen, Bildungsexpansion und Bildungsreformen die Kompetenzen, Bildungschancen, Bildungsverläufe und Bildungsbeteiligungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit beeinflussen (Shavit & Blossfeld, 1993; Breen et al., 2009, 2012 DiPrete & Buchmann, 2013; Becker & Mayer, 2019; Van Hek et al., 2019). Die Veränderung der Bildungsbeteiligung von Kindern über die Kohorten hinweg ist nicht allein von der aktuellen Ausgestaltung des Bildungssystems abhängig, sondern ist auch indirekt von früheren Zuständen und Veränderungen im Bildungssystem vorheriger Generationen abhängig (Hillmert, 2013; Ziefle, 2017; Blossfeld, 2020, 2023 a, b; Skopek & Leopold, 2020; Corti & Scherer, 2022; Nennstiel & Becker, 2023). So wird beispielsweise untersucht, inwieweit die Stärke der Bildungsexpansion in einem bestimmten Zeitraum die Bildungschancen von Kindern beeinflusst (Blossfeld P. N. et al., 2017; Scharf et al., 2023; Manzano et al., 2024) oder inwieweit der plötzliche Zusammenbruch des kommunistischen Systems in der ehemaligen Deutsch Demokratischen Republik (DDR) die Bildungskarrieren und -ungleichheit in Ostdeutschland beeinflusst hat (Blossfeld, 2018a; Betthäuser, 2019; Grätz, 2021).

Um den Einfluss geografischer Kontexte auf die Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufe zu untersuchen, werden häufig internationale Vergleiche durchgeführt (Mayer, 2004). Institutionelle Rahmenbedingungen wie das Bildungssystem (Allmendinger, 1989; Shavit & Müller, 1997), die Arbeitsmarktstruktur (Allmendinger, 1989; Shavit & Müller, 1997), die politische Ökonomie und der Wohlfahrtsstaat (Hall & Soskice, 2001; Busemeyer, 2015; Blossfeld, 2016) aber auch die Sozialstruktur können Handlungsoptionen von Individuen einschränken oder ermöglichen. So wird beispielsweise untersucht, ob in Ländern mit einer starken externen Stratifizierung des Bildungssystems (evtl. frühe Aufteilung und Existenz verschiedener Schulzweige) Familien und ihre Kinder mehr Möglichkeiten bei den Schulentscheidungen haben als in intern differenzierten Bildungssystemen (Aufteilung der Schüler in Kurse mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus in der gleichen Schulform) und dies auch zu stärkeren sozialen Bildungsungleichheiten führt (Hanushek & Wößmann, 2006; Horn, 2009; Triventi et al., 2016; Chmielewski, 2014; Van de Werfhorst, 2019). Zudem wird untersucht, inwieweit verbindliche Lehrerempfehlungen in einigen deutschen Bundesländern die Entscheidungsspielräume von Familien und ihren Kindern einschränken (Dollmann 2011) oder inwieweit die frühe Aufteilung nach Leistung und eine kognitive Homogenisierung der Schulklassen (Esser & Seuring, 2020; Heisig & Matthewes, 2022) soziale Bildungsungleichheiten reduzieren oder erhöhen können. Hinsichtlich des Einflusses von Arbeitsmarktstrukturen zeigen Studien, dass Staaten

mit einem höheren Grad an Arbeitnehmerschutz und familienfreundlicher Politik sowie mit einem größeren Dienstleistungssektor eine größere geschlechtsspezifische Segregation in der Fächerwahl aufweisen (Kriesi & Hadjar, 2019). Hinsichtlich der Sozialstruktur wird unter anderem untersucht, welchen Einfluss der Anteil homogamer (mit gleicher Bildung oder gleichem sozio-ökonomischen Status) oder hypogamer (die Mutter hat eine höhere Bildung oder einen sozio-ökonomischen Status als der Vater) Eltern in verschiedenen Ländern auf die Bildungschancen der Kinder hat (Hillmert, 2021; Hu & Qian, 2023; Valdès, 2024; Blossfeld et al. 2024). In den letzten Jahren wird zunehmend auch der Einfluss und die Veränderung regionaler Kontexte (innerhalb einzelner Staaten) für die Bildungschancen von Kindern untersucht (Chetty et al., 2014; Helbig & Sendzik, 2022).

3. Rekonstruktion von Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklungen, sowie deren längsschnittliche Analyse

Wie oben beschrieben, gibt es eine Vielzahl relevanter Forschungsfragen und -themen, die in der Bildungsforschung mit Hilfe von Längsschnittanalysen bearbeitet werden (z. B. Ungleichheiten in Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklungen). Im Folgenden wird beschrieben, welche Informationen zur Rekonstruktion von Bildungs- und Kompetenzentwicklungsverläufen benötigt werden und dementsprechend in empirischen Datensätzen vorhanden sein sollten. Darüber hinaus werden verschiedene Methoden zur Analyse von Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklungen vorgestellt.

Rekonstruktion von Bildungsverläufen

Das Erreichen des höchsten Bildungsabschlusses ist das Ergebnis einer Sequenz von Bildungsentscheidungen und -übergängen (Mare, 1981). Um *Bildungsverläufe* rekonstruieren zu können, werden daher nicht nur Informationen über den höchsten Bildungsabschluss und die absolvierten Schuljahre benötigt, sondern über alle Bildungsepisoden. Diese Episoden sollten bestenfalls Informationen über den Beginn und das Ende, die besuchte Schulform, ob die Schulform abgeschlossen oder abgebrochen wurde und welche Abschlüsse erworben wurden, enthalten (Skopek & Munz, 2016). Die Informationen können retrospektiv oder prospektiv erhoben werden. Im ersten Fall werden die Individuen nachträglich zu ihrer gesamten Bildungskarriere befragt, im zweiten Fall wird die Bildungskarriere in jeder Panelerhebung kontinuierlich aktualisiert (Schneider, 2019). Häufig werden retrospektive und prospektive Erhebungsformen kombiniert.

Gerade in mehrgliedrigen Bildungssystemen wie es in Deutschland, Österreich und der Schweiz der Fall ist, sind Informationen über die besuchte Schulform wichtig, um die unterschiedlichen Bildungswege rekonstruieren zu können. In Ländern,

in denen nicht nach Schulformen, sondern nach Kursen verschiedener Schwierigkeitsstufe differenziert wird, wie es z. B. in den USA der Fall ist, sind insbesondere Informationen zu diesen Kursen wichtig (Chmielewski, 2014). In einigen Analysen, z. B. mit international vergleichenden Querschnittsdaten, werden Bildungskarrieren synthetisch anhand des höchsten Bildungsabschlusses rekonstruiert, z. B. anhand des Bildungsmaßes Comparable Analysis of Social Mobility in Industrial Nations (CASMIN) oder der International Standard Classification of Education (ISCED) (Mare, 1980). Insbesondere in mehrgliedrigen Bildungssystemen lassen sich damit Bildungsverläufe jedoch nur sehr ungenau nachvollziehen. Die CASMIN- und ISCED-Klassifikation werden aber auch in der Längsschnittforschung verwendet, um Übergänge zu verschiedenen Bildungsabschlüssen (Episoden von Bildungsabschlüssen) in der Bildungskarriere zu analysieren (Skopek & Munz, 2016).

Aus den Informationen zu den Bildungsepisoden können auch unabhängige Variablen konstruiert werden, die den Bildungsverlauf der Befragten widerspiegeln. Zum Beispiel, ob die Befragten ihre Hochschulreife über den ersten oder zweiten Bildungsweg erworben haben. Mit diesen Längsschnittvariablen kann z. B. untersucht werden, ob Individuen mit Hochschulreife ein unterschiedliches Arbeitslosigkeitsrisiko oder eine unterschiedliche berufliche Mobilität aufweisen, wenn sie ihre Hochschulreife über den ersten oder zweiten Bildungsweg erworben haben.

Schulleistungen und Kompetenzmaße

Internationale *large-scale* Vergleichsstudien wie beispielsweise IGLU, PISA oder PIAAC messen Kompetenzen querschnittlich in verschiedenen Domänen (Lesefähigkeiten, Mathematik, ICT und Naturwissenschaften) zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf. Damit ist es möglich Ungleichheiten in askriptiven Merkmalen querschnittlich im Lebensverlauf zu analysieren (hier gibt es auch vereinzelt Ausnahmen wie das kanadische PISA/Youth in Transition Survey (YITS) Projekt, OECD, 2010), jedoch ist es häufig nicht möglich die individuelle Kompetenzentwicklung nachzuzeichnen. Häufig werden auch nicht individuelle Kompetenzwerte der einzelnen Schülerinnen und Schüler berichtet. Somit sind mit solchen Daten vor allem querschnittliche Gruppenvergleiche (im Zeitverlauf) möglich. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) in Deutschland stellt sowohl querschnittliche als auch längsschnittliche Kompetenzdaten zur Verfügung mit denen sich beispielsweise Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf analysieren lassen (Skopek & Passaretta, 2021; Nennstiel, 2023). Durch den Einsatz von *Ankeritems* und die Verknüpfung verschiedener Tests zu unterschiedlichen Zeitpunkten wird es möglich die individuelle Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf nachzuzeichnen.

Sukzessive Bildungsübergänge

Individuen treffen im Laufe ihrer Bildungskarriere sukzessive mehrere Bildungsentscheidungen (Mare, 1980). In eingliedrigen Schulsystemen sind dies Entscheidungen

über den Verbleib im Bildungssystem und über die Auswahl von Kursen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, in mehrgliedrigen Schulsystemen sind dies vor allem Entscheidungen über die Wahl von Bildungszweigen. An jedem höheren Bildungsübergang können nur diejenigen eine Bildungsentscheidung treffen, die im Bildungssystem verbleiben und die Zugangsvoraussetzungen für höhere Bildungsgänge erworben haben. So muss z. B. für den Übergang zur Universität die Hochschulreife erworben worden sein. Statistische Analysen zu Bildungsübergängen und Bildungsverläufen basieren traditionell auf dem Mare-Modell (benannt nach Robert Mare, vgl. Mare, 1980). Dabei werden sukzessive bedingte Übergänge mittels binärer oder multinomialer logistischer Regressionen untersucht (Breen & Jonsson, 2000; Mare, 1980). D. h. an jedem höheren Bildungsübergang in der Bildungskarriere verbleiben nur diejenigen Personen in der Untersuchungspopulation, die diesen Übergang auch vollziehen können. Laut Mare (1980) erlaubt dieser konditionale Ansatz, den sozialen Herkunftseffekt an diesem speziellen Übergang unabhängig von den sozialen Herkunftseffekten an früheren Bildungsübergängen zu analysieren. Durch Mare-Modelle kann *deskriptiv* untersucht werde, ob soziale Ungleichheiten im Verlauf der Bildungslaufbahn zu- oder abnehmen (Mare, 1980) bzw. welche Bildungsübergänge am stärksten zur Generierung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem beitragen (Härkönen & Sirniö, 2020). Kausale Interpretationen des veränderten sozialen Herkunftseffekts für verschiedene Bildungsübergänge sind aufgrund möglicher unbeobachteter Heterogenität mit Vorsicht zu betrachten (Mare, 1980).[1]

Übergangsratenmodelle

Ereignisanalytische Übergangsratenmodelle werden verwendet, wenn das Forschungsinteresse darin besteht, ob ein bestimmtes schulisches Ereignis eintritt, ob die Dauer bis zum Eintritt dieses Ereignisses einen Effekt hat und ob das Ereignis je nach sozialer Gruppenzugehörigkeit variiert (Blossfeld H.-P. et al., 2019b; Schneider, 2019). Blossfeld (1987) hat beispielsweise untersucht, wie sich die Verweildauer im allgemeinbildenden Schulsystem nach sozialer Herkunft unterscheidet. Winkler (2016) hat analysiert, wie sich die Verweildauer im Gymnasium auf das vorzeitige Verlassen dieser Schulform auswirkt und ob es Unterschiede im vorzeitigen Verlassen des Gymnasiums nach sozialer Herkunft gibt.

1 Aus Platzgründen wird in diesem Buchkapitel nicht näher auf diese methodischen Diskussionen eingegangen. Für detailliertere Informationen zu diesen Problemen und möglichen Lösungen sei jedoch auf zwei Sonderausgaben der Zeitschrift *Research in Social Stratification and Mobility* verwiesen. Die 2011 Sonderausgabe (Band 3) enthält mehrere Beiträge die Probleme und Lösungsmöglichkeiten diskutieren und präsentieren (Holm & Jaeger, 2011; Karlson, 2011; Lucas et al., 2011; Mare, 2011b; Tam, 2011; Xie, 2011). Ein neuerer Beitrag von Lucas in der 2023 Sonderausgabe in Andenken an den kürzlich verstorbenen Robert Mare, behandelt ebenfalls die Probleme des Mare-Modells in Kürze.

Sequenzdatenanalyse

Bei der Sequenzdatenanalyse ist die Analyseeinheit die Gesamtheit der Bildungsverläufe (Halpin, 2019). Es soll ein explorativer Überblick über typische Muster von Bildungsverläufen gegeben werden, ob sich Muster von Bildungsverläufen nach sozialer Gruppenzugehörigkeit unterscheiden und ob Muster von Bildungsverläufen andere soziale Phänomene erklären können. Eine exemplarische explorative Analyse von Bildungsverläufen in Deutschland bieten die Arbeiten von Winkler (2016), Busse, Michaelis und Nennstiel (2023) und Haas und Hadjar (2024).

Modelle zu Kompetenzzuwächsen mit wenigen Beobachtungszeitpunkten

Studien, die den Kompetenzzuwachs von Schülerinnen und Schülern analysieren, konstruieren aus Kompetenzdaten zu mindestens zwei Messzeitpunkten eine abhängige Variable, die den Zuwachs abbildet (Differenzmodelle), oder beziehen Kompetenzmessungen von früheren Zeitpunkten in Regressionsmodelle ein (*Lagged-score* Modelle; Schneider, 2019; Nennstiel, 2023). Solche Verfahren werden häufig eingesetzt, wenn Daten nur zu wenigen Messzeitpunkten vorliegen oder wenn das Erkenntnisinteresse explizit auf dem absoluten Zuwachs und weniger auf dem Entwicklungsverlauf liegt. Ein weiteres Beispiel welches mindestens zwei Messzeitpunkte für Kompetenzen erfordert, ist ein *Difference-in-Difference-Modell*, um zu untersuchen, ob die Aufteilung auf verschiedene Sekundarschulformen in Deutschland die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Matthewes (2020) vergleicht dazu die Kompetenzunterschiede von Schülerinnen und Schülern auf dem nicht-akademischen Bildungszweig(en) in zweigliedrigen und dreigliedrigen Bildungssystemen in Deutschland.

Wachstumskurvenmodelle und Fixed-Effects Modelle

Liegen Kompetenzmessungen zu mehreren Zeitpunkten vor, werden häufig Wachstumskurvenmodelle und Fixed-Effects-Panelregressionen analysiert (Schneider, 2019). Wachstumskurvenmodelle ermöglichen (bei Vorliegen einer ausreichenden Anzahl unterschiedlicher Messzeitpunkte) die Schätzung des Kompetenzwachstums in linearer und nicht-linearer Form sowie detaillierte Aussagen über den Verlauf des Kompetenzwachstums. Mit Wachstumskurvenmodellen kann untersucht werden, ob es typische Verläufe der Kompetenzentwicklung oder Deckeneffekte (Abflachung des Kompetenzwachstums mit zunehmendem Alter) gibt. Wachstumskurvenmodelle erlauben es die Theorie des Matthäuseffekts zu analysieren, also ob Unterschiede in den Ausgangskompetenzen weiter zunehmen oder abnehmen (Schneider & Linberg, 2022). Darüber hinaus kann untersucht werden, wie sich anfängliche Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit über die Zeit weiter verändern (Berendes et al., 2019; Schneider & Linberg, 2022). Ebenso können Deckeneffekte (hohe Ausgangskompetenzen führen zu einer Abflachung des

Wachstums) und Kompensationseffekte (leistungsschwache und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler können in ihren Kompetenzen aufholen) untersucht werden.

Fixed-effects Modelle für Paneldaten untersuchen den Effekt von zeitveränderlichen Variablen auf das Kompetenzwachstum (Schneider 2019). Ein wesentlicher Vorteil dieser Modelle ist das man für unbeobachtete Heterogenität von zeitkonstanten Variablen kontrollieren kann. Damit kann man *Kausalaussagen mit etwas höher Sicherheit* treffen als mit Wachstumskurvenmodellen (Schneider, 2019). So kann man beispielsweise die Veränderungen der Kompetenzentwicklung von Mädchen und Jungen durch einen Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und den Erhebungszeitpunkten (zeitveränderliche Variable) analysieren und gleichzeitig für zeitkonstante unbeobachtete Heterogenität kontrollieren (Uunk & Blossfeld, 2024). Auf diese Weise kann untersucht werden, ob sich die Kompetenzen von Jungen und Mädchen über die Erhebungszeitpunkte hinweg unterschiedlich entwickeln. Jedoch bleibt die mögliche Verzerrung von Effekten durch nicht berücksichtigte zeitveränderliche Variablen bestehen.

4. Verfügbare längsschnittliche Daten in der Schweiz, Österreich und in Deutschland

In den letzten Jahrzehnten wurden in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland eine Vielzahl von Panelstudien durchgeführt, die die Kompetenzentwicklung sowie die Bildungs- und Berufskarrieren von Individuen erfassen. Unser Ziel ist es nicht, einen systematischen Überblick über Längsschnittdatensätze in der Schweiz, Österreich und Deutschland zu geben, sondern aus Platzgründen nur einige exemplarisch vorzustellen.

Schweiz

Für die Schweiz ist die Panelstudie *Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben* (TREE) zu nennen, die mittlerweile zwei Kohorten umfasst. Diese Kohorten basieren auf den Stichproben von PISA 2000 bzw. der Überprüfung der Grundkompetenzen 2016 und befragen Schülerinnen und Schüler zu ihrem Bildungs- und Erwerbsverlauf nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule (9. Schulklasse). Kompetenzdaten liegen in beiden Kohorten jeweils für die Eingangsmessung im 9. Schuljahr vor, jedoch nicht darüber hinaus. Schwiter et al. (2014) konnten mittels TREE-Daten eine starke Persistenz geschlechtstypischer Berufswahlmuster und eine hohe Übereinstimmung zwischen den geschlechtstypischen Wunschberufen am Ende der Schulzeit und den tatsächlich ausgeübten Berufen sieben Jahre später nachweisen. Außerdem stehen Daten der Panelstudie *Competence and Context* (COCON) für drei Kohorten aus der deutsch- und französischsprachigen Schweiz zur Verfügung. Diese ermöglichen für die beiden jüngsten Kohorten (6- bzw. 15-Jährige im Jahr 2006)

neben den Bildungsverläufen auch die Kompetenz- und psychosoziale Entwicklung nachzuvollziehen.

Zur detaillierten Analyse von *school-to-work transitions* liefert die Panelstudie *Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen* (DAB) wertvolle Daten. Diese Studie befragt seit dem Jahr 2012 eine Kohorte von Schülern der 8. Klasse aus der Deutschschweiz zu ihrem Ausbildungs- und Berufsverlauf. Beispielsweise konnte Möser (2022) für die Entwicklung der Aspirationen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund unter Verwendung von DAB-Daten nachweisen, dass die höheren Aspirationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund während der Schulzeit und auch nach dem Verlassen der Schule beobachtbar sind und damit einen stabilen Optimismus in dieser Gruppe belegen. Nennstiel (2021) fand heraus, dass es beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung deutliche ethnische Unterschiede gibt und dass sich die Dauer der Ausbildungsplatzsuche zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund signifikant zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund unterscheidet.

Zur dezidierten Analyse von Kompetenzentwicklung in der Schulzeit ist auch die *Züricher Längsschnittstudie* zu nennen, die Kinder, die im Jahr 2003 in der ersten Klasse waren, bis zum Jahr 2016 befragt und getestet hat. Die an diese Studie anknüpfende neu geplante *Zürcher Lernverlaufserhebung* (LEAPS) startet im Frühjahr 2025. Angelone und Ramseier (2012) zeigen mit Daten der Züricher Längsschnittstudie, dass sich – auch bei Kontrolle der Eingangsleistung – die sozialen Disparitäten in den Kompetenzen im Laufe der Primarschulzeit verstärken.

In der Schweiz ist es zudem durch die Einführung eines Personenidentifikators in der Bildungsstatistik ab dem Jahr 2012 möglich Verlaufsanalysen im Bildungssystem basierend auf administrativen Daten durchzuführen. Diese Daten werden im Programm *Längsschnittanalysen im Bildungsbereic*h (LABB) vom Bundesamt für Statistik erhoben und bereitgestellt. An diese Verlaufsdaten können zudem auch Informationen aus Administrativbefragungen angespielt werden, sodass es bspw. – für einen Teil der Kinder – möglich ist auch auf Informationen zum Beruf der Eltern zurückzugreifen.

Als Haushaltsbefragung steht für die Schweiz das *Swiss Household Panel* (SHP) zur Verfügung, dass seit dem Jahr 1999 alle mindestens 14-Jährigen Haushaltsangehörigen zu ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktpartizipation befragt.

Österreich

In *Österreich* gibt es durch *Statistik Austria* und das *Austrian Micro Data Center* (AMDC) die Möglichkeit seit 2022 Registerdaten mit existierenden Umfragen zu verbinden und somit auch detaillierte Informationen zur Schul- und Ausbildungskarriere für sozialwissenschaftliche Analysen zu erhalten. Dies erlaubt es bestehende Daten effizienter und umfangreicher für Forschungsanalysen zu nutzen. Jedoch sind noch keine langfristigen Analysen mit den Registerdaten aus Österreich möglich, da

beispielsweise Informationen zur Schul- und Universitätskarriere sowie zu den Schulabschlüssen seit 2006, 2003 sowie 2015 zur Verfügung stehen (Fuchs et al., 2023).

Eine Längsschnittstudie und Vollerhebung auf Basis von Registerdaten ist das *Absolvent:innen-Tracking* (ATRACK), dass die Analyse der Berufseintritte und Karriereverläufe aller in den Registern erfassten Hochschulabsolventinnen und -absolventen unter 35 Jahren in Österreich ermöglicht. Die Daten sind für Hochschulabsolventen und -abbrecher ab dem Studienjahr 2008/2009 verfügbar. Der Datensatz enthält Informationen zu Studienabschlüssen und Studienrichtungen sowie zur Dauer bis zum Berufseinstieg, zum späteren Erwerbsstatus, zum Wirtschaftszweig und zum unselbständigen Bruttoeinkommen.

Zusätzlich gibt es seit 2024 die längsschnittliche Haushaltserhebung des *Austrian Socio-Economic Panels* (ASEP), welche detaillierte Informationen zur Bildungs- und Berufskarriere von Haushaltsmitgliedern bereitstellen wird. Das ASEP kombiniert in innovativer Weise jährliche Surveyerhebungen (ASEP-Survey) welche auch mit (längsschnittlichen) Daten aus den österreichischen Verwaltungsdaten ergänzt werden (ASEP-Register). Die Ergänzung mit den längsschnittlichen Registerdaten erlaubt Analysen über Bildungskarrieren für die gesamte Wohnbevölkerung in Österreich vorzunehmen.

Die zur Verfügung stehenden Daten für Österreich wurden bisher aber wenig untersucht.

Deutschland

In Deutschland gibt es eine Vielzahl von bundeslandspezifischen oder größeren Panelstudien (siehe auch einen älteren ergänzenden Überblick von Blossfeld & Schneider, 2011). Im Folgenden werden einige wichtige Studien zur Kompetenzentwicklung und zu Bildungsverläufen vorgestellt.

Bundeslandspezifische Längsschnittstudien

Die existierenden bundeslandspezifischen Längsschnittstudien decken größtenteils nur bestimmte Phasen in der Bildungskarriere ab. Wir haben auf Basis von Informationen der Webseiten des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB; https://www.iqb.hu-berlin.de/), des Leibniz Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF; https://www.dipf.de/de) und dem Verbund Forschungsdaten Bildung (https://www.forschungsdaten-bildung.de) einige bekannte Studien exemplarisch in Tabelle 1 aufgelistet:

Tab. 1: Überblick über bekannte regionale Längsschnittdatensätze zu Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklungen

Studie	Bundesländer	Bildungsphase	Erhebung	Initiatoren/ Autoren
BiKS-3-10 BiKS-8-14 BiKSplus 8–18	Bayern Hessen	Erstes Kindergartenjahr – erstes Hochschuljahr	• Bildungsentscheidungen • Sprachliche und mathematische Kompetenzen	Weinert et al. (2013) Artelt et al. (2013) Homuth et al. (2023)
BiSpra II	Baden-Württemberg Brandenburg Hamburg Nordrhein-Westfalen	Jahrgangstufen 2–4	• Sprachliche und mathematische Kompetenzen	Weinert et al. (2019)
ELEMENT	Berlin	Jahrgangsstufen 4–6 (Grundschulen, Gymnasien)	• Sprachliche und mathematische Kompetenzen • Schulnoten • Motivation/ Einstellungen	Lehmann (2008)
LAU	Hamburg	Jahrgangsstufen 5, 7, 9, 11 und 13	• Kompetenzen u. a. in Deutsch und Mathematik • Intelligenz • Motivation/ Einstellungen	Guill et al. (2022)
KERMIT 2, 3, 5, 7, 8, 9	Hamburg	Jahrgangsstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9	• Kompetenzen u. a. in Deutsch und Mathematik	Klitsche et al. (2015)
KESS	Hamburg	Jahrgangsstufen 4, 7, 8, 10/11, 12/13	• Kompetenzen u. a. in Deutsch und Mathematik • Motivation/ Einstellungen	Köller et al. (2013b)
MEZ	Baden-Württemberg Bremen Hamburg Hessen Niedersachsen Nordrhein-Westfalen Rheinland-Pfalz Schleswig-Holstein	Jahrgangsstufen 7 und 9	• Sprachfähigkeit in Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch, Russisch • Kognitive Fähigkeiten	Gogolin et al. (2023)

Studie	Bundesländer	Bildungsphase	Erhebung	Initiatoren/ Autoren
TRAIN	Baden-Württemberg Sachsen	Haupt- und Realschulen, Mittelschulen (Sekundarstufe 1)	• Kompetenzen u. a. in Deutsch und Mathematik	Jonkmann et al. (2013)
KOALA-S	Bayern Sachsen	Jahrgangsstufen 2, 3, 4, 7, 9	• Kompetenzen u. a. in Deutsch und Mathematik • Noten • Motivation/ Einstellungen • Schullaufbahnen	Müller et al. (2011)
BIJU	Sachsen-Anhalt Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Nordrhein-Westfalen	Erhebung von Schülern der 7. und 10. Jahrgangsstufe 1991	• Psychosoziale Entwicklung Kompetenzen	Baumert et al. (1996)
TOSCA TOSCA-LAU TOSCA-Sachsen	Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen	Gymnasiale Oberstufe, Übergang zur Hochschule und Ausbildung	• Bildungskarrieren • Psychosoziale Entwicklung	Köller et al. (2013a)

Abk.: BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter); BiSpra (Bildungssprachliche Kompetenzen – Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik); ELEMENT (Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin); LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung); MEZ (Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf); KERMIT (Kompetenzen ermitteln); KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern); TRAIN (Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe and Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen); KOALA-S (Kompetenzen und Laufbahnen im Schulsystem); BIJU (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter); TOSCA (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren)

Im Hinblick auf soziale, geschlechtsspezifische und ethnische Bildungsungleichheiten konnte zunächst eine Studie von Ditton und Kruesken (2009) mit Daten der Studie "Kompetenzen und Laufbahnen im Schulsystem" (KOALA-S) zeigen, dass es in Bayern und Sachsen bei gleicher Ausgangsleistung in der Grundschule erhebliche Unterschiede in der Entwicklung der Mathematik- und Deutschleistungen nach sozialer Herkunft gibt.

Zweitens, konnte Helbig (2010) anhand der "Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6" (ELEMENT)-Studie für Berlin aus dem Jahr 2003 zeigen, dass es keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den Mathematiknoten in der vierten und sechsten Klasse des Gymnasiums gibt, während Mädchen in Deutsch bessere Noten erzielen als Jungen. In Bezug

auf die Kompetenzen zeigen Mädchen in der vierten und sechsten Klasse des Gymnasiums höhere Kompetenzen im Lesen und Jungen in Mathematik (Helbig, 2010).

Schließlich untersucht eine bayrische Studie mit Daten der „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter" (BiKS), warum Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund häufig höhere Bildungsaspirationen haben als Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund, obwohl Kinder mit Migrationshintergrund häufig schlechtere Schulleistungen aufweisen. Sie konnten zeigen, dass vor allem Eltern aus Herkunftsländern mit schlechten Bildungschancen hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben (Relikowski et al., 2012).

Eingeschränkte größere Panelstudien

Als Beispiele für Panels in Deutschland die großflächiger sind aber nur eine bestimme soziale Gruppe, nur einen bestimmten Abschnitt in der Bildungskarriere oder nur zwei Zeitpunkte untersuchen sind das *DZHW Studienberechtigten Panel,* das *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CISL 4 EU-DE),* das *Programme for the International Student Assessment (PISA)-I-PLUS* und das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies Longitudinal (PIAAC-L). Das DZHW Studienberechtigten Panel* erhebt Informationen zu den nachschulischen Werdegängen von Individuen mit Hochschulzugangsberechtigung (in Bezug auf Bildung also Ausbildungs- und Universitätsepisoden). Eines der untersuchten Länder des *CILS 4 EU-DE* ist Deutschland (neben England, den Niederlanden und Schweden). Es wurden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in 9 Wellen befragt, wobei die erste Welle in der 8. Klasse erhoben wurde als die Schüler 14 oder 15 Jahre alt waren (Kruse & Jacob, 2014). Die ersten 3 Jahre fand eine jährliche Erhebung statt und daran anschließend erfolgte die Erhebung nur noch jedes zweite Jahr. Es werden Informationen zu sämtlichen Bildungswegen erhoben. Auch gibt es Informationen zur Fächerwahl, allen Bildungsabschlüssen und Noten sowie Informationen zur Sprachkompetenz. Die *Querschnittsstudie PISA* erhebt Informationen zu verschiedenen Kompetenzen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) und der häuslichen und schulischen Umgebung von 15-Jährigen sowie organisatorische Rahmenbedingungen. Die Erhebung findet alle 3 Jahre im internationalen Vergleich statt. *PISA-I-Plus 2003–2004 und 2012–2013* sind längsschnittliche Erweiterungen der PISA-Studien in Deutschland (Heine, 2017; Prenzel et al., 2006). Hierbei werden zusätzlich die Kompetenzen ein Jahr später in der 10. Klassenstufe getestet. Damit lassen sich bessere Aussagen über die Veränderung von Kompetenzen und die Bedingungen und entscheidende Faktoren der Kompetenzentwicklung treffen (Prenzel et al., 2006). Auch für die *Querschnittsstudie PIAAC 2012* in der die Kompetenzen für Lese- und Schreibfähigkeiten, Rechenfähigkeiten und Problemlösen in technologieintensiven Umgebungen von Erwachsenen getestet werden, gibt es in Deutschland eine längsschnittliche Erweiterungsstudie (PIAAC-L) mit drei Wellen (Erhebungsjahre 2014, 2015 und 2016). Für die Längsschnittstudie kommen in verschiedenen Erhebungswel-

len Messinstrumente aus dem sozio-ökonomischen Panel (SOEP), der PIAAC-Studie und dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) zum Einsatz (Rammstedt et al., 2017). So wurden detailliertere Informationen der Bildungskarriere von Befragten erhoben. Eine Besonderheit der deutschen PIAAC-L Studie ist auch, dass zu einem zweiten Zeitpunkt die Kompetenzen getestet wurden (Rammstedt et al., 2017).

Große Panelstudien

Die retrospektive und prospektive *Deutsche Lebensverlaufsstudie* (GLHS) erhebt seit 1979 Längsschnittdaten auf der Individualebene (Mayer, 2015). Sie umfasst Geburtskohorten von 1919 in Westdeutschland (und 1929 in Ostdeutschland) bis 1971 (Mayer, 2015). Die Deutsche Lebensverlaufsstudie ist nicht speziell an der Erfassung von Bildungsinformationen interessiert, sondern deckt auch die Bereiche soziale Mobilität, Familie und Geschlechterbeziehungen ab. Dieser Datensatz enthält Anfangs- und Endzeitpunkte von Bildungsepisoden und Informationen zur Schulform und Bildungsabschluss, welche es erlauben die Bildungskarriere der Befragten zu rekonstruieren. Der Datensatz enthält aber beispielsweise keine Informationen zur Kompetenzentwicklung der Befragten, ihr Selbstkonzept, Informationen zu den Lehrenden und Schulen etc.. Ein Vorteil dieses Datensatzes ist, dass er ältere Geburtskohorten enthält. Jedoch ist die Generalisierung von Ergebnissen für einzelne Kohorten limitiert (Blossfeld & Schneider, 2011).

Eines der größten und am längsten laufenden repräsentativen Panel in Deutschland ist das *sozio-ökonomischen Panel* (SOEP). Diese Haushaltserhebung gibt es seit 1984 und ist am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) angesiedelt (Goebel et al., 2019). Es ist ein multidimensionaler Datensatz, der Informationen zum Einkommen und den Lebensbedingungen in Deutschland erhebt. Dieser Datensatz enthält auch Informationen über wesentliche Bildungsübergänge von Individuen (Giesselmann et al., 2019; Goebel et al., 2019). Insbesondere für spätere Übergänge am Ende der Sekundarschule, für die Berufsausbildung und die tertiäre Bildung enthält SOEP genauere Informationen (Goebel et al., 2019). So haben beispielsweise Kurz und Böhmer-Taute (2016) diesen Datensatz analysiert und gezeigt, dass der nachträgliche Wechsel auf eine Schulform, die zur Hochschulreife führt, nicht zu einer Verstärkung der Herkunftseffekte im Bildungsverlauf führt und ethnische Bildungsungleichheiten im Bildungsverlauf sogar abnehmen. Ein wesentlicher Vorteil des SOEP-Datensatzes ist, dass man durch den Cross-National Equivalent File (CNEF) und den Comparative Panel File (CNF; Turek et al., 2021) relativ einfach internationale Vergleiche mit anderen Haushaltspanels durchführen kann.

Das Beziehungs- und Familienpanel *(Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics,* kurz *Pairfam)* wird seit 2008 erhoben. Es startete als eine Kooperation der Universität Bremen, der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Universität zu Köln und der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ziel dieses Datensatzes ist mehr über die partnerschaftlichen und familialen Lebensformen in Deutschland zu erfahren. Das Panel wurde jährlich erhoben und umfasst die Geburtskohorten

1971–1973, 1981–1983, 1991–1993 und 2001–2003. Neben den Befragten werden auch deren Partner, Eltern und Kinder befragt. Zwei wesentliche Vorteile dieses Datensatzes sind, dass detaillierte Informationen zur Haushaltskomposition vorhanden sind sowie zur Beziehung zwischen Eltern und Kindern, welche wichtig für den Bildungserfolg der Kinder sind. Jedoch werden weniger detaillierte Informationen zu Bildungskarriere erhoben und keine Kompetenzen getestet. Seit 2022 ist pairfam teil der *Familiendemografisches Panel* (FReDA) Stichprobe.

Alle der bisher vorgestellten großen Paneldatensätze enthalten keine Informationen zu den Entwicklungen von domänenspezifischen Kompetenzen und zu Bildungskontexten außerhalb der Familie (Blossfeld & Schneider, 2011). Dies ist ein entscheidender Vorteil des retrospektiven und prospektiven *Nationalen Bildungspanels* (NEPS), welches Längsschnittdaten auf der Individualebene erhebt (Blossfeld H.-P. et al., 2019a). Die NEPS-Erwachsenenkohorte (SC6) umfasst beispielsweise Personen, die zwischen 1944 und 1986 geboren wurden. Die anderen Startkohorten (1–5) befanden sich zumindest zu Beginn der ersten NEPS-Erhebung noch im Bildungssystem und in unterschiedlichen Phasen der Bildungskarriere und werden in den weiteren NEPS-Wellen weiterverfolgt (Multi-Kohorten-Studie). Die Abdeckung von einem langen Zeitraum durch viele Geburtskohorten erlaubt es sozialen Wandel zu untersuchen (Blossfeld H.-P. et al., 2019a; Mayer, 2015). Das Nationale Bildungspanel ist im Besonderen an den detaillierten Bildungsprozessen und -verläufen und den Konsequenzen von Bildung für den weiteren Lebensverlauf z. B. für den Arbeitsmarkt oder die Familie interessiert (Blossfeld H.-P. et al., 2019a). Das NEPS wurde vor dem Hintergrund erhoben mehr darüber zu erfahren, wie sich verschiedene Kompetenzen über den Lebensverlauf verändern, wie sie von verschiedenen Lernumwelten in der Familie, dem Kindergarten, der Schule, der Berufsausbildung oder der Erwachsenenbildung beeinflusst werden und wie sie zusammen mit nicht-kognitiven Merkmalen wie Motivation und Persönlichkeit Bildungskarrieren an kritischen Übergängen beeinflussen (Blossfeld H.-P. et al., 2019a).

In Bezug auf herkunftsspezifische Kompetenzentwicklungen zeigen neuere Studien mit Daten des NEPS (Skopek & Passaretta, 2021; Nennstiel, 2023), dass es bereits zu Beginn der Schulzeit (und davor) relativ und absolut gemessen bedeutsame soziale Ungleichheiten in den Kompetenzen gibt, die recht stabil bleiben im Verlauf der Schulkarriere. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in den Deutsch- und Mathematikkompetenzen in der unteren Sekundarstufe relativ stabil sind (Uunk & Blossfeld, 2024).

Für die Zukunft ist auch in Deutschland ein Bildungsverlaufsregister geplant, das 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, aber noch nicht umgesetzt wurde (Hertweck et al., 2024). Hier sollen amtliche Daten zur frühkindlichen Bildung, zur formalen Schullaufbahn, zur beruflichen Bildung und zur Hochschulbildung sowie Informationen zu soziodemografischen Merkmalen zusammengeführt werden. Auch die Verknüpfung mit Befragungsdaten soll ermöglicht werden. Darüber hinaus wird die Einspeisung vorhandener Kompetenzdaten, wie z. B. der flächendeckenden Schuleingangsuntersuchungen, befürwortet (Hertweck et al., 2024). Un-

klar bleibt jedoch in dieser Forderung, wie die Kompetenzen über den Lebensverlauf und die Kohorten vergleichbar gemacht werden sollen.

5. Schlussfolgerungen

In diesem Buchkapitel wurde ein Überblick über grundlegende Theorien der Lebensverlaufsforschung (illustriert an den fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung), Konstrukte, Analysemethoden und Längsschnittdatensätze gegeben. Die längsschnittlich angelegte Bildungsforschung hat sich innerhalb der empirischen Bildungsforschung als nützlich erwiesen, um die komplexen und dynamischen Prozesse von Bildungskarrieren und Kompetenzentwicklungen zu verstehen.

Durch die Analyse von Lebensverläufen können die langfristigen Auswirkungen von bildungspolitischen Maßnahmen, sozioökonomischen Veränderungen und individuellen Entscheidungen auf die Bildungschancen und -ergebnisse unterschiedlicher sozialer Gruppen umfassend untersucht werden. Längsschnittliche Bildungsforschung liefert wertvolle Einblicke in die Strukturen und Prozesse, die Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf beeinflussen. Die Durchführung von Längsschnittuntersuchungen im Bildungsbereich, wie sie in diesem Kapitel beschrieben werden, hat zu grundlegenden Erkenntnissen über die Entwicklung und Veränderung von Bildungskarrieren und Kompetenzen im Zeitverlauf geführt.

Die Bildungskarrieren sind im Zuge der Bildungsexpansion heterogener geworden und die Bildungsbeteiligung hat zugenommen. Soziale Bildungsungleichheiten haben sich jedoch nicht wesentlich verringert. Nach wie vor wechseln mehr Akademikerkinder auf das Gymnasium und holen häufiger die Hochschulreife nach. Auch die Kompetenzen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden sich bereits vor der Schule deutlich, und diese Unterschiede bleiben während der Schullaufbahn trotz Kompetenzzuwächsen relativ stabil oder nehmen sogar zu. Die sozialen Herkunftseffekte nehmen in der Bildungskarriere ab, wobei aufgrund methodischer Unsicherheiten unklar ist, ob es sich hierbei nicht um ein methodisches Artefakt handelt.

In Bezug auf ethnische Bildungsungleichheiten muss nach Herkunftsländern differenziert werden, so sind z. B. in Deutschland Kinder mit türkischem Migrationshintergrund besonders benachteiligt. Die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ist zu einem großen Teil eine Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft. Das heißt, Kinder mit Migrationshintergrund kommen häufiger aus sozial benachteiligten Familien. Sowohl soziale Benachteiligung als auch Sprachdefizite führen zu schlechteren Schulleistungen von Migrantenkindern. Bei gleichen schulischen Leistungen wie Kinder ohne Migrationshintergrund wählen Kinder mit Migrationshintergrund jedoch häufiger den Übergang in höhere Bildungsgänge.

Was die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten betrifft, so haben die Frauen die Männer bei der Bildungsbeteiligung überholt. Aufgrund ihrer besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt profitieren Frauen heute stärker von Bildung als früher. Sie weisen im Durchschnitt bessere soziale und höhere motivationale Kompetenzen auf als

Jungen, was sich auch in besseren Schulleistungen und einer höheren Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium niederschlägt. Größere Unterschiede gibt es jedoch bei der Fächerwahl, die auch heute noch geschlechtsspezifisch ist. Jungen wählen eher naturwissenschaftliche, mathematische und technische Fächer, Mädchen eher Sprachen und sozial orientierte Fächer.

Diese empirischen Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer ganzheitlichen Betrachtung der Bildungskarrieren von Individuen von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Durch die kontinuierliche Entwicklung und Anwendung innovativer Methoden und die Erhebung umfassender Datensätze kann die längsschnittliche Bildungsforschung einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und zur Zukunftsfähigkeit von Bildungssystemen leisten.

Literatur

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Steffel Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review, 72*(2), 167–180. https://doi.org/10.1177/000312240707200202

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review, 5*(3), 231–250. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524

Anderson, L. R., Sheppard, P., & Monden, C. W. (2018). Grandparent effects on educational outcomes: A systematic review. *Sociological Science, 5*(6), 114–142. https://doi.org/10.15195/v5.a6

Angelone, D., & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 38*, 223–244.

Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2013). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-8-14) (Version 2) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_BIKS_8_14_v2

Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H.-G., Stecher, L., & Klieme, E. (2011). Educational processes in life-course-specific learning environments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 87–101. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0183-6

Barg, K. (2019). Why are middle-class parents more involved in school than working-class parents? *Research in Social Stratification and Mobility, 59*, 14–24. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.12.002

Barone, C., Schizzerotto, A., Abbiati, G., & Argentin, G. (2017). Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment. *European Sociological Review, 33*(1), 84–96. https://doi.org/10.1093/esr/jcw062

Barone, C., Schizzerotto, A., Assirelli, G., & Abbiati, G. (2019). Nudging gender desegregation: A field experiment on the causal effect of information barriers on gender inequalities in higher education. *European Societies, 21*(3), 356–377. https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1442929

Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development

within elementary schools. *Child Development, 83*(4), 1347–1367. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01779.x

Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Rimmele, R., Schnabel, K. U., & Seipp, B. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller, & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170–180). Waxmann.

Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_2

Becker, R., & Mayer, K. U. (2019). Societal change and educational trajectories of women and men born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review, 35*(2), 147–168. https://doi.org/10.1093/esr/jcy052

Becker, M., Tetzner, J., & Baumert, J. (2020). Schulformen und sozioökonomischer Erfolg im jungen Erwachsenenalter: Werden unterschiedliche Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt gleich honoriert? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(5), 979–1017. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00973-7

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*, 139–163. https://doi.org/10.1007/s11577-010-0090-5

Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl et al. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73–115). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.

Berendes, K., Becker, M., Jacoby, J., Flunger, B., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2019). Individuelle Entwicklungsverläufe beim Lesen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 50*(4), 192–208. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000202

Bernardi, F. (2014). Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education, 87*(2), 74–88. https://doi.org/10.1177/0038040714524258

Betthäuser, B. A. (2019). The effect of the post-socialist transition on inequality of educational opportunity: Evidence from German unification. *European Sociological Review, 35*(4), 461–473. https://doi.org/10.1093/esr/jcz012

Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520330597

Blossfeld, P. N. (2016). Inequality of Educational Opportunity and Welfare Regimes. *World Studies in Education, 17*, 53–85. https://doi.org/10.7459/wse/17.2.05

Blossfeld, P. N. (2018a). *Changes in Inequality of Educational Opportunity*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22522-3

Blossfeld, P. N. (2018b). Social background and between-track mobility in the general education system in West Germany and in East Germany after German unification. *Zeitschrift für Soziologie, 47*(4), 255–269. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0117

Blossfeld, P. N. (2020). The role of the changing social background composition for changes in inequality of educational opportunity: An analysis of the process of educational expansion in Germany 1950–2010. *Advances in Life Course Research, 44*, 100338. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100338

Blossfeld, P. N. (2023a). How do macro- and micro-level changes interact in the emergence of educational outcomes? *Sociology Compass, 17*, e13042. https://doi.org/10.1111/soc4.13042

Blossfeld, P. N. (2023b). How the rise of academic families across cohorts influences sons' and daughters' tertiary education in West Germany? *Frontiers in Education, 8*, 1154356. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1154356

Blossfeld, P. N., Katrňák, T., & Manea, B. C. (2024). Parental educational homogamy and children's educational attainment. *Comparative Population Studies, 49*, 243–272. https://doi.org/10.12765/CPoS-2024-10

Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2017). The Speed of Educational Expansion and Changes in Inequality of Educational Opportunity. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 77–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_6

Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H. P. (2023). Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Erziehungsprozessen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1129–1146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_62

Blossfeld, G. J., Blossfeld, P. N., & Blossfeld, H. P. (2019). A sociological perspective on education as a lifelong process. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 18–34). Edward Elgar. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

Blossfeld, G. J., Blossfeld, P. N., & Blossfeld, H. P. (2021). Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung über das Gymnasium und den zweiten Bildungsweg. Lesekompetenz im Erwachsenenalter und sozioökonomischer Status beim Berufseinstieg. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 721–739. https://doi.org/10.3262/ZP2105721

Blossfeld, H. P. (1987). Bildungsverläufe im historischen Wandel: Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. In H.-J. Bodenhöfer (Hrsg.), *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt* (S. 259–303). Duncker & Humblot.

Blossfeld, H. P., & Schneider, T. (2011). Data on educational processes: National and international comparisons. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 14*, 35–50. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0180-9

Blossfeld, H. P., & Von Maurice, J. (2019). Education as a lifelong process. In H.-P. Blossfeld & G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a lifelong process* (S. 17–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

Blossfeld, H.-P., Von Maurice, J., & Schneider, T. (2019a). The National Educational Panel Study: Need, Main Features, and Research Potential. In H.-P. Blossfeld & G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a lifelong process* (S. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_1

Blossfeld, H. P., Kulic, N., Skopek, J., & Triventi, M. (Eds.). (2017). *Childcare, early education and social inequality: An international perspective*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781786432094

Blossfeld, H. P., Rohwer, G., & Schneider, T. (2019b). *Event history analysis with Stata*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429260407

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305. https://doi.org/10.1177/104346397009003002

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing educational careers: A multinomial transition model. *American Sociological Review 65(5),* 754–772. https://doi.org/10.1177/000312240006500507

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology, 114*(5), 1475–1521. https://doi.org/10.1086/595951

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2012). Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 346–373). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_15

Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(3), 409–435. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8

Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review, 29*(5), 1024–1039. https://doi.org/10.1093/esr/jcs079

Busemeyer, M. (2015). *Bildungspolitik im internationalen Vergleich*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838544090

Busse, R., Michaelis, C., & Nennstiel, R. (2023). To what extent do secondary effects shape migrants' educational trajectories after lower-secondary education? *Empirical Research in Vocational Education and Training, 15*, 3. https://doi.org/10.1186/s40461-023-00142-0

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology, 114*(4), 924–976. https://doi.org/10.1086/595942

Charles, M., & Grusky, D. B. (2004). *Occupational ghettos. The worldwide segregation of women and men*. Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9781503618183

Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., & Saez, E. (2014). Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States. *The Quarterly Journal of Economics, 129*(4), 1553–1623. https://doi.org/10.1093/qje/qju022

Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within-and between-school tracking systems. *American Journal of Education, 120*(3), 293–324. https://doi.org/10.1086/675529

Corti, G., & Scherer, S. (2022). Find the right one. Educational assortative mating and educational reproduction in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 81*, 100716. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100716

Crosnoe, R., & Benner, A. D. (2016). Educational pathways. In M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, & M. Kirkpatrick Johnson (Hrsg.), *Handbook of the Life Course: Volume II* (S. 179–200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8

Dannefer, D. (1987). Aging as intracohort differentiation: Accentuation, the Matthew effect, and the life course. *Sociological Forum, 2*(2), 211–236. https://doi.org/10.1007/BF01124164

Europäischer Qualifikationsrahmen (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3–31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3

DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. Russell Sage Foundation.

DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology, 32*, 271–297. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for Educational Research Online, 1*(1), 33–61.

Dollmann, J., & Weißmann, M. (2020). The story after immigrants' ambitious educational choices: Real improvement or back to square one? *European Sociological Review, 36*(1), 32–47. https://doi.org/10.1093/esr/jcz042

Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63*(4), 595–621. https://doi.org/10.1007/s11577-011-0148-z

Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education, 92*(2), 199–228. https://doi.org/10.1177/0038040719838223

Dumont, H., & Ready, D. C. (2020). Do schools reduce or exacerbate inequality? How the associations between student achievement and achievement growth influence our understanding of the role of schooling. *American Educational Research Journal, 57(2)*, 728–774. https://doi.org/10.3102/0002831219868182

Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A., & Solga, H. (2017). Applying to college: Do information deficits lower the likelihood of college-eligible students from less-privileged families to pursue their college intentions? *Social Science Research, 67*, 193–212. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005

Elder Jr, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development, 69*(1), 1–12. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x

Erdmann, M., Schneider, J., Pietrzyk, I., Jacob, M., & Helbig, M. (2023). The impact of guidance counselling on gender segregation: Major choice and persistence in higher education. *Frontiers in Sociology, 8*, 1154138. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154138

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.

Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 331–396). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_8

Esser, H., & Seuring, J. (2020). Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit. *Zeitschrift Für Soziologie, 49*(5–6), 277–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0025

Fabian, P., & McElvany, N. (2020). Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und Kompetenzentwicklungen in verschiedenen Lebensphasen. *Journal for Educational Research Online, 12*(2), 3–11.

Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review, 55*(1), 127–142. https://doi.org/10.2307/2095708

Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem: Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Ernst Klett Verlag.

Fervers, L., Jacob, M., & Beckmann, J. (2024). Risk-return preferences, gender inequalities and the moderating role of a counselling intervention on choice of major: Evidence from a field and survey experiment. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01237-7

Finger, C., Solga, H., Ehlert, M., & Rusconi, A. (2020). Gender differences in the choice of field of study and the relevance of income information. Insights from a field experiment. *Research in Social Stratification and Mobility, 65*, 100457. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100457

Frey, C. B. (2019). *The technology trap: Capital, labor, and power in the age of automation*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691191959

Fuchs, R., Göllner, T., Hartmann, S., & Thomas, T. (2023). Fostering excellent research by the Austrian Micro Data Center (AMDC). *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 1–13*. https://doi.org/10.1515/jbnst-2023-0043

Furstenberg, F. F., & Kiernan, K. E. (2001). Delayed parental divorce: How much do children benefit? *Journal of Marriage and Family, 63*(2), 446–457. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00446.x

Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population (French Edition), 18*(3), 435–472. https://doi.org/10.2307/1526719

Giesselmann, M., Bohmann, S., Goebel, J., Krause, P., Liebau, E., Richter, D., & Liebig, S. (2019). The individual in context(s): Research potentials of the Socio-Economic Panel Study (SOEP) in sociology. *European Sociological Review, 35*(5), 738–755. https://doi.org/10.1093/esr/jcz029

Goebel, J., Grabka, M. M., Liebig, S., Kroh, M., Richter, D., Schröder, C., & Schupp, J. (2019). The German socio-economic panel (SOEP). *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 239*(2), 345–360. https://doi.org/10.1515/jbnst-2018-0022

Gogolin, I., Dünkel, N., Klinger, T., Lagemann, M., Schnoor, B., & Usanova, I. (2023). Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_MEZ_v

Goldstone, R., Baker, W., & Barg, K. (2023). A comparative perspective on social class inequalities in parental involvement in education: Structural dynamics, institutional design, and cultural factors. *Educational Review, 75*(5), 976–992. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1974347

Grätz, M. (2021). Does regime change affect intergenerational mobility? Evidence from German reunification. *European Sociological Review, 37*(3), 465–481. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa061

Guill, K., List, M. K., Nagy, G., Köller, O., Becker, M., Ivanov, S., Neumann, M., Nikolova, R., Gänsfuß, R., Hunger, S., Husfeldt, V., Lüdtke, O., Peek, R., Trautwein, U., & Lehmann, R. H. (2022). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (LAU) (Version 1)

[Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_LAU_v1

Haas, C., & Hadjar, A. (2024). Social inequalities in study trajectories: A comparison of the United States and Germany. *Sociology of Education, 97(3)*. https://doi.org/10.1177/00380407241228553

Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press.

Halpin, B. (2019). Introduction to sequence analysis. In H.-P. Blossfeld, G. Rohwer, & T. Schneider (Hrsg.), *Event history analysis with Stata* (S. 282–307). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429260407-11

Hanushek, E. A. (1981). Education policy research – An industry perspective. *Economics of Education Review, 1*(2), 193–223. https://doi.org/10.1016/0272-7757(81)90044-3

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal, 116*(510), C63–C76. https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x

Härkönen, J., Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Family dynamics and child outcomes: An overview of research and open questions. *European Journal of Population, 33*(2), 163–184. https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6

Härkönen, J., & Sirniö, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review, 36*(5), 700–719. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900–1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Heine, J. H. (2017). Vorwort und Überblick zum Sonderheft PISA Plus 2012–2013. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(2), 1–6. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0745-3

Heisig, J. P., & Matthewes, S. H. (2022). No evidence that strict educational tracking improves student performance through classroom homogeneity: A critical reanalysis of Esser and Seuring (2020). *Zeitschrift für Soziologie, 51*(1), 99–111. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0001

Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*(1), 93–111. https://doi.org/10.1007/s11577-010-0095-0

Helbig, M., & Morar, T. (2017). Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. *WZB Diskussionspapier No. P 2017–005.* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Helbig, M., & Sendzik, N. (2022). What drives regional disparities in educational expansion: School reform, modernization, or social structure? *Education Sciences, 12*(3), 175. https://doi.org/10.3390/educsci12030175

Herbaut, E., & Geven, K. (2020). What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid. *Research in Social Stratification and Mobility, 65*, 100442. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442

Hertweck, F., Isphording, I. E., Matthewes, S. H., Schneider, K., & Spieß, C. K. (2024). Stellungnahme aus dem Verein für Sozialpolitik: Für besseren Datenzugang im Bereich Bildung. *RWI Materialien, No. 159.*

Herrmann, S., Meissner, C., Nussbaumer, M., & Ditton, H. (2022). Matthew or compensatory effects? Factors that influence the math literacy of primary-school children in Germany. *British Journal of Educational Psychology, 92*(2), 518–534. https://doi.org/10.1111/bjep.12462

Hillmert, S. (2021). Three spheres of stratification in how social origin relates to educational achievement: A large-scale analysis. *Contemporary Social Science, 16*(3), 325–343. https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1794020

Hillmert, S. (2013). Analyzing inter-generational transmissions: From social mobility to social reproduction. In G. E. Birkelund (Ed.), *Class and stratification analysis* (S. 131–157). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030009

Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57*(3), 414. https://doi.org/10.1007/s11577-005-0183-8

Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 28*(1), 59–76. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.006

Holm, A., & Jæger, M. M. (2011). Dealing with selection bias in educational transition models: The bivariate probit selection model. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 311–322. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.02.002

Homuth, C., Becker, S., Schiefer, I., Relikowski, I., Buchholz, S., Pfost, M., Blossfeld, H.-P., & Artelt, C. (2023). Bildungsverläufe am Ende der Sekundarstufe aus soziologischer und psychologischer Perspektive (BiKSplus 8–18) (Version 1) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_BiKSplus_8-18_v1

Horn, D. (2009). Age of selection counts: A cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation, 15*(4), 343–366. https://doi.org/10.1080/13803610903087011

Hu, Y., & Qian, Y. (2023). Gender, education expansion and intergenerational educational mobility around the world. *Nature Human Behaviour, 7*(4), 583–595. https://doi.org/10.1038/s41562-023-01545-5

Jackson, M. (2013). *Determined to succeed?: Performance versus choice in educational attainment.* Stanford University Press. https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001

Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education, 85*(2), 158–178. https://doi.org/10.1177/0038040711427311

Jacob, M., & Tieben, N. (2010). Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholten Schulabschlüssen. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 145–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_6

Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83*(2), 135–159. https://doi.org/10.1177/0038040710368011

Jonkmann, N., Rose, N., & Trautwein, U. (Hrsg.). (2013). *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in*

Sachsen – Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen. Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.

Karlson, K. B. (2011). Multiple paths in educational transitions: A multinomial transition model with unobserved heterogeneity. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 323–341. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.02.001

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*(1), 1–19.

Klitsche, S., Musekamp, F., Lücken, M. & Thonke, F. & Brändle, T. (2015). KERMIT 2, Schuljahr 2015/16. https://www.forschungsdaten-bildung.de/en/studies/968-kermit-2-schuljahr-201516 (letzter Zugriff am 26.09.2024).

Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Der Übergang als kritisches Lebensereignis. Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(3), 487–510. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y

Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (Eds.). (2013a). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien*. Springer.

Köller, O., Bos, Wilfried & Vieluf, U. (2013b). *KESS – Kompetenzen und Eintellungen von Schülerinnen und Schülern*. https://www.forschungsdaten-bildung.de/de/studies/1409-kess-kompetenzen-und-einstellungen-von-schuelerinnen-und-schuelern (letzter Zugriff am 26.09.2024)

Kriesi, I., & Hadjar, A. (2019). Gender segregation in education. In R. Becker (Ed.), *Research handbook on the sociology of education* (S. 193–212). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788110426.00020

Kruse, H., & Jacob, K. (2014). *Sociometric fieldwork report: Children of Immigrants Longitudinal Survey in 4 European Countries. Wave 1–2010/2011, v1. 1.0.* Mannheim.

Kurz, K., & Böhner-Taute, E. (2016). Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? Der Einfluss von Bildungsherkunft und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Soziologie, 45*(6), 431–450. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-1025

Lehmann, R. (2008). *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin (ELEMENT) (Version 1) [Datensatz].* IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_ELEMENT_v1

Lorenz, G., Boda, Z., Salikutluk, Z., & Jansen, M. (2020). Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education, 41*(5), 643–669. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1642–1690. https://doi.org/10.1086/321300

Lucas, S. R. (2023). Mare's model of education transitions: Reflections on a powerful continuing resource for understanding. *Research in Social Stratification and Mobility, 100807.* https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100807

Lucas, S. R., Fucella, P. N., & Berends, M. (2011). A neo-classical education transitions approach: A corrected tale for three cohorts. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 263–285. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.03.003

Maaz, K., Gresch, C., Köller, O., & Trautwein, U. (2007). Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann, & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 43–70). Waxmann.

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*, 153–301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7

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, C. K. Spieß, & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potentiale* (S. 299–332). Klinkhardt.

Manzano, D., Cordero-Coma, J., & Valdés, M. T. (2024). Intensity of educational expansion: A key factor in explaining educational inequality across regions and cohorts in Spain. *European Sociological Review*. https://doi.org/10.1093/esr/jcae013

Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association, 75*(370), 295–305. https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466

Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review, 72*, 72–87. https://doi.org/10.2307/2095027

Mare, R. D. (1993). Educational stratification on observed and unobserved components of family background. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (S. 351–376). Westview Press.

Mare, R. D. (2011a). A multigenerational view of inequality. *Demography, 48*(1), 1–23. https://doi.org/10.1007/s13524-011-0014-7

Mare, R. D. (2011b). Introduction to symposium on unmeasured heterogeneity in school transition models. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 239–245. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.004

Matthewes, H. S. (2020). Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement. *The Economic Journal* 131, 1269–1307. https://doi.org/10.1093/ej/ueaa106

Mayer, K. U. (2003). The sociology of the life course and life span psychology: Diverging or converging pathways? In U. M. Staudinger & U. Lindenberger (Hrsg.), *Understanding Human Development* (S. 463–481). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0357-6_23

Mayer, K. U. (2004). Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development, 1*(3), 161–187. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103_3

Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology, 35*, 413–433. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619

Mayer, K. U. (2015). The German life history study – An introduction. *European Sociological Review, 31*(2), 137–143. https://doi.org/10.1093/esr/jcv011

McDaniel, A. (2016). The role of cultural contexts in explaining cross-national gender gaps in STEM expectations. *European Sociological Review, 32*(1), 122–133. https://doi.org/10.1093/esr/jcv078

Möser, S. (2022). Naïve or persistent optimism? The changing vocational aspirations of children of immigrants at the transition from school to work. *Swiss Journal of Sociology, 48*(2), 255–284. https://doi.org/10.2478/sjs-2022-0015

Müller, W., & Karle, W. (1993). Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review, 9*(1), 1–23. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036652

Müller, R., Wohlkinger, F., Gerleigner, S., & Ditton, H. (2011). *Kompetenzen und Laufbahnen im Schulsystem (KOALA-S)*. https://www.researchgate.net/profile/Florian-Wohlkinger/publication/262151907_Kompetenzaufbau_und_Laufbahnen_im_Schulsystem_KOALA-S_-_Inhalte_der_Langsschnittstudie_und_bisherige_Ergebnisse/links/0f317536c9e0810d6c000000/Kompetenzaufbau-und-Laufbahnen-im-Schulsystem-KOALA-S-Inhalte-der-Laengsschnittstudie-und-bisherige-Ergebnisse.pdf (letzter Zugriff am 27.09.2024).

Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. S. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Hrsg.), *Gender and Occupational Outcomes: Longitudinal Assessments of Individual, Social, and Cultural Influences* (S. 115–143). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11706-004

Nennstiel, R. (2021). Explaining ethnic differences in access to VET in German-speaking Switzerland: The effects of application behavior and resources. *Zeitschrift für Soziologie, 50*(6), 396–414. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0024

Nennstiel, R. (2022). Positive ethnic choice effects are persistent over time but not across minority generations: Evidence from Switzerland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 74*, 499–524. https://doi.org/10.1007/s11577-022-00865-0

Nennstiel, R. (2023). No Matthew effects and stable SES gaps in math and language achievement growth throughout schooling: Evidence from Germany. *European Sociological Review, 39*(5), 724–740. https://doi.org/10.1093/esr/jcac062

Nennstiel, R., & Becker, R. (2023). Gendered intergenerational educational mobility patterns converge in the cohort sequence: Evidence from Switzerland using administrative data. *Frontiers in Sociology, 8*, 1172553. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1172553

Nennstiel, R., & Gilgen, S. (2024). Does chubby can get lower grades than skinny Sophie? Using an intersectional approach to uncover grading bias in German secondary schools. *PLoS ONE, 19*(7), e0305703. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305703

Neumeyer, S., Olczyk, M., & Schmaus, M. (2022). Reducing or widening the gap? How the educational aspirations and expectations of Turkish and majority families develop during lower secondary education in Germany. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 74*, 259–285. https://doi.org/10.1007/s11577-022-00844-5

OECD. (2010). Introduction: The case for linking PISA with longitudinal studies. In *Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264081925-2-en

Owens, A. (2010). Neighborhoods and schools as competing and reinforcing contexts for educational attainment. *Sociology of Education, 83*(4), 287–311. https://doi.org/10.1177/0038040710383519

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*(2), 203–244. https://doi.org/10.3102/0034654313509492

Pick, D. (2023). Work and employment in a globalizing age. In C. Karner & D. Hofäcker (Hrsg.), *Research handbook on the sociology of globalization* (S. 34–44). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781839101571.00012

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (2006). *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Waxmann.

Raabe, I. J., & Wölfer, R. (2019). What is going on around you: Peer milieus and educational aspirations. *European Sociological Review, 35*(1), 1–14. https://doi.org/10.1093/esr/jcy048

Rammstedt, B., Martin, S., Zabal, A., Carstensen, C., & Schupp, J. (2017). The PIAAC longitudinal study in Germany: Rationale and design. *Large-scale Assessments in Education, 5*, 1–11. https://doi.org/10.1186/s40536-017-0040-z

Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H. P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 111–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5

Scharf, J., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2023). Rapid expansion of academic upper secondary graduation in Germany – Changing social inequalities in the transition to secondary and tertiary education? *Research in Social Stratification and Mobility, 84*, 100771. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100771

Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03841-0

Schindler, S., & Bittmann, F. (2021). Diversion or inclusion? Alternative routes to higher education eligibility and inequality in educational attainment in Germany. *European Sociological Review, 37*(6), 972–986. https://doi.org/10.1093/esr/jcab025

Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal, 44*(2), 338–357. https://doi.org/10.1002/berj.3332

Schneider, T. (2019). Longitudinal data analysis in the sociology of education: Key concepts and challenges. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 133–152). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788110426.00016

Schneider, T., & Linberg, T. (2022). Development of socio-economic gaps in children's language skills in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies, 13*(1), 87–120. https://doi.org/10.1332/175795921X16233448663756

Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review, 70*(6), 898–920. https://doi.org/10.1177/000312240507000602

Schuchart, C., & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59*, 640–666. https://doi.org/10.1007/s11577-007-0081-3

Schuchart, C., & Rürup, M. (2017). Alternative Wege zur Studienberechtigung und die weitere Bildungs- und Berufskarriere: Können durch die Öffnung des gegliederten Schulsystems Ungleichheiten reduziert werden? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 249–267). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_15

Schuchart, C., & Schimke, B. (2019). Is it worth catching up on a higher school-leaving certificate? Alternative pathways to university entrance qualifications and their labour market returns. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71*, 237–273. https://doi.org/10.1007/s11577-019-00621-x

Schwartz, C. R. (2013). Trends and variation in assortative mating: Causes and consequences. *Annual Review of Sociology, 39*, 451–470. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145544

Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, S., Maihofer, A., & Bergman, M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 40*(3), 401–428.

Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Westview Press.

Shavit, Y., & Müller, W. (1997). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198293224.001.0001

Sigle-Rushton, W., Lyngstad, T. H., Andersen, P. L., & Kravdal, Ø. (2014). Proceed with caution? Parents' union dissolution and children's educational achievement. *Journal of Marriage and Family, 76*(1), 161–174. https://doi.org/10.1111/jomf.12075

Skopek, J., & Munz, M. (2016). Life-course data and the longitudinal classification of education. In H. P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer, & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the national educational panel study* (S. 669–690). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_37

Skopek, J. & Leopold, T. (2020). Educational reproduction in Germany. *Demography*, 57(4), 1241–1270. https://www.jstor.org/stable/48681328

Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces, 100*(1), 86–112. https://doi.org/10.1093/sf/soaa093

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 11(4), 360–406. https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204

Steelman, L. C., Powell, B., Werum, R., & Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology, 28*(1), 243–269. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.111301.093304

Tam, T. (2011). Accounting for dynamic selection bias in educational transitions: The Cameron-Heckman latent class estimator and its generalizations. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 287–310. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.02.003

Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social Science Research, 67*, 213–228. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.004

Traini, C., Kleinert, C., & Bittmann, F. (2021). How does exposure to a different school track influence learning progress? Explaining scissor effects by track in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 76, 100625. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100625

Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H. P. (2020). Advantage 'finds its way': How privileged families exploit opportunities in different systems of secondary education. *Sociology, 54*(2), 237–257. https://doi.org/10.1177/0038038519874984

Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J., & Blossfeld, H. P. (2016). Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. In H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Hrsg.), *Models of secondary education and social inequality* (S. 3–21). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781785367267.00008

Turek, K., Kalmijn, M., & Leopold, T. (2021). The Comparative Panel File: Harmonized household panel surveys from seven countries. *European Sociological Review, 37*(3), 505–523. https://doi.org/10.1093/esr/jcab006

Uunk, W., & Blossfeld, P. (2024). Gender-specific development of mathematics and language performance in lower secondary education in Germany. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 15,* 95–119. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00457-2

Valdés, M. T. (2024). The academic advantage of having university-educated parents decreases with the proportion of university-educated parents in a society: Evidence from Spain. *International Studies in Sociology of Education, 33*(1), 43–67. https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2089715

Valls, O., & Flecker, J. (2022). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems? In J. Flecker, B. Schels, & V. Wöhrer (Hrsg.), *Junge Menschen gehen ihren Weg: Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule* (S. 79–102). Vienna University Press. https://doi.org/10.14220/9783737015103

Van de Werfhorst, H. G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. *American Journal of Education, 126*(1), 65–99. https://doi.org/10.1086/705500

Van de Werfhorst, H. G., & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities, 7*(3), 416–444. https://doi.org/10.1177/1468796807080236

Van der Vleuten, M., Steinmetz, S., & Van de Werfhorst, H. (2018a). Gender norms and STEM: The importance of friends for stopping leakage from the STEM pipeline. *Educational Research and Evaluation, 24*(6–7), 417–436. https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1589525

Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., & van der Lippe, T. (2018b). Intergenerational transmission of gender segregation: How parents' occupational field affects gender differences in field of study choices. *British Educational Research Journal, 44*(2), 294–318. https://doi.org/10.1002/berj.3329

Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., & van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education: The role of gender ideology. *Educational Studies, 42*(2), 181–200. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821

Van Hek, M., Buchmann, C., & Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading: A comparative multilevel analysis. *European Sociological Review, 35*(2), 169–186. https://doi.org/10.1093/esr/jcy054

Weinert, S., & Artelt, C. (2019). Measurement of skills and achievement: A critical assessment of theoretical and methodological concepts. In R. Becker (Hrsg.), *Research handbook on the sociology of education* (S. 106–131). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788110426.00014

Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 303–332. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8

Weinert, S., Artelt, C., Prenzel, M., Senkbeil, M., Ehmke, T., & Carstensen, C. H. (2011). Development of competencies across the life span. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 67–86. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0182-7

Weinert, S., Roßbach, H.-G., Faust, G., Blossfeld, H.-P., & Artelt, C. (2013). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3-10) (Version 6). IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_BIKS_3_10_v6

Weinert, S., Stanat, P., Heppt, B., Theisen, E., & Köhne-Fuetterer, J. (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra II) – Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (Version 1) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter http://doi.org/10.5159/IQB_BiSpra_II_v1

Winkler, O. (2016). *Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf: Eine empirische Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15726-5

Xie, Y. (2011). Values and limitations of statistical models. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(3), 343–349. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.04.001

Ziefle, A. (2017). Der lange Arm der Bildungsexpansion: Die Bedeutung zunehmender elterlicher Bildungsressourcen für die Bildungsbeteiligung von Frauen in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(1), 1–28. https://doi.org/10.1007/s11577-016-0402-5

Zwier, D., Geven, S., Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2023). Let's Stick Together: Peer Effects in Secondary School Choice and Variations by Student Socio-Economic Background. *European Sociological Review, 39*(1), 67–84. https://doi.org/10.1093/esr/jcac033

Der Beitrag der Rekonstruktion sozialer Mikroprozesse zur Erklärung schulischer Bildungsungleichheit

Praktiken, Habitus, Biographie und Generationstransfer

Werner Helsper

Qualitativ-rekonstruktive und ethnographisch-praxistheoretische Studien konzentrieren sich auf die Rekonstruktion der Mikroprozesse der Entstehung von Bildungsungleichheit. Im Mittelpunkt dieser Studien stehen die situierten Praktiken des „doing difference" und des „doing inequality" (Behrmann et al. 2018; Rose 2024), die Hervorbringung von Bildungsungleichheit in den schulischen und unterrichtlichen interaktiven Prozessen und Transitionen sowie der biographische Sinn von Bildungsprozessen, die zu unterschiedlicher Bildungsteilhabe führen. Ohne die Relevanz quantitativer Studien zur Bildungsungleichheit schmälern zu wollen, ist der unersetzbare Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Bildungsungleichheitsforschung darin zu sehen, dass die „black box" der konkret situierten, interaktiven und institutionellen Praktiken und der sozial konstituierten Sinnstrukturen von ungleichen Bildungsprozessen in den Blick kommt. Die Perspektive des „doing inequality" ermöglicht „Ungleichheit in ihrem praktischen Vollzug zu untersuchen" (Behrmann et al., 2018, S. 5).

Im Folgenden werden exemplarisch vier große qualitative Forschungsrichtungen zum Verständnis und zur Erklärung schulischer Bildungsungleichheit sondiert: 1. ethnographisch-praxistheoretische Studien, 2. habitustheoretische Studien, 3. biographieanalytische Ansätze und 4. Studien zu Generationsbeziehungen und zum generationalen Bildungstransfer. Diese Ansätze erfassen in je spezifischer Weise Mikroprozesse der Erzeugung und Prozessierung von Bildungsungleichheit.

1. Die ethnographische Rekonstruktion von Praktiken der Erzeugung schulischer Differenz und Ungleichheit

In zumeist ethnographisch angelegten Unterrichtsstudien mit praxis- und subjektivierungstheoretischer Ausrichtung (zu Ethnographie und Praxistheorie etwa Nicolini & Giustini, 2024) wird untersucht, wie Kinder in den „schulischen und unterrichtlichen Praktiken – in der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution – zu anerkennbaren Schüler*innen werden" (Kuhlmann & Ricken, 2022, S. 161; auch Pille & Alkemeyer, 2018). Mittels der schulisch-unterrichtlichen Praktiken werden Normen der

Anerkennung in der Adressierung und (Re-)Adressierung seitens der Schülerinnen und Schüler (Ricken & Rose, 2023) aufgerufen, denen es zu genügen gilt, um anerkennbar zu sein. Praktiken bilden die kleinste soziale Einheit, in deren Verkettung und Zusammenspiel normative Ordnungsbildungen und Regeln in Schule und Unterricht als „Lernkulturen" (Reh et al., 2015) erzeugt werden, in denen hervorgebracht wird, welche Schülerpraktiken angemessen und unangemessen erscheinen. Darüber wird Inklusion und Exklusion prozessiert und damit werden Möglichkeiten der Teilhabe ungleich verteilt. Mit der Perspektive auf Praktiken des doing inequality wird – metaphorisch gesprochen – ein Blick in den ‚sozialen Maschinenraum' von Schule und Unterricht geworfen, also darauf, mittels welcher Praxismechanismen *in* Schule und Unterricht Differenz erzeugt und Bildungsungleichheit hergestellt wird. Von zentraler Bedeutung sind dabei Praktiken des Klassifizierens und Kategorisierens sowie der Bewertung und Valorisierung (dazu Krüger, 2022). Das hängt auch damit zusammen, dass Leistung und Leistungsevaluation sich im Zuge der Modernisierung der Schule im Horizont eines gesellschaftlichen Leistungsdispositivs zu einem zentralen Kern des Schulischen entwickelt hat (Helsper, 2000; Helsper et al., 2020; Rabenstein et al., 2013; Reh & Ricken, 2018; Schäfer & Thompson, 2015). Im schulischen Feld kommt der quantifizierenden Bewertung in Form von Noten, zunehmend aber auch in Form von schriftlichen Beurteilungen, mündlichen Rückmeldungen, Selbsteinschätzungen, Feedback-Gesprächen (etwa Bonanati, 2018; Menzel et al., 2017; Rabenstein & Strauß, 2018), aber auch in Noten-, Klassenkonferenzen und weiteren Entscheidungsarenen (Hofstetter, 2017; Zaborowski et al., 2011) und auch in institutionellen Auswahlpraxen (Helsper et al., 2015; 2018, S. 221–236; Keßler et al., 2015) eine entscheidende Bedeutung für die Generierung von Differenz zu.

Zu schulischen Bewertungspraktiken sind in den letzten Jahren eine Reihe ethnographischer Studien entstanden. Schon in frühen ethnographischen Studien (Kalthoff, 1996, 1997, 2000; Breidenstein, 2006) konnte zum einen die Omnipräsenz des Bewertens im Unterricht in Form einer ständigen Evaluation der Schülerantworten und die darin erfolgende Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu differenten Leistungspotenzialen beobachtet werden. In der Beobachtung der häuslichen Korrektur von Klassenarbeiten und der Festlegung der Noten in mündlichen Abiturprüfungen wird deutlich, wie Lehrpersonen am „Schnitt" arbeiten, in die Bewertung selbst involviert sind und die Ermittlung der Punktezahl in der Abiturkommission in machtförmige Aushandlungsprozesse eingebettet ist, in der immer auch die jeweilige Lehrkraft und ihr Unterricht zur Disposition stehen.

Die Bewertungspraxis im Kontrast von Sekundarschulen und Gymnasien wird auch im Längsschnitt in den Blick genommen (Zaborowski et al., 2011). Dabei zeigen sich in den Bewertungspraktiken der Zensurenvergabe deutliche Unterschiede (ebd. S. 358 ff.): Während im Gymnasium die Selbstverständlichkeit der Zensurengebung dominiert und am Beginn des Gymnasiums – eine Kulanz gegenüber der schulaffinen Klientel – eine Art „Welpenschutz" vor zu harter Bewertung eingeführt wird, steht die Durchsetzung der Relevanz schulischer Bewertung in der Sekundarschule auf dem Prüfstand. So wird am Beginn der 5. Klasse etwa die Praktik des „Zensurenkönigs"

eingeführt (ebd. S. 177 ff.). Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die meisten Einsen, aber auch die meisten Zweien und Dreien aufweisen, werden dafür in Form kleiner Geschenke prämiert und mit der in dieser Schule eingeführten Schülerpraktik des Klatschens motiviert. Mit dieser Praktik werden auch Schülerinnen und Schüler hervorgehoben, die keine guten Leistungen aufweisen – etwa der „Dreierkönig", also jemand, der eher einen Dreierschnitt aufweist. Darin zeigt sich, dass am Beginn der Sekundarschule mit dieser Praktik daran gearbeitet wird, Leistungsbereitschaft herzustellen, was impliziert, dass sie der Schülerschaft eher abgesprochen und diese defizitär konstruiert wird. Dem entspricht auch – im Kontrast zum Gymnasium – die akribische Kontrolle der Arbeitsmaterialien, Hausaufgabenhefte etc. Es geht im Kern um die Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler und die Herstellung einer Anerkennung der Bedeutung des Schulischen auf Seiten der Schülerschaft. Im Zentrum steht in der Sekundarschulklasse somit Wohlverhalten, das eng mit Leistung assoziiert wird, in dem es um die Produktion des angepassten, aber auch des schlechten Schülers geht. Leistung nimmt in der Sekundarschulklasse Züge eines erziehenden Unterrichts an, denn die Schülerschaft muss erst zur Leistungsbereitschaft erzogen werden. Diese disziplinierenden Züge treten in der 7. Klasse noch deutlicher in den Vordergrund. Zensuren fungieren als pädagogisches Instrument, das ein Minimum an schulischem Engagement sichern soll, so dass von einer Diffundierung von Selektion und Erziehung gesprochen werden kann. In der Fokussierung auf die schlechte Leistung, die den Schülerinnen und Schülern auf Grund fehlender Anstrengungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird, kommt es zur Produktion „schlechter Schüler" (ebd. S. 317 ff.). Im Unterschied zur makrotheoretischen Fassung der Selektionsfunktion von Schule zeigt sich, dass die konkret situierten Praktiken der Bewertung eine je spezifische unterrichtliche und schulische Bedeutung gewinnen (Breidenstein, 2018, S. 324 f.).

Eine ganze Reihe von Studien widmet sich neben der Notenvergabe auch den Praktiken des doing difference im individualisierten Unterricht, der programmatisch auf Förderung und die Bearbeitung von Bildungsungleichheit ausgerichtet ist (Breidenstein, 2022; Breidenstein & Rademacher, 2017; Idel & Rabenstein, 2018; Rabenstein, 2007; Rabenstein & Reh, 2013; Rabenstein et al., 2023; Reh & Rabenstein, 2012; Reh et al., 2015; Steinwand et al., 2018). In diesen Studien kann allerdings gezeigt werden, dass die im individualisierten Unterricht etablierten Praktiken der Eigenarbeit, der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung eine neue Anerkennungsnorm etablieren, die wiederum Differenz und Ungleichheit erzeugt. So können Rabenstein und Reh (2013) rekonstruieren, dass entlang der Norm der eigenverantwortlichen Lerngestaltung und einem differenzierten Set von Basis- und (kreativen) Zusatzaufgaben die Schülerschaft differenziert wird. Während Schülerinnen und Schüler, die mit den Basisaufgaben kämpfen, als der ständigen Unterstützung und der Hilfe bedürftig adressiert und in ihren Teilhabemöglichkeiten begrenzt werden, eröffnen sich für jene Teile der Schülerschaft, die sich den kreativen Zusatzaufgaben erfolgreich und spielerisch widmen, vielfältige Möglichkeitsräume der Anerkennung. So kann Nele, die „Kreative", „aufstehen, und sich frei bewegen, das Gespräch zwischen der

Erzieherin und Turkan unterbrechen und sich Beifall für ihr Arbeitsergebnis holen" (ebd., S. 251). Turkan, der „Hilfsbedürftige" ist demgegenüber an den Platz neben der Erzieherin gefesselt, aus der spannenden und von Lachen begleiteten Darstellung der kreativen Ergebnisse anderer Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen und erfährt allenfalls Beachtung, aber keine Wertschätzung. Auch in der Rekonstruktion einer Schülerkooperation im altersgemischten Grundschulunterricht (Reh & Rabenstein, 2012), in der es um die Vorbereitung von Schülerexperimenten geht, wird deutlich, wie entlang der Norm der Selbstständigkeit und dem „Leitbild des selbstständigen Schülers" (Rabenstein, 2007) unterschiedliche Schülerpositionen erzeugt werden. In einer Tandemkooperation wird der Junge zu demjenigen gemacht, der keine Entscheidungen treffen kann, Anweisungen des Mädchens entgegennimmt, passiv bleibt und ‚folgt'. Diese Differenzerzeugung von Selbstständigen und Unselbstständigen zeigt sich auch in einer Tandemkooperation zwischen einer Schülerin und einem Schüler: „Damit werden über die pädagogische Praktik der Lehrerin, die in diesem individualisierten Unterrichtsetting nach der Maxime ‚Schüler helfen Schülern' zu handeln scheint, soziale Differenzen in die Lerngruppe eingezogen" (Idel & Rabenstein, 2018, S. 49; auch Steinwand et al., 2018, S. 95 ff.). Und auch in der Rekonstruktion von Schülerselbsteinschätzungen (Bonanati, 2018; Menzel & Rademacher, 2012; Rabenstein & Strauß, 2018; Rabenstein et al., 2023) dokumentiert sich eine Veränderung der Praktiken der Leistungsbewertung, indem Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, sich in die Bewertung ihres eigenen Tuns und ihrer Leistung stärker einzubringen: „Der Schüler wird aktiviert, sich anzustrengen, indem er sich selbst bzw. sein Tun im Spiegel pädagogischer Beobachtung zu sehen lernt." (Rabenstein & Strauß, 2018, S. 343)

In Studien zu pädagogischen Praktiken in reformpädagogisch modernisierten Lernkulturen an Gesamtschulen lässt sich eine „Subjektkultur universalisierter Selbstzuständigkeit" für die eigenen schulischen Bildungs- und Leistungsprozesse rekonstruieren (Reh et al., 2015, S. 319): „je selbstständiger, kreativer und organisierter ein Kind sein kann, desto mehr Möglichkeiten erhält es, Wahlen vorzunehmen, d. h. Entscheidungen treffen zu dürfen (aber eben auch: zu wollen sollen), andere zusätzliche Aufgaben zu bearbeiten, über Bewegungsmöglichkeiten im Raum zu verfügen etc.". Dies bringt „aber in der binären, hierarchisch graduierbaren Unterscheidung von selbstständig/unselbstständig auch immer notwendigerweise auf seiner Schattenseite Unselbstständige hervor (…), nämlich jene, die der Norm nicht entsprechen und so in der Zuteilung von Aktionsofferten und Lernoptionen deutlich begrenztere Lernräume erhalten." (ebd., S. 319)

Zudem wird darauf verwiesen, dass sich Individualisierung im Unterricht eng mit modernisierten Kontroll- und Disziplinierungsformen verbindet (Breidenstein & Rademacher, 2017; Langer, 2008), die als „freiwillige Selbstkontrolle" bezeichnet werden (Pongratz, 2004); das aber kann auch mit direkten Kontrollpraktiken verknüpft sein (Dorow, 2017). So führt die Flexibilisierung und Individualisierung von Lernzeiten im individualisierten Unterricht dazu, dass viele Eigenzeiten der Schülerinnen und Schüler entstehen, die zugleich eine „Steigerung der Effizienz in der Nutzung der

Unterrichtszeit" bedeuten (Breidenstein et al., 2017, S. 49). Denn schnellere Schülerinnen und Schüler müssen nun nicht mehr auf die Langsamen warten. Das Verstreichen-Lassen von Zeit wird somit illegitim und die Verantwortung für die umfassende Ausschöpfung der Lernzeit wird auf die Schülerschaft verlagert. Das erfordert eine umfassende Selbstkontrolle und eine Überführung von Fremd- in Selbstdisziplinierung (ebd., S. 50). Damit wird auch deutlich, dass sich Differenzierung und die Zuweisung zu unterschiedlich anerkennbaren Schülerpositionen im individualisierten Unterricht nicht nur entlang neuer Leistungsnormen ergibt, sondern auch an die Realisierung der Selbstdisziplinierung bezüglich der als legitim erachteten Lernpraktiken geknüpft ist.

Die ethnographischen, praxis- und subjektivierungstheoretischen Studien zum doing difference in Schule und Unterricht können zum einen zeigen, wie entlang transformierter Leistungsnormen im individualisierten Unterricht neue Differenzen entstehen. Und zum zweiten wird deutlich, dass damit auch unterschiedlich anerkennbare Schülerpositionen erzeugt werden, in denen sich unterschiedliche Formen der Teilhabe am Unterricht und Möglichkeitsräume für Bildung auftun. Das „doing difference" übersetzt sich damit auch in „doing inequality" (Behrmann et al., 2018).

Allerdings erfolgen diese Differenzierungen in Schule und Unterricht entlang binärer pädagogischer Zuweisungen, also zwischen Langsamen und Schnellen, Selbstständigen und Unselbstständigen, Leistungsstarken und Leistungsschwachen, also bezogen auf unterrichtliche sowie auf Leistungs- und Lernanforderungen. So formuliert Kalthoff (2006) in seiner Studie zum „doing/undoing class" in sozial exklusiven deutschen Internatsschulen, dass Herkunftsdifferenzen invisibilisiert werden und ein „Vergessenmachen der sozialen Herkunft" (ebd., S. 117), ein „undoing class" vorliege: „ein Blick in das Innenleben solcher Bildungsinstitutionen offenbart zunächst einmal ganz allgemeine pädagogische Aufgabenstellungen, Probleme und Routinen (…). Wichtig ist im Allgemeinen nicht, dass die Schülerin etwa Tochter des Vorstandsvorsitzenden eines internationalen Konzerns ist, sondern dass sie im Unterricht passende Antworten weiß, sich in das Internatsleben einfügt und das Spiel der Regeln kennt etc. Gleichwohl lassen sich Praktiken sozialer Unterscheidung beobachten, mit denen sich auch die internen Schüler untereinander klassifizieren" (ebd., S. 218). Die Vorstellung, dass Leistungsbewertung und Anerkennung nach sozioökonomischen Kriterien vergeben werden, ist illegitim und würde dem meritokratischen Credo widersprechen. Wobei es aber als Verdacht, als implizites Wissen um soziale Hintergründe in derartigen exklusiv ausgelesenen Internatsschulen mitschwingt und etwa in Form von Ironisierung bespielt wird. Das verdeutlich Gibson (2017, 2019) an einem reformpädagogischen Internatsgymnasium:

„Die Schüler arbeiten an der Analyse einer Szene von ‚Homo Faber' (von Max Frisch), die im Anschluss eingesammelt werden soll. Nach etwa einer Stunde meldet sich Paolo mit Handzeichen und Fingerschnipsen. Herr Prießnitz blickt auf und fragt, ob es ein Problem gibt. Paolo räuspert sich kurz und sagt dann: „So wie das hier bei mir gerade aussieht …, Wieviel kostet bei Ihnen eine Zwei?" Obwohl die gesamte Klasse jetzt aufschaut und schallend loslacht, bleibt Paolos Gesichtsausdruck völlig

ernst. Herr Prießnitz grinst verschmitzt und lehnt sich in seinem Stuhl zurück. Er schaut kurz zur Zimmerdecke und kneift die Augen zusammen. Dann beginnt er aufzuzählen: „Mhm. Fünf Millionen auf ein Bankkonto, einen Mercedes vollgetankt vor meiner Tür und … lass mich überlegen …". Dario fragt, welche Klasse der Wagen haben soll und der Lehrer meint: „E-Klasse". Ich sehe, wie Ruben seinen Kopf schüttelt und höre ihn sagen: „Kein Geschmack der Mann. Ich bin fassungslos." Einige Schüler lachen und Giselle ruft über die Laustärke in der Klasse hinweg, dass Herr Gräfe weniger für eine Zwei verlangt. Sowohl Herr Prießnitz als auch die Schüler lachen noch lauter los." (Gibson, 2017, S. 139).

Diese Schüler- und Lehrerpraktiken der Ironisierung des Tausches von Geld gegen Noten verdeutlicht die Anwesenheit des Abwesenden: Im ironischen Dementi des Tausches von Geld gegen Noten wird der exklusive familiäre Hintergrund, das hohe ökonomische Kapital der Schülerinnen und Schüler als abwesend Anwesendes im Unterricht sichtbar. Diese Anwesenheit des im meritokratisch-schulischen Credo legitim nicht Zugelassenen zeigt sich auch in den Auswahlpraktiken von exklusiven städtischen Gymnasien, insbesondere in den Auswahlgesprächen mit Eltern und Kind (Helsper et al., 2015; 2018, S. 221–236; Keßler et al., 2015). Neben die Leistung und die auch testförmig abgeprüften Fähigkeiten der Kinder, die in allen Gymnasien – mehr oder weniger stark – von Relevanz sind, tritt die Beobachtung der familiären Praktiken des elterlichen Umgangs mit dem Kind, die Präsentation des Kindes und die Einschätzung der familiären Bildungspraktiken. So wird in einem international orientierten Gymnasium im Gespräch mit dem Kind eruiert, wie es in der Lage ist, die eigenen Leistungen zu reflektieren und einzuschätzen, wo seine Stärken und Schwächen liegen und wie es sich als Analyst seines „Leistungsselbst" weiter zu optimieren vermag. Dasselbe findet auch bezüglich der Eltern statt (Helsper et al., 2018, S. 232). In den Gymnasien in christlicher Trägerschaft steht stärker die Beobachtung moralisch-ethischer und auch religiöser familiärer Orientierungen und Praktiken im Mittelpunkt. So wird etwa das normativ Richtige und moralisch Wertvolle bei Kind und Eltern überprüft. In der Gesprächspraktik des „unverfänglichen Plauderns" mit Kind und Eltern über das Familienleben und die Freizeitgestaltung erfolgt eine habituelle ‚Abtastung': „und dann aus der ‚Schilderung' (betont) dessen ähm geben die natürlich (…) man is ja ‚gemein' (betont) geben die viel preis auch (lacht kurz auf)" – so eine an den Auswahlverfahren beteiligte Lehrperson (ebd.). Auf dieser Grundlage erfolgen Urteile wie etwa „Edelverwahrlosung", die zur Abweisung des Kindes beitragen, aber auch Urteile, die ungeteilten Zugang ermöglichen: „wo eigentlich alles stimmt Elternhaus stimmt äh = äh Leistungsvoraussetzungen stimmen (…) das ‚Wesen' (betont) des Kindes (…) Kooperations'wille' (betont) mit ‚Schule' (betont) äh Identifizierung mit dem religiösen Background (…) ja klar da leisten sie keinen Widerstand mehr" (Helsper et al., 2015, S. 156).

Diese Anwesenheit des Abwesenden und die Spannung von „doing/undoing class" (Kalthoff, 2006) sowie das Zusammenspiel von unterrichtlich erzeugten (Leistungs-) Differenzen mit sozioökonomischen Differenzen zeigt sich in unterschiedlichen Formen. So werden etwa die folgenden Muster unterschieden, in denen „der Zusam-

menhang von Leistung und Herkunft (…) auch in den unterrichtlichen Praktiken selbst hergestellt bzw. aufgeführt wird" (Rabenstein et al., 2013, S. 679): Erstens ist eine direkte Thematisierung im Unterricht festzustellen, in denen soziale, ethnische, religiöse und kulturelle Hintergründe und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern direkt thematisch werden, durchaus auch in Form „stigmatisierender Zuschreibungen" (ebd., S. 681). Zweitens finden sich „indirekte bzw. mittelbare Formen" der Adressierung (ebd.), in denen der Zusammenhang von Leistung und Fähigkeiten mit familiären Hintergründen hergestellt wird. Und drittens zeigt sich das Muster der Signifizierung (ebd., S. 682 ff.). Hier werden soziale Praktiken – etwa Kleidungsstile, Körper- und Sprechpraktiken – als Indikatoren interpretiert, die für schulischen Erfolg bedeutsam sind. Derartige soziale Markierer werden als Leistungsindikatoren relevant, indem von ihrer Beobachtung auf Leistung geschlossen wird, „in Form von Verstehen, Lernbereitschaft und Ausdauer, Aufgeschlossenheit sowie Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeit" (ebd., S. 683 f.).

Andere Studien rekonstruieren entlang der sozialen Differenzkategorien Ethnie, Migration, Geschlecht, sozialer Status oder auch in einer intersektionalen Perspektive der Überlagerung verschiedener Differenzkategorien schulische und unterrichtliche Bildungsungleichheiten (Budde 2022). So lässt sich – im Unterschied zur subsumtiv-generalisierenden Schülereinordnung wie etwa Migrationshintergrund – herausarbeiten, dass sich in Schule und Unterricht je spezifische Formen der Adressierung und Klassifizierung entlang ethnisch-migrantischer Differenzen finden, in denen Migrant-Sein im schulischen Kontext erst je spezifisch konstruiert, zugeschrieben und mit unterschiedlicher Anerkennung versehen wird (Emmerich & Hormel, 2017; Machold & Wienand, 2018, 2021; Rose, 2012). Das lässt sich auch für die Hervorbringung der Differenz von förderbedürftig vs. nichtförderbedürftig zeigen (Fritzsche, 2014; Merl, 2019; Schumann, 2014).

Auch für geschlechtliche Differenzkonstruktionen lassen sich Zusammenhänge mit Bildungsungleichheit herausarbeiten. So verweist Budde (2005) auf differente Konstruktionen von Männlichkeit und die damit einhergehenden spezifischen Passungskonstellationen zwischen Männlichkeitskonstruktionen und schulkulturellen Anforderungen (Budde, 2005). Wenn Jungen an traditionellen, um Körperlichkeit, Dominanz und Stärke orientierten Entwürfen von Männlichkeit orientiert sind, dann können diese Männlichkeitsentwürfe auch in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden; das führt zu Unterrichtsproblemen und legt schulischen Misserfolg nah. Es kommt zur Spannung zwischen schulischen und Männlichkeitsnormen (Kanitz, 2019; Wellgraf, 2018). Daran setzen Klassifikationspraxen an, die im Crossover von ethnischen, religiösen, kulturalisierenden und Genderkonstruktionen Exklusionskarrieren für spezifische Gruppierungen von Jungen prozessieren. Dabei sind die männlichen Genderpraktiken einerseits ein Ausdruck jugendkultureller Praxis (schon Willis, 1979), andererseits aber auch als Antwort und Re-Adressierung der Schülerinnen und Schüler auf soziale Beschämung und schulische Degradierung zu verstehen und daher schulisch mit erzeugt (Wellgraf, 2012, 2018, 2021).

In ethnographischen Langzeitstudien zur Differenzproduktion im Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen kann verdeutlicht werden, wie die Zuschreibung von Leistung und die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu einer Schulform ein Differenzierungsprozess ist, in den soziale, ethnische, familiäre und sozioökonomische Zuschreibungen eingehen. Machold und Wienand (2021) zeigen, dass dieser Zuweisungsprozess aus einem Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungs- und Diskriminierungslinien besteht. So erzeugen Grundschullehrpersonen eine ethnische Differenzordnung von „Deutschsein und Nichtdeutschsein", die Defizite konstruiert und Anpassungsforderungen zeitigt (ebd., S. 52 ff.). Daneben erfolgen Background-Differenzierungen, in denen familien-, eltern- und milieubezogene Normen zur Geltung kommen: „Sichtbar wird dabei auch die *background*-bezogene Normalerwartung der Grundschule, die gerade nicht nur leistungsbezogen beschaffen ist, sondern genau die Verschränkung von Leistung und Background impliziert: So werden eine bildungsförderliche Familienpraxis, anregungsreiches Freizeitverhalten, und ein ‚gutes' Deutsch als Bedingungen für Schulerfolg produziert. (…) *Doing Background* ist dabei eine kulturelle Praxis in der die Annahme produziert wird, Kinder brächten etwas mit *in* die Schule, das verantwortlich für den Schulerfolg ist (…) Nicht in den Blick kommt damit, dass es die Schule selbst ist, die die entsprechenden Unterscheidungen erst produziert" (ebd., S. 122). In einer ähnlichen Weise werden bildungsbiographische Differenzierungen konstruiert, in die die Leistungs-, die ethnischen und Backgrounddifferenzierungen eingehen, mittels derer die unterschiedlich erfolgreichen Schulkarrieren individualisierend den Schüler*innen zugeschrieben werden. All dies geht schließlich in die Schulformempfehlung ein. Das lässt sich als Arbeit an der Legitimation der Erzeugung von individuell zugeschriebenen Differenzen verstehen, wobei insbesondere die „Individualisierung von Leistung zur Inszenierung der Herkunfts*un*abhängigkeit beiträgt" (ebd., S. 9).

In dieselbe Richtung weist die Studie von Hofstetter (2017), der die soziale Praxis der Schulformzuweisung als Aushandlungsprozess fasst. Bereits vor dem Entscheidungsverfahren der Zuweisung gehen in die Zeugnisnoten herkunftsbezogene Zuschreibungen ein (ebd., S. 277). Auch in den Elterngesprächen im Zusammenhang der Übergangsentscheidung zeigt sich der Zusammenhang zwischen der sozialen Positionierung der Eltern und der Entscheidungsfindung im Aushandlungsprozess, der durch unterschiedliche Machtverteilungen zwischen Eltern und Lehrpersonen gekennzeichnet ist (ebd., S. 119 ff., S. 279 ff.). So finden sich konsensuelle und unproblematische Gespräche bezüglich der Zuweisung mit jenen Eltern, mit denen geteilte Überzeugungen vorliegen. Gegenüber anderen Eltern befinden sich die Lehrpersonen eher in einer unterlegenen Position: Die Lehrpersonen „müssen jederzeit damit rechnen, dass ihr schulisches Urteil infrage gestellt wird (…) Die Lehrpersonen scheinen die Unterlegenen zu sein, während die Eltern das Gespräch so steuern, dass die schulische Deutung ihres Kindes am Schluss ihren Erwartungen entspricht" (ebd. S. 280). Gegenüber anderen Eltern sind die Lehrpersonen die machtvolleren Akteure und dominieren das Gespräch. Die Eltern „sind nicht in der Lage, die schulische Deutung infrage zu stellen. Selbst wenn sie sich für ihr Kind eine andere Zuteilung

wünschen, folgen sie letztlich der Argumentation der Lehrpersonen in der Annahme, dass diese aus ihrer statushöheren Perspektive und aufgrund ihrer Professionalität das Kind besser einschätzen können als sie selbst" (ebd.). In diesen Gesprächspraktiken werden also Mikro-Entscheidungen hergestellt und die Zuweisung erzeugt, in der die soziale Positionierung der Eltern eine bedeutsame Rolle spielt. Die Lehrpersonen versuchen „den Erwartungen der gutsituierten Eltern zu entsprechen und die weniger gut situierten Eltern in ihrer >Selbsteliminierung<" zu bekräftigen (ebd., S. 284). In strittigen Selektionsfällen entscheiden die Direktoren der aufnehmenden Schulen, wobei hier organisatorische Belange wesentlich sind, z. B. ob die Schule noch Schülerinnen und Schüler braucht oder nicht – eine Form institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009). Damit wird deutlich, wie die Differenzierungsprozesse der Schulformzuweisung in machtvollen Aushandlungen erzeugt werden, in denen die soziale Positionierung der Eltern eine bedeutsame Rolle spielen.

2. Schülerhabitus und schulische Passung – ihre Bedeutung für Inklusion und Exklusion

Im vorhergehenden Abschnitt standen schulisch-unterrichtliche Differenzierungspraktiken und deren Bedeutung für die Erzeugung von Bildungsungleichheit im Mittelpunkt. Studien zum (Schüler-)Habitus untersuchen demgegenüber, wie sich im Prozessverlauf und im Zusammenspiel zwischen Familie, Schule und Peers grundlegende Schul- und Bildungsorientierungen und entsprechende Praktiken als Ergebnis biographischer Erfahrungen im Verlauf der Schulzeit entwickeln. Sie werden für die Ausgestaltung der Bildungsbiographie, für Übergänge und Abschlüsse, für Erfolg und Versagen in schulischen Bildungsprozessen hoch bedeutsam.

Im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte sind – durchaus im Anschluss an Bourdieu (2004) – eine Reihe von Studien entstanden, die sich der Ausformung, der Entstehung und auch der Reproduktion bzw. Transformation von Schülerhabitus widmen (de Moll, 2018; Deppe, 2015, 2019, 2021; Gibson, 2017, 2020; Helsper et al., 2018, 2020; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Kramer, 2012; Kramer et al., 2009, 2013; Kotzyba, 2021; Krüger, 2008, 2010, 2012, 2016; 2019; Krüger et al., 2015; Krüger & Deppe, 2014; Niemann, 2015, 2020; Thiersch, 2014, 2022, von Rosenberg, 2014). Diese Studien lassen sich in fünf zentralen Ergebnisperspektiven bündeln.

Erstens steht die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Schülerhabitus im Zentrum, also eine Typenbildung der je spezifischen Ausformung von Schul- und Bildungsorientierungen sowie entsprechender Bildungspraxen. Dabei zeigt sich, dass bereits bei Grundschülerinnen und Grundschülern deutlich konturierte Schulorientierungen vorliegen, die als Auseinandersetzung der Kinder vor dem Hintergrund familiär erworbener Orientierungen und Praxen mit den schulischen Lern- und Disziplinanforderungen zu verstehen sind (de Moll, 2018; Kramer et al., 2009, Krüger et al., 2008). Es konnten vier übergreifende Formenkreise von Schülerhabitus mit jeweils unterschiedlichen Schülerhabitustypen rekonstruiert werden (Kramer et al.,

2009, S. 131–140). Der Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und -distinktion ist besonders schul- und bildungsaffin ausgeformt. Für den ebenfalls schulaffinen Schülerhabitus der Strebenden konnten die Schülerhabitustypen des exklusiven Strebens, des moderaten Strebens sowie des leidvoll auferlegten Strebens mit einer unterschiedlich starken Orientierung an Aufstieg und Streben unterschieden werden. Der dritte Formenkreis des Schülerhabitus der „Bildungskonformität und -notwendigkeit" ist durch Orientierungen und Praxen gekennzeichnet, sich den Forderungen der Schule anzupassen und sich im schulischen Spiel zu halten. Die Notwendigkeit schulischer Bildung und Abschlüsse wird anerkannt, auch wenn immer wieder Fremdheitsmomente und die Erfahrung von Zwang durchscheinen. Schließlich konnte der Schülerhabitus der Bildungs- und Schulfremdheit rekonstruiert werden, für den drei Varianten unterschieden werden: Der Schülerhabitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit, bei dem die Fremdheit gegenüber den schulischen Anforderungen deutlich ausgeprägt ist, gleichzeitig aber den Schulnoten und Schulabschlüssen Bedeutung zugeschrieben wird. Der Schülerhabitus der schulischen Bildungsferne und Schulopposition weist mehr oder weniger deutlich schuloppositionelle Orientierungen und Praxen auf. Der Schülerhabitus der schulischen Bildungsferne und Hilflosigkeit vermag keine schulaffinen Orientierungen und Praxen auszubilden und ist den schulischen Anforderungen hilflos ausgeliefert. Diese Typen werden – mit geringen Differenzen – auch in den Studien von Krüger et al. (2008) bestätigt.

In weiteren Studien, die in die Hauptschule absteigende Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen (Niemann, 2015), die Schülerschaft städtischer Gymnasien und exklusiver Gymnasien untersuchen (Helsper et al., 2018, 2020), sich Schülerinnen und Schülern exklusiver Internatsgymnasien zuwenden (Gibson, 2017, 2020) und den Schülerhabitus von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen in exklusiven Gymnasien rekonstruieren (Kotzyba, 2021), werden die Formenkreise des Schülerhabitus einerseits bestätigt, andererseits die Schülerhabitustypen aber auch weiter ausdifferenziert. So kann Niemann (2015, S. 296 ff.) für auf die Hauptschule absteigende Schülerinnen und Schüler den übergreifenden Schülerhabitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit ausdifferenzieren: Sie unterscheidet einen Schülerhabitus der Orientierung am Bildungsprestige bei einem äußerlich bleibenden Streben von einem der Bildungsnotwendigkeit bei einem begrenzt bleibenden Leistungsstreben. Ein dritter Schülerhabitus repräsentiert eine fatalistische Hinnahme der Notwendigkeit von Schule, Leistung und Abschlüssen bei mehr oder weniger deutlicher Schuldistanz. Diese Habitus sind alle durch Ambivalenzen zwischen Schulorientierung und mehr oder weniger deutlicher Schuldistanz gekennzeichnet. Kann diese Ambivalenz im Schülerhabitus nicht in Richtung stärkerer positiver Schulorientierungen reduziert werden, droht die Exklusion und der Abstieg in die Hauptschule. Dabei zeigen sich bei allen absteigenden Schülerinnen und Schülern Probleme, sich mit dem negativ stigmatisierten Bildungsort Hauptschule zu arrangieren und das „Hauptschülersein" zu akzeptieren (ebd., S. 273 ff.).

In Studien zu Gymnasien, exklusiven Gymnasien und Internatsgymnasien konnte der Formenkreis des Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und Distinktion weiter ausdifferenziert werden. Es konnten eine souveräne und lässige Leistungs- und Bildungsexzellenz von einem Schülerhabitus des umfassenden Leistungs- und Perfektionsideals unterschieden werden (Helsper et al., 2018, 2020). Gibson (2017) konnte in einem Hochbegabteninternat zudem den Schülerhabitus einer distinktiven Bildungsexzellenz und Leistungsperfektion rekonstruieren, der durch äußerst starke Orientierungen der Leistungskonkurrenz und abwertender Distinktion gekennzeichnet ist. Und in einem traditionsreichen reformpädagogischen Internatsgymnasium konnte ein auf Statuserhalt und Fortsetzung der familiären Bildungsexzellenz bezogener Schülerhabitus bestimmt werden (ebd.).

Kotzyba (2021) kann in ihrer Studie zu Schülerinnen und Schülern mit familiären oder eigenen Migrationserfahrungen an exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien zeigen, dass sich gegenüber der Studie von Helsper et al. (2018, 2020) keine grundlegend neuen Formen des Schülerhabitus finden und die Schüler*innen ohne und mit Migrationshintergrund starke Gemeinsamkeiten und Überlagerungen aufweisen. Allerdings zeigt sich, dass die Migrationserfahrungen – wenn auch in unterschiedlichen Varianten – eine Bedeutung für die Bildungsorientierungen dieser Jugendlichen besitzen. Die Migrationstypologie der Selbstverortung und Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdzuschreibungen bezüglich der Migration umfasst sechs unterschiedliche Typen (ebd., S .241 ff.). Die individuell erlebte Migration als biographische Ressource (Typ 1), Migration als Ausgrenzungs- und Fremdheitserfahrung (Typ 2), Migration als familiäre Bildungserwartungshaltung (Typ 3), Migration als kollektiv eingebetteter Erfahrungsraum von Vergemeinschaftung (Typ 4), Migration als Aufstiegsprojekt mit kollektiver Vergemeinschaftung (Typ 5) und schließlich Migration mit geringer lebensweltlicher Relevanz für die Jugendlichen (Typ 6). Damit zeigt sich, wie differenziert für die Jugendlichen die Relevanz der Migrationserfahrung ausgeprägt ist und welche hochgradig unterschiedliche Bedeutung der Migration bezüglich der eigenen Bildungsbiographie sowie der Selbst- und Fremdverortung gegeben wird. Während für einen Teil dieser bildungserfolgreichen Jugendlichen Migration irrelevant für ihre Bildungsorientierungen ist, zeigt sich für andere ein starker Zusammenhang zwischen Migrationserfahrung und ihren Schul- und Bildungsorientierungen. Die hohen familiären Bildungs- und Schulabschlusserwartungen – die von den Jugendlichen in der Spannung von Druck und Ansporn erfahren werden – sind über die Migrationserfahrungen vermittelt, etwa über den Abstieg gegenüber der beruflichen und Bildungsposition im Herkunftsland oder den Versuch, über den Bildungserfolg der Kinder Anerkennung und Zugehörigkeit zu erzielen.

In diesen, über die Schulformen der Hauptschule, der Sekundarschule, der Gesamtschule, des Gymnasiums und exklusiver (Internats-)Gymnasien streuenden Studien, wird verdeutlich, dass sich die Schülerhabitus selektiv auf die Schulformen verteilen. Dominieren in exklusiven Gymnasien die Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und des starken Leistungs- und Bildungsstrebens mit Aufstiegsambitionen, so

in Gymnasien die Schülerhabitus der Strebenden. In Haupt- und Sekundarschulen dominieren Schülerhabitus der Schulfremdheit und Bildungsnotwendigkeit.

Zweitens geht es um Passungsverhältnisse zwischen schulkulturellen Ordnungen und biographisch erworbenen Schülerhabitus (etwa Gibson, 2017, 2020; Gibson et al., 2024; Helsper et al., 2001, 2009, 2018, 2020; Hummrich, 2011; Hummrich et al., 2022, 2024; Kramer, 2002). Wenn in den praxis- und subjektivierungstheoretischen Ansätzen die Etablierung von Normen der Anerkennbarkeit in unterrichtlichen Praktiken hervorgehoben wird, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich subjektivieren und positionieren, so steht hier das Bourdieusche Theorem der doppelten Situierung des Habitus als inkorporierte Struktur in den Akteuren und als objektivierte Sozialität in den feldspezifischen Anforderungen im Hintergrund (Bourdieu & Waquant, 1996, S. 161 ff.).

In der Rekonstruktion schulkultureller Ordnungen konnte ein idealer institutioneller Schülerhabitus, der für höchste Anerkennung von Schülern steht, und dessen Pendant, ein institutioneller Anti-Schülerhabitus herausgearbeitet werden, der die Exklusionslinie der jeweiligen Schulkultur markiert (Helsper, 2008, 2009; Helsper et al., 2018, S. 236 ff., S. 459 ff.). Dazwischen wird ein Spektrum von exzellenten, stimmigen, akzeptablen, noch annehmbaren und abzuweisenden Schülerhabitus aufgespannt. Je nach Passungsverhältnis zwischen individuellem und institutionellem Schülerhabitus werden Schülerinnen und Schüler geadelt und prämiert bzw. marginalisiert oder exkludiert. Der institutionelle Schülerhabitus setzt sich aus Leistungsanforderungen und -normen, die zwischen Leistungsexzellenz und einer basalen Leistungsbereitschaft oszillieren können, damit einhergehenden Orientierungen wie etwa Anstrengungsbereitschaft, Eigenverantwortung etc. sowie weiteren Orientierungen und Praxen, etwa aus sozialen, moralischen, religiösen und (hoch-)kulturellen Haltungen und Fähigkeiten zusammen (Helsper et al., 2018, S. 236 ff., Gibson et al., 2024). Das jeweilige Passungsverhältnis und damit die Platzierung von Schülerinnen und Schülern in der schulischen Anerkennungsordnung muss als Prozess verstanden werden: Es ist also keineswegs so, dass ein ‚fertiger' Schülerhabitus auf eine schulkulturelle Anerkennungsordnung trifft und darüber eine Passung bzw. Nicht-Passung hergestellt wird. Die Entstehung von Passungsverhältnissen muss vielmehr als Zusammenspiel von Orientierungen und Praktiken auf Seiten der Schülerschaft mit den geforderten Leistungs-, Lern- und sozialen Anforderungen der jeweiligen Schulkultur als der institutionellen Seite verstanden werden. Es ist keineswegs so, dass sich lediglich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und ihrer familiären Hintergründe entscheidet, ob sie passförmig oder nicht passförmig sind. Vielmehr wird erst im Zusammenspiel mit der jeweiligen schulkulturellen Ordnung hervorgebracht, ob sie als exzellent, passend oder nicht tragbar konstruiert werden. Passung oder Nichtpassung entsteht also durch die institutionellen Möglichkeitsräume, die Heranwachsenden für die Herstellung, die Veränderung und die Ermöglichung von Passung eröffnet werden.

Für Gymnasien konnten unterschiedliche Typen der Passung rekonstruiert werden (Helsper et al., 2018, S. 397–451, 2020, S. 301–345). Dabei zeigt sich, dass im gymnasialen Kontext in der 8. Klasse keine Formen einer antagonistischen Passung

vorliegen. Die rekonstruierten Passungstypen bilden ein Spektrum: An einem Pol findet sich eine Passung über das Idealschülerbild hinaus bzw. eine Repräsentation des institutionellen Idealschülers – ideale Passungskonstellationen, die in den exklusiven Gymnasien dominieren. Daneben finden sich Passungstypen einer teilweisen Übereinstimmung mit dem idealen institutionellen Schülerhabitus und einer zumindest kommunikativen Anerkennung des Idealschülerentwurfs bzw. am anderen Pol einer minimalen Passung. Dabei sind die beiden letztgenannten Passungskonstellationen an exklusiven Gymnasien nicht zu finden. Kurz vor dem Abitur zeigen sich in den exklusiven Gymnasien nahezu die gleichen Passungskonstellationen und in den nicht-exklusiven Gymnasien leichte Veränderungen. Dass der Typus der „minimalen Passung" an den nicht-exklusiven Gymnasien vor dem Abitur nicht mehr vorkommt, ist ein Ausdruck dessen, dass die Schülerinnen und Schüler des Habitus der Spannung von Bildungsnotwendigkeit und Fremdheit gegenüber dem Schulischen entweder ihre Passungsambivalenz in Richtung von Schulkonformität ändern konnten oder aber diese Schülerinnen und Schüler exkludiert wurden. Insgesamt hat sich damit die Kohärenz der Schülerschaft von der 8. Klasse bis zum Abitur entweder aufgrund von Leistungszwängen und entsprechender habitueller Anpassungen oder der Exklusion von Teilen der Schülerschaft verstärkt. Insbesondere die exklusiven Gymnasien weisen eine hohe Kohärenz der Schülerschaft mit idealen oder weitgehend harmonischen Passungen und einer geringen Varianz von Schülerhabitus auf. Selbst der ‚schuldistanzierteste' Schülerhabitustyp im exklusiven gymnasialen Feld, die relativierte Leistungsorientierung in der Spannung von Schule und Freizeit, ist immer noch durch einen starken Schul- und Leistungsbezug gekennzeichnet.

Exklusive Gymnasien können also im Zusammenspiel der Anwahl durch bildungsprivilegierte Familien und entsprechender Auswahlverfahren bereits eine kohärente Schülerschaft rekrutieren (Helsper et al., 2020, S. 414 ff.), die im Laufe der Schulzeit durch Verstärkung des Schulbezugs und Exklusion von weniger passförmigen Schülerinnen und Schülern weiter homogenisiert wird und eine deutliche Distinktion nach außen erzeugt. Im Unterschied zu Studien, die die Bedeutung selektionsbedingter Lernmilieus in Schulen an Indikatoren wie sozioökonomischem Hintergrund, Schulkarriereverlauf, Kompetenzen etc. festmachen (Baumert et al., 2006), verweisen diese Studien zur Passung von Habitus und Schulkultur darauf, dass sich ein sinnstrukturiertes Schülermilieu herausbildet, in dem spezifische gemeinsame schulaffine oder schuldivergente Orientierungen und Praxen dominieren und handlungsleitend sind.

Drittens werden in Schülerhabitusstudien schulische Transitionen in den Blick genommen. Im Unterschied zu quantitativen Studien, in denen die schulischen Statuspassagen anhand rationaler Bildungsentscheidungen in den Blick kommen, können die Prozesse vor, während und nach dem Übergang im Zusammenhang grundlegender Schulorientierungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien im Zusammenspiel mit Passungskonstellationen zur jeweiligen Schulkultur verstanden werden (Deppe, 2015; Kramer et al., 2009, 2013; Niemann, 2015, 2020; Petersen, 2016; Petersen et al., 2020; Siebholz, 2023; Thiersch, 2014).

Das gilt bereits für Neunjährige am Ende der Grundschulzeit. Folgende Übergangskonstellationen von der Grundschule auf die Schulen der Sekundarstufe konnten als Ausdruck der schülerhabituellen und familiären Orientierungen rekonstruiert werden (Kramer et al., 2009): Bei Heranwachsenden des Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und Distinktion oder des exklusiven Strebens kommen nur exklusive Gymnasien in den Blick. Der Übergang auf diese Gymnasien vollzieht sich – trotz des stärkeren Leistungsdrucks und der Konkurrenz im Kreis der Besten der Besten – dann unproblematisch, wenn diese Gymnasien bereits familiär vertraut sind, was insbesondere für den Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und Distinktion zutrifft. Heranwachsende des Bildungshabitus des exklusiven oder des leidvoll auferlegten Strebens erfahren demgegenüber im Übergang auf exklusive Gymnasien mehr oder weniger deutliche Irritationen, bis hin zu schockartigen Leistungseinbrüchen und Fremdheitsgefühlen. Heranwachsende des Schülerhabitus des moderaten Strebens, für die eine Balance von Schul- und Freizeitorientierung charakteristisch ist, erfahren demgegenüber den Übergang auf nicht-exklusive Gymnasien unproblematisch, da diese anfänglich einen Schonraum für die Leistungsbewertung installieren: Sie können die Balance zwischen Schule und Freizeit aufrechterhalten und erzielen weiterhin gute Noten.

Schülerinnen und Schüler des Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit und der Spannung von Bildungskonformität und Schulfremdheit erfahren – wenn sie überhaupt in ein Gymnasium einmünden – deutliche Irritationen, fühlen sich fremd an einem Bildungsort, der für sie durch ein Zuviel an schulischen Anforderungen gekennzeichnet ist. Ihr Übergang auf Sekundar- oder Gesamtschulen ist demgegenüber weniger problembelastet und teilweise von nicht erwarteten positiven Erfahrungen – etwa einer Verbesserung ihrer Schulnoten – gekennzeichnet. Auch Schülerinnen und Schüler des Bildungshabitus der Schulfremdheit machen bei ihrem Übergang in die Sekundarstufe durchaus positive Erfahrungen. Dies gilt auch für den Übergang auf die Hauptschule, in der sie in leistungsmäßig schwächeren Klassen plötzlich gute Noten erhalten und auch an vertraute Peernetze und eine Schulkultur anknüpfen können, in der diffuse Vergemeinschaftung einen hohen Stellenwert besitzt, was auch dazu beiträgt, dass sich anfänglich ihr Schulbezug nach dem Übergang positiver gestaltet. Allerdings wird der Übergang auf die Hauptschule als einer sozial verachteten Schulform (Wellgraf, 2012, 2018; Niemann, 2015; Schneider, 2018) keineswegs generell positiv erlebt. Wenn es etwa bei Schülerinnen und Schülern entgegen den familiären und Bildungsambitionen zu einem erzwungenen Übergang in die Hauptschule kommt, wird dies als Schock erfahren, an einem nicht kompatiblen und tendenziell bedrohlichen Bildungsort angekommen zu sein (vgl. Kramer et al., 2009, Schneider, 2014, 2018).

Zu relativ harmonischen Übergängen kommt es dann, wenn in der familialen Generationenfolge reproduktive Linien des Bildungshabitus vorliegen und die Heranwachsenden an familiär vertraute Bildungserfahrungen anknüpfen können (Kramer et al., 2009). Im Fall des unproblematischen Anschließens an familiär verbürgte exklusiv-gymnasiale oder gymnasiale Schulbezüge setzt sich eine familiäre Bildungserfolgsgeschichte fort. Im Fall der generationalen Fortsetzung von Schuldistanz und

-fremdheit haben die unproblematisch erfahrenen Übergänge etwa auf die Hauptschule eine fatale Konsequenz: Im Anschluss an das familiär Vertraute und die anfänglich positiv erfahrene Passung, wird die Einmündung in einen sozial marginalisierten schulischen Bildungsort positiv konnotiert. Allerdings rückt im Laufe der Schulzeit, in der Abschlüsse und Berufsperspektiven bedeutsamer werden, zunehmend in den Blick, an einem Bildungsort der Exklusion aus Lebenschancen angesiedelt zu sein (Kramer, 2012; Kramer et al., 2009, 2013).

Für den weiteren Verlauf der Schülerbiographie stellt die Einmündung in die jeweilige Schulform und Schulkultur eine Weichenstellung dar (Kramer et al., 2013). Die Übergangserfahrung und die erste Zeit in der neuen Schule gehen als Polster oder Hypothek in die Schülerbiographie ein. Starke Irritationen, schockartige Fremdheitserfahrungen und unerwartete Leistungseinbrüche in der neuen Schule als Ausdruck grundlegender Passungsinkonsistenzen wirken lange nach, können Abstiegserfahrungen nach sich ziehen, aber auch beim Verbleib in der jeweiligen Schule Fremdheits- und schulische Leidenserfahrungen auf Dauer stellen. Für positive Übergangserfahrungen sind die Ergebnisse nicht so eindeutig: Erfahrungen des selbstverständlichen Einmündens in die neue Schule sind dann langfristig ein Polster für die Schullaufbahn, wenn sie Ausdruck der Übereinstimmung mit dem institutionellen Schülerhabitus, also den Anforderungen der konkreten Schulkultur sind. Resultieren die positiven Übergangserfahrungen aber vor allem aus diffuser Vergemeinschaftung, also weniger aus positiven Anschlüssen an die Kernbereiche des Schulischen, sowie aus unerklärlichen Leistungsverbesserungen, dann können im Verlauf der Schülerbiographie auch Fremdheits- und Spannungserfahrungen entstehen. So gerät für Schülerinnen und Schüler des Bildungshabitus des moderaten Strebens im siebten Schuljahr die Balance von Schule, Freizeit und Peerorientierung in Gymnasien durch neue Fächer und erhöhte Leistungsforderungen unter Druck. Dies kann auch nach positiven Übergangserfahrungen einen nachgezogenen Sekundarstufenschock auslösen und zu einer Schulkritik führen, weil retrospektiv die anfänglich unproblematische Balance von Freizeit und Schule als institutionelle Täuschung erscheint (Kramer et al., 2013; Thiersch, 2014).

Viertens wird in Längsschnittstudien zum Schülerhabitus nach deren Transformation bzw. Reproduktion gefragt (Helsper et al., 2020; Kramer et al., 2013; Krüger et al., 2010, 2012, 2019; Niemann, 2015; Siebholz, 2023). In allen Studien zeigt sich, dass eher moderate Veränderungen des Schülerhabitus zu rekonstruieren sind und eine dynamische Fortschreibung des Schülerhabitus im Laufe der Schulzeit festzustellen ist. Von der 4. Klasse bis zur 7. Klasse finden sich vier Transformations-/Reproduktionstypen des Schülerhabitus (Kramer et al., 2013, S. 198 ff., 207 ff.). Der Typus einer Stabilität auf allen Ebenen betrifft die Reproduktion der Orientierungen und Praxen gleichermaßen. Dies ist als dynamische Reproduktion zu verstehen, so dass etwa Praxen ergänzt, differenziert und intensiviert werden. Das stellt allerdings keine grundlegende Transformation dar, weil sich an der grundlegenden Ausrichtung der Praxen und Orientierungen nichts verändert. Ein zweiter Typus ist durch eine leichte Veränderung ausschließlich auf der Ebene der Enaktierung, also der Lern- und Leis-

tungspraxen gekennzeichnet. So kann angesichts einer drohenden Nichtversetzung beim Schülerhabitus der Fremdheit eine leicht gesteigerte Anstrengungsbereitschaft festgestellt werden. Eine etwas deutlichere Transformation zeigt sich im Typus Wandel durch Verschiebungen in den Gegenhorizonten (ebd., S. 210 f.). So kann sich im Alter zwischen 9 und 13 Jahren die Peerorientierung zuungunsten der Schulorientierung intensivieren und die schulische Distanz durch eine Einbindung in schuloppositionelle Peers verstärkt werden. Allerdings konnte von der 4. Klasse bis zur 7. Klasse trotz des schulischen Übergangs und des Beginns der Frühadoleszenz kein Fall einer umfassenden Transformation des Schülerhabitus oder gar ein Wechsel des Formenkreises der Schülerhabitus – etwa von der Schulfremdheit zu Typen des schulischen Strebens – rekonstruiert werden. Für die leichten Wandlungsprozesse ist erstens die heimliche innerschulische Statuspassage der 7. Klasse mit spezifischen Differenzen zwischen den Schulformen bedeutsam, weil sich hier die schulischen Anforderungen intensivieren und die Leistungsanforderungen deutlicher in den Mittelpunkt treten. Es zeigt sich, dass in diesem innerschulischen Übergang die Übergangserfahrungen am Beginn der 5. Klasse eine Fortsetzung oder auch Brechung erfahren können (s. o.). Zweitens zeichnet sich eine wachsende Bedeutung der Peers ab, wobei die stärkere Orientierung an schuloppositionellen Peers die Schulorientierung reduzieren und eine stärkere Einbindung in schulorientierte Peers eine Intensivierung der Schulorientierung auslösen kann (auch Deppe, 2015; Krüger et al., 2010, 2012; Krüger et al., 2015). Drittens finden sich die deutlichsten reproduktiven Tendenzen in den Schülerhabitustypen der Bildungsexzellenz und der Schulfremdheit, also in jenen Schülerhabitus, die wenig Spannungen aufweisen und familiär in deutlichen Tradierungen der Bildungsweitergabe eingerückt sind.

In exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien konnte zwischen der 8. Klasse und dem Abitur ebenfalls eine Dominanz der Reproduktion des Schülerhabitus herausgearbeitet werden (Helsper et al., 2020). Lediglich im Bereich nicht-exklusiver Gymnasien zeigen sich deutlichere Transformationen, etwa die Veränderung eines kommunikativen Wissens um die Bedeutung der Schule hin zu handlungsleitenden Orientierungen, insbesondere angesichts des näher rückenden Abiturs. Das ist ein Ausdruck dessen, dass im nicht-exklusiven gymnasialen Bereich auch spannungsreichere Schülerhabitus mit tendenziell divergierenden Bildungsorientierungen zwischen Bildungsnotwendigkeit und Schulfremdheit angesiedelt sind. Dies gilt für Hauptschulen, Sekundarschulen, Gesamtschulen oder teilintegrierte Schulen, die durch noch stärkere Inkonsistenzen im Schülerhabitus und durch spannungsreiche Passungen gekennzeichnet sind noch deutlicher, sodass sich dort – neben starken Linien der Reproduktion von Schulfremdheit (etwa Kramer, 2012; Kramer et al., 2013; Wellgraf, 2018) – auch deutlichere Transformationslinien etwa in der Entwicklung von Schülerhabitus des Bildungsstrebens und der Aufstiegsorientierungen zeigen (etwa Schneider, 2018; Labede, 2019; Labede et al., 2020; Thiersch, 2022).

Demgegenüber sind exklusive, durch eigene Auswahlverfahren besonders homogen zusammengesetzte Gymnasien – sowohl was die Habitus- als auch die Passungstransformation anbelangt – durch eine weitreichende Reproduktion der Schüler-

habitus gekennzeichnet (auch Krüger et al., 2019). Es dominieren die Typen einer umfassenden Reproduktion, wobei sich auch die Varianten einer Reproduktion mit selbstreflexiven Zügen – etwa gegenüber den Kosten einer zu starken Leistungsorientierung – oder die Arbeit an Rahmenbedingungen zur optimaleren Realisierung der eigenen hoch schulaffinen Bildungsorientierungen zeigen (ebd., S. 270 ff.; 351 ff.). Diese Dominanz einer dynamischen Reproduktion des Schülerhabitus in exklusiven Gymnasien lässt sich durch fünf Konstellationen erklären: Erstens liegen im Verlauf der Schülerbiographie keine grundlegenden Feldtransformationen vor – das Feld exklusiver Gymnasien bleibt weitgehend unverändert. Zweitens finden sich im Verlauf der Jugend bei dieser Schülerschaft keine neuen Handlungsfelder – etwa der Peers – die zu den Bildungsorientierungen spannungsreich situiert sind. Drittens zeigt sich in den Fällen keine grundlegendere milieu- oder familienspezifische vertikale Mobilität. Viertens ist der Schülerhabitus am Beginn der Adoleszenz weitgehend homogen und harmonisch ausgeprägt und es liegen kaum Orientierungsinkonsistenzen vor. Und fünftens kommt es kaum zu traumatischen biographischen Erfahrungen bzw. diese werden im Horizont der exklusiven Bildungsorientierungen verarbeitet. Insgesamt lässt sich im exklusiven gymnasialen Feld von einer "Spiegelwelt" sprechen (ebd., S. 419). Von Seiten aller bedeutsamen oder signifikanten Anderen – Eltern, Milieuangehörige, Schule, Lehrpersonen und Peers – ist diese Schülerschaft von Me-Bildern umstellt, in denen ihnen genau das zurückgespiegelt wird und für das sie in deren Augen Anerkennung finden, an dem sie selbst orientiert sind und was ihre idealen Ambitionen kennzeichnet (ebd., S. 414 ff.). In dieser kohärenten sozialen Welt übereinstimmender Me-Bilder finden sich keine wirklich grundlegenden Irritationen, die weiterreichende Transformation auslösen könnten. Eine kohärente soziale Bildungswelt der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdorientierung übersetzt sich in eine dynamische Fortschreibung der Orientierungen und Praxen bis zum Abitur, in der sich die doppelte Privilegierung dieser Schülerschaft – eine familiäre und schulische – weitgehend ungebrochen fortsetzen kann.

Fünftens wird für die Entstehung und Prozessierung von Schülerhabitus das Zusammenspiel zwischen verschiedenen jugendlichen Erfahrungsräumen in den Blick genommen (Deppe, 2015; Krüger et al., 2008, 2010, 2016, 2019; Thiersch, 2014). In den Längsschnittstudien von Krüger et al. (2010, 2012, 2015, 2019) wird deutlich, dass die Einbindung in die sozialen Welten der Peers für die Herausbildung und Entwicklung von Schul- und Bildungsorientierungen von hoher Relevanz sind. Es können fünf Varianten der Bedeutung der Peerorientierungen für die schulischen Bildungsverläufe unterschieden werden (Krüger et al., 2008, S. 204 ff., 2010, S. 32 ff.). Im Muster Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt sind sowohl die Jugendlichen selbst als auch ihre Peers an hochkultureller Bildung und exzellenten Schulleistungen orientiert und setzen sich distinktiv von Jugendlichen ab, die dem nicht entsprechen. Das Muster aufstiegsorientierte Bildungsorientierungen in Schule und Peerwelt steht ebenfalls für eine Homologie der individuellen und der Peerorientierungen. Hohe Leistungsorientierungen und soziale Aufstiegsambitionen werden auch durch die Peers unterstützt. In der Variante höhere schulische Bildungsorientierungen und Peers als Gegenwelt

zeigen sich Inkonsistenzen zwischen den individuellen und den Peerorientierungen: Während die Jugendlichen stark auf Schulleistung und Erfolg bezogen sind, sind ihre Peergroups eher durch Spaß, Action und die Schule relativierende Haltungen gekennzeichnet. Das Muster pragmatische schulische Bildungsorientierungen und Peers als Parallelwelt ist wiederum durch eine Homologie von individuellen und Peerorientierungen bestimmt. Die Orientierungen an Schulleistungen auf einem mittleren Niveau werden auch von den Peers mitgetragen. Zugleich repräsentieren die Freundschaftsgruppen aber Kontexte, in denen Spaß, Entspannung und Freizeitvergnügen gesucht werden, ohne dass die schulische Leistungsorientierung in Frage gestellt wird. Die Variante bildungsferne Orientierungen und Peers als Risikopotenzial ist ebenfalls durch homologe individuelle und Peerorientierungen gekennzeichnet. Die Jugendlichen stehen den schulischen Anforderungen oppositionell und fremd gegenüber. Dies wird in ihren Peergroups eher noch gestärkt und zugleich treten durch gewaltorientierte und delinquente Orientierungen innerhalb der Peers weitere Risiken für die schulische Bildungsbiographie auf, wobei die Jugendlichen die Peereinbindung durchaus als stützend erfahren können (dazu auch Wellgraf, 2012, 2018).

Von der 5. bis zur 9. Klasse dominieren wiederum Stabilitätsmuster (Krüger et al., 2012, S. 41 ff.; Krüger et al., 2015). Veränderungen ergeben sich dahingehend, dass sich spannungsreiche Peereinbindungen eher in Richtung einer Übereinstimmung von individueller und Peerorientierung verändern, so dass es eher zu einer Orientierung an gleichgesinnten Peers bis zum Alter von 15 Jahren kommt. Das Muster der Peers als einer kompensatorischen Freizeit- und Parallelwelt gegenüber der Schule gewinnt im Verlauf der frühen Jugend an Bedeutung. Eine Veränderung zeichnet sich für eher schulfremde Jugendliche ab: Ab der 9. Klasse findet sich keine starke Orientierung an schuloppositionellen Peers mehr, was mit der Bedeutung der näher rückenden Schulabschlüsse und deren Relevanz für anschließende Bildungsoptionen in Zusammenhang gebracht wird. Diese Ergebnisse deuten durchaus in Richtung der These, dass die Relevanz schulischer Abschlüsse bis in tendenziell schulfremde Habitusformen und familiäre Milieus hinein nicht ignoriert werden können (auch Deppe, 2015; Helsper et al., 2020; Kramer et al., 2013; Silkenbeumer & Wernet, 2012).

Die große Bedeutung der Peers für die Entwicklung des Schülerhabitus und der Bildungsorientierungen konnte auch für exklusive schulische Räume herausgearbeitet werden (etwa Fuchs, 2016; Gibson, 2017, 2020; Katenbrink, 2014; Krüger et al., 2016, 2019; Krüger & Keßler, 2016; Winter, 2016). So sind bei Jugendlichen mit „dualen Karrieren" (Krüger et al., 2019, S. 29 ff.), die sowohl schulische als auch sportliche oder (hoch)kulturelle Bildungskarrieren aufweisen und miteinander vereinbaren müssen, drei Typen der Bildungsbedeutsamkeit der Peers zu rekonstruieren: Peers als hochkulturelle Wegbegleiter, die sowohl die schulischen als auch die kulturellen Bildungskarrieren flankieren und unterstützen; Peers als emotionale und fachliche Unterstützungsnetzwerke für eine duale Erfolgsorientierung; schließlich Peers als Parallelwelt gegenüber den kulturellen, sportlichen und schulischen Leistungsforderungen, die Entspannung, Spaß und Freizeitaction eröffnen (Krüger & Keßler, 2016, S. 84–91). Dabei kreisen die Peeraktivitäten um die dualen Anforderungen und deren

Vereinbarkeit und es zeichnen sich eine distinktive Abgrenzung etwa gegenüber Freizeitsportlern in den Schulen oder von kulturell desinteressierten Jugendlichen ab. Die Peers zeigen also distinktive Praxen eigener Singularisierung (Reckwitz, 2017). Und Gibson kann am Beispiel zweier kontrastreicher Internatsgymnasien – einem reformpädagogischen und einem Hochbegabtengymnasium – die Habitusrelevanz der Peers herausarbeiten: Im reformpädagogischen Internat fungieren die Peers einerseits als emotional stabilisierende Einbindung. Andererseits weisen sie auch normierende und disziplinierende Züge auf, die etwa abweichende oder – etwa aufgrund ihrer jugendkulturellen Stilisierung – wenig passförmige Schülerinnen und Schüler einem Assimilierungsdruck unterwerfen: „Hier zeigen sich in starkem Maße Momente, die auf die Reproduktion eines bestimmten Habitus abzielen und eine Anpassung an eine kollektive Identität erfordern" (Gibson, 2020, S. 141). Im Hochbegabtengymnasium kommt es aufgrund der starken Distinktions- und Konkurrenzorientierungen im Schülerhabitus zu internen Aus- und Abgrenzungen. Dadurch werden auch die distinktiven Bestrebungen in diesen Schülerhabitus der Leistungsexzellenz bestärkt, „um sich als Bester unter Besten entwerfen zu können" (ebd.).

3. (Schüler-)Biographische Studien: Bildungsungleichheit im komplexen Zusammenspiel biographischer Erfahrungen in unterschiedlichen Feldern

In den oben skizzierten Studien wird bereits auf das komplexe Zusammenspiel von Schule, Familie und Peers für die schulische Bildungsbiographie verwiesen. Das gilt mehr noch für (schüler-)biographische Studien, die etwa die biographische Relevanz der Familiendynamik und Familienbeziehungen – immer aus der Perspektive der biographischen Akteure – in den Blick nehmen (etwa Deppe, 2021; El Mafaalani, 2012; Hummrich, 2009; Idel, 2007; Kramer, 2002; Nittel, 1992; Rühle, 2017; Sandring, 2013; Schneider, 2018; Soremski, 2019; Wiezorek, 2005; als Überblick Helsper, 2022). Bildungsungleichheit ist in dieser Perspektive biographisch vermittelt und biographisch prozessiert und kann nur im Gesamtzusammenhang des biographischen Zusammenspiels verschiedener lebensweltlicher, institutioneller und familiärer Erfahrungsfelder verstanden werden (Miethe, 2020). So zeigt schon Nittel (1992) in seiner biographischen Studie zu Gymnasialschülern, wie familiäre Erfahrungen für schulisches Versagen bedeutsam werden: Zum einen ist das die Erfahrung, dass die Familie als verlängerter Arm der Schule fungiert, also die auf Liebe und emotionaler Anerkennung beruhenden familiären Beziehungen von der schulischen Leistungslogik durchdrungen werden, wodurch die schulische Leistungsbewertung erst ihre Brisanz und biographische Dramatik erhält, zu Belastungen führt und schulisches Versagen initiieren kann (auch Combe & Helsper, 1994, S. 107–156). Und zum anderen kann das die Erfahrung sein, dass Eltern als gymnasiale Unterstützer ausfallen. Das wird insbesondere in Aufsteigerbiographien bedeutsam. Auch für die schulischen Übergänge sind biographische familiäre Erfahrungen bedeutsam: etwa die Thematisierung des Über-

gangs auf die Grundschule im Kontext einer familiären antizipatorischen schulischen Sozialisation zwischen Bildern positiv getönten Fortschreitens, neuer Möglichkeiten und bedrohlicher Szenarien des Eintritts in den Ernst des Lebens.

In biographischen Studien zu erfolgreichen Migrantinnen bzw. zum Bildungsaufstieg (Hummrich, 2009; El Mafaalani, 2012; Miethe et al., 2015) wird deutlich, wie stark der Bildungserfolg in familiäre Delegationsbeziehungen eingebunden ist, indem etwa die Töchter den Abstieg der Familie infolge der Migration durch ihren Bildungserfolg wettmachen und zur Integration und Anerkennung der Familie beitragen sollen. Dabei sehen sich die Töchter teilweise in ein Crossover von Autonomie und familiärer Bindung eingerückt (Hummrich, 2009).

Auch Schneider (2014, 2018, 2020) kann in ihrer (schüler-)biographischen Längsschnittstudie zu bildungserfolgreichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern zeigen, wie das Aufstiegsstreben in Familiendynamiken wurzelt. Der Fall eines Mädchens, das in einer in der dritten Generation in Deutschland lebenden türkischstämmigen Familie aufwächst, ist deswegen so aufschlussreich, weil er die Unwahrscheinlichkeit eines derartigen Bildungsaufstiegs zugänglich macht und gängige Erklärungsansätze der Bildungsungleichheitsforschung zu irritieren vermag. Da das ökonomische und Bildungskapital der Familie gering ist, ein traditionalistisches Familien- und Geschlechterbild besteht, eine tendenziell schulfremde Haltung ohne Aufstiegsambitionen, vor allem für Töchter, vorliegt sowie die deutsche Sprache in der Familie keine zentrale Rolle spielt, sind alle bedeutsamen Indikatoren gegeben, um aus der Perspektive der PISA-Studien (Baumert et al., 2006; Klieme et al., 2010; Lewalter et al., 2023) eine äußerst pessimistische Schulabschlussprognose zu formulieren. Allerdings entwickelt diese Schülerin eine hochgradig ambitionierte Aufstiegsorientierung und mündet nach der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe ein. Ganz wesentlich für diesen unwahrscheinlichen Bildungsverlauf ist, dass die traditional-patriarchale Familie in der Kindheit zerbricht: Der Vater verlässt die Familie, der Großvater begeht Suizid und die Mutter stürzt in eine langandauernde Depression. Dadurch fehlt der Patriarch, der die Tochter auf eine frühe Heirat hätte festlegen können. Dessen Lehrstelle wird auch nicht durch andere männliche Stellvertreter ausgefüllt und auch die Mutter ist durch ihre Depression dazu nicht in der Lage. Sie wird durch ihr depressives Erleiden vielmehr zu einem Gegenbild, von dem sich die Tochter massiv distanziert. Damit entsteht in der Familie ein Freiraum. Paradoxerweise eröffnet die zerbrochene Familie somit für die Tochter einen biographischen Möglichkeitsraum für Wandlungs- und Transformationsprozesse. Nach dem als Fremdplatzierung erfahrenen Übergang auf die Hauptschule, die im Zusammenspiel von Mutter und Grundschullehrerin trotz anderer Übergangsoptionen erfolgt, entwickelt die Schülerin ein starkes Leistungs- und Aufstiegsstreben, um dem von ihr als stigmatisiert erfahrenen Bildungsort der Hauptschule zu entkommen. Hier spielen im Zuge einer starken Orientierung an der sozial heterogenen Manga- und Cosplaykultur, der auch Gymnasiasten und Studenten angehören, ältere Jugendliche eine bedeutsame Rolle als Bildungsvorbilder und Unterstützer. Die Peers treten damit an die Stelle signifikanter Bildungsanderer, wobei dies durch eine Hauptschullehrerin ergänzt wird, die

als biographische Bildungsberaterin an zentralen Weichenstellungen des Schulverlaufs – etwa beim Übergang auf die gymnasiale Oberstufe – tätig wird. Dieser erwartungswidrige Bildungserfolg wird dadurch eröffnet, dass die familiäre Bindung gebrochen wird, es zu einer familiären Deidentifikation, einer Negation der Familie durch die Tochter kommt, wodurch erst – begleitet durch außerfamiliäre Bildungsandere – der Schulaufstieg realisierbar wird.

Diese hohe Bedeutung der Familiendynamik und -beziehungen zeigt sich auch in Studien, die verschiedene Anerkennungspositionierungen im schulischen Raum in den Blick nehmen (Rühle, 2017; Hummrich, 2011; Sandring, 2013; Wiezorek, 2005). So kann Rühle (2017) am Beispiel eines reformpädagogischen Landerziehungsheimes drei unterschiedliche Varianten des Zusammenspiels von familiärer und schulischer Anerkennung herausarbeiten: Schule und Internat erscheinen erstens als ein Möglichkeitsraum für Bildung und Autonomie. Zweitens können Internat und Schule als jugendkultureller Freiraum gegenüber dem Anpassungsdruck durch die Eltern genutzt werden. Und drittens wird das Landerziehungsheim als Fortsetzung der familiären Fremdbestimmung erlebt, wobei das homologe Zusammenspiel von Familie und Landerziehungsheim auch die Form einer eigenbestimmten Übernahme des familiären Bildungserbes annehmen kann (dazu Gibson, 2017).

Die biographische Mehrebenenstudie von Sandring (2013) nimmt die Schülerschaft der „schlimmsten Klasse" einer Gesamtschule in den Blick, in der abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden, und mündet in eine biographisch fundierte Anerkennungstheorie des Schulversagens (ebd., S. 254 ff.). Wenn die biographischen Erfahrungen dieser Jugendlichen durch familiäre Anerkennungsprobleme, den emotionalen Ausfall der Eltern und anderer familiärer Anderer und damit durch emotionale Missachtung gekennzeichnet ist, dann tendieren diese Jugendlichen dazu, die fehlende emotionale Anerkennung im schulischen Raum und bei Lehrpersonen zu suchen. Sie emotionalisieren das Unterrichtsgeschehen, werden zur Unterrichtsbelastung und ihnen droht das Stigma des Störers. Wenn sich dies mit einer geringen, ambivalenten oder selbst missachtenden Unterstützung in einem schuldistanzierten familiären Milieu verbindet und auch die schulische Unterstützung durch signifikante Bildungsandere ausbleibt, liegt ein Scheitern im schulischen Raum nahe. Diese Schülerinnen und Schüler scheitern somit im Zusammenspiel einer doppelten familiären Problemlage, also einer fehlenden emotionalen Anerkennung und geringer Bildungsunterstützung, mit schulischer Stigmatisierung und einer internen schulischen Exklusion. Besonders dramatisch gestalten sich diese schulischen Kämpfe um Anerkennung, weil sich für diese Schülerinnen und Schüler im schulischen Raum die familiären Missachtungs- und Abwertungserfahrungen wiederholen.

In diesen Studien wird deutlich, dass es neben den familiären kulturellen und ökonomischen Kapitalien und Bildungsressourcen die konkrete Familiendynamik und die familiären (Anerkennungs-)Beziehungen sind, die als biographische Chance oder Hypothek in die Bildungslaufbahn eingehen und Schulerfolg oder Schulversagen mitbestimmen. Und es zeigt sich – ein vernachlässigter Aspekt der Bildungsungleichheitsforschung – wie zentral die Bedeutung von außerfamiliären und auch schuli-

schen stellvertretenden signifikanten (Bildungs-)Anderen ist, wenn die Familie, wenn Eltern und das direkte familiäre Umfeld ausfallen.

4. Zur Erzeugung von Bildungsungleichheit in schulisch-familiären Generationsordnungen und Generationsbeziehungen – der familiäre Sinn der Schule

Diese Perspektive wird in Studien weitergeführt, die sich dem (Bildungs-)Transfer zwischen Generationen zuwenden, also sowohl die Kinder, ihre Eltern und teilweise auch die Großelterngeneration in Mehrgenerationsstudien erfassen (etwa Büchner & Brake, 2006; Busse, 2010; Deppe, 2015; Helsper, 2009; Helsper et al., 2009; Hummrich, 2011; King & Koller, 2015, 2018; King et al., 2011; Labede, 2019, 2020; Labede et al., 2020; Labede & Silkenbeumer, 2014; Silkenbeumer & Becher, 2024; Silkenbeumer, Becher & Schulmeister, 2020; Schulmeister, 2023; Silkenbeumer & Wernet, 2012; Thiersch 2014).

Bourdieu (1997) unterscheidet fünf Varianten der Transmission des väterlichen Erbes (zum mütterlichen Labede & Silkenbeumer, 2014): dessen Übernahme (1); die Identifikation mit dem Idealbild des Vaters, also dessen unvollendetem biographischen Projekt, das er nicht erreichen konnte (2); das Leiden am familiär auferlegten Projekt, das am deutlichsten in der Position des „Missratenen" (Schmeiser, 2003) zum Ausdruck kommt (3); die Negation des familiären Erbes (4) und schließlich eine Art familiäres Double-Bind (5): Sei wie ich und sei anders – geh fort. Bei diesen aufschlussreichen Differenzierungen des familiären Erbes bleibt bei Bourdieu aber unterbelichtet, wie und wodurch es zu diesen unterschiedlichen Typen der Bezüge auf das familiäre Erbe kommt.

Hier können Studien, die an Bourdieu und das Theorem der Generationsambivalenz in der familiären Weitergabe anknüpfen (Behrmann et al., 2018, S. 16 ff.; Brinkmann et al., 2024; Lüscher & Liegle, 2003), verdeutlichen, dass dies mit den familiären Mikroprozessen, den Familienbeziehungen, der emotionalen und sozialen Anerkennung zwischen den Generationen und der damit verbundenen Identifikation bzw. Deidentifikation mit den Eltern einhergeht. In einer Mehrebenenstudie, in der sowohl die jugendliche Biographie, das Unterrichts- und Schulgeschehen, die Schulkultur sowie die Familieninteraktion und Perspektive der Eltern einbezogen werden, kann dies verdeutlicht werden (Busse, 2010; Helsper, 2009; Helsper et al., 2009; Hummrich, 2011). Busse (2010) kann die Ambivalenz Jugendlicher zwischen Familie und Schule in Form eines Zusammenspiels zwischen Schulkultur, Familienmilieu und Familiendynamik herausarbeiten: Die rekonstruierte Schulkultur einer ostdeutschen Sekundarschule ist durch den Versuch gekennzeichnet, die Jugendlichen – angesichts schrumpfender Einwohnerzahlen – an die Gemeinde zu binden. Bildungsaufstiege von der Schule der Gemeinde auf das Gymnasium, die perspektivisch mit einer regionalen Mobilität und einem Verlassen des Dorfes einhergehen können, werden kaum gefördert. Wenn diese bindende schulkulturelle Ordnung mit Familienmilieus zusammenspielt, die eher auf mittlere Schulabschlüsse orientieren und dies wiederum mit ebenfalls bindenden

Familiendynamiken einhergeht – etwa, wenn die Mutter zur eigenen Stabilisierung der Tochter bedarf und deren Bildungsambitionen und räumliche Distanzierung als Bedrohung erfährt – führt dies trotz guter schulischer Leistungen zur Erschwerung des Übergangs in eine gymnasiale Oberstufe. Insgesamt kann in diesen Studien herausgearbeitet werden, dass sich im Zusammenspiel zwischen schulkulturellen Generationsbeziehungen mit den familiären Generationsbeziehungen und Generationsentwürfen spezifische schulisch-familiäre Generationsordnungen ausformen, die für die Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeitsräume für Bildung und Individuation eröffnen: Von Individuationsgewinnen durch die Schule (1), einer erschwerten Individuation durch die Ausstoßung aus der Familie – die Position ‚Missratener' (2), über eine Individuationsblockierung durch die Verkehrung familiärer Generationsbeziehungen, in der die Kinder Verantwortung für die Eltern übernehmen müssen (3), eine schulisch erschwerte Individuation – der obige Fall der Sekundarschulkultur (4), über eine doppelt, also sowohl schulisch und familiär gestützte Individuationsermöglichung (5) bis hin zu einer gebremsten Individuation (6) (Helsper et al., 2009, S. 321–335). Darin formen sich im Zusammenspiel von Schule und Familie generationale Anerkennungsräume aus, die unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten und Anerkennungserfahrungen für die Jugendlichen zwischen Adelung und Missachtung, zwischen Inklusion und Exklusion eröffnen (Helsper, 2009; Helsper et. al., 2009, S. 362–394; Hummrich, 2011, S. 259–289).

Die Generationsstudie von King und Koller (King & Koller, 2015, 2018; King et al., 2011; auch King & Müller, 2013) untersucht die generative Transmission zwischen Jungen und ihren Eltern mit türkischen Wurzeln (zu marokkanischen Familien Pape, 2024). Sie sehen die männlichen Jugendlichen vor einer doppelten Transformationsherausforderung: Sowohl in Bezug auf die Migrationsgeschichte der Familie als auch bezüglich der Transformation von Kindheit in Erwachsenheit müssen sich diese Jugendlichen positionieren. Es werden sechs unterschiedliche Typen rekonstruiert (King & Koller, 2015, S. 114 ff.): Für die weniger erfolgreichen Bildungsverläufe der Söhne das „Scheitern am elterlichen Auftrag" (Typ 1), die Variante der „Bindungs- und Orientierungsprobleme" (Typ 2) sowie die „stellvertretende Rebellion" (Typ 3). Für die erfolgreichen Verläufe die „Anpassung an den elterlichen Auftrag" (Typ 4), die „Reproduktion von Abhängigkeit" (Typ 5) sowie die „Anverwandlung des Auftrags" (Typ 6). Typ 1, also das Scheitern am elterlichen Bildungsauftrag, ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich die hohen Bildungsaufträge der Eltern nicht zu eigen machen kann – sie bleiben äußerlich auferlegt und schulisches Scheitern liegt nahe. Besonders interessant ist der Typ 3, die „stellvertretende Rebellion". Diese Söhne begehren gegen die hohen Assimilationsorientierungen der Eltern auf, die in ihrer Biographie die eigenen Diskriminierungserfahrungen als Migranten abblenden und sich stark unter Druck setzen, den Außenerwartungen zu genügen und sich besonders anpassungsorientiert zu zeigen. Der Sohn bringt diese verdrängte und tabuisierte Seite von Diskriminierung und die psychischen Kosten der Anpassung – die auch ihm gegenüber als Kind der Familie in Anschlag gebracht werden – in unkontrollierten Wutausbrüchen, in heftigen Konfliktdynamiken zum Ausdruck. Diese erfolgen dann,

wenn er sich – ohne dass er dies mit Migration in Zusammenhang bringen kann – in der Schule durch Lehrpersonen ungerecht behandelt, benachteiligt oder gedemütigt sieht. Er wird zweimal nicht versetzt, muss das Gymnasium ohne Abschluss verlassen und mühsam seinen Realschulabschluss nachholen. Hier zeigt sich, wie die intergenerationale Familiendynamik – trotz starker Integrations- und Bildungsorientierungen der Eltern – durch das stellvertretende Aufbegehren der Söhne in schulisches Versagen münden kann. Demgegenüber unterwirft sich der Typus 4, die Anpassung an den (familiären) Auftrag, den elterlichen Erwartungen durch sehr konforme schulische Orientierungen, um „bildungserfolgreich für die Anderen zu sein" (ebd., S. 115). Das hat allerdings den Preis einer starken Bindung an die Familie und einer erheblichen Erschwernis von Individuation.

Auch die intergenerationalen Studien zum Bildungsaufstieg von der Realschule zum Gymnasium (Labede, 2019, 2020; Labede et al., 2020; Labede & Silkenbeumer, 2014; Silkenbeumer et al., 2017; Thiersch, 2018; Silkenbeumer & Wernet, 2012) belegen die hohe Relevanz der Familiendynamik für die jugendlichen Bildungsverläufe und die Weitergabe der familiären Bildungsorientierungen. So können Labede und Silkenbeumer (2014) herausarbeiten, dass der Verlauf der Schülerbiographie nicht nur durch das kulturelle Kapital der Familie bestimmt wird, sondern auch durch das familiäre Beziehungsgefüge. Sie rekonstruieren den Typus eines „entäußerten Bildungsselbst" (ebd.), mit dem Jugendliche ihren Bildungsambitionen wie fremd gegenübertreten. Der Fall eines Mädchens zeigt, wie dieses in eine paradoxe Beziehungskonstellation insbesondere zur Mutter eingebunden ist. Die doppelte Botschaft lautet: Werde wie ich und werde anders! Diese paradoxe Botschaft verweist „nicht nur auf ein Ablösungsproblem, sondern auch auf ein konkurrierendes Verhältnis von Tochter und Mutter" (Labede & Silkenbeumer, 2014, S. 245). In einem anderen Fall eröffnet die Orientierung am väterlichen Aufstiegsstreben für den Sohn gerade keine Verselbstständigung, sondern bindet ihn an ein ihm äußerlich bleibendes väterliches Bildungsprojekt (Silkenbeumer & Wernet, 2012). Das Streben nach Bildungserfolg kann damit durchaus mit leidvoller Abhängigkeit und einer Blockierung von Selbstständigkeit einhergehen. Die „Überfrachtung der Bildungskarriere mit familialen Beziehungsfragen" (Labede & Silkenbeumer, 2014, S. 246) wird zu einer Hypothek für die Bildungslaufbahn, die dadurch mühevoll wird und selbst im Erfolg freudlos bleibt.

Insgesamt können drei Typen der Aneignung des Schulaufstiegs durch die Jugendlichen herausgearbeitet werden, die „auf die intergenerationelle Ambivalenz des Ablösungsprozesses und familiale Dynamiken" verweisen (Silkenbeumer et al., 2017, S. 349): Im Typ 1, der „selbststabilisierenden Anklammerung an die Schule", erscheinen die Schule und das Bildungsstreben als Halt und Orientierung gegenüber den fragmentierten und inkonsistenten Familienbeziehungen. Das Anklammern an das Schulische und die maximale Entfernung von den bildungsbiographischen Verläufen der Familie ist als eine Art Suche nach einem außerfamiliären Zufluchtsort zu interpretieren. Die Schule „wird im Gegensatz zur Familie als verlässlicher Handlungsraum gedeutet, der eine Entlastung von krisenhaften familialen Konstellationen bietet" (ebd., S. 353). Typ 2 der Aneignung des Schulaufstiegs, das „Einrichten im Vorgege-

benen“ (ebd., S. 353), stellt eine loyale „Realisierung elterlicher Bildungsprojekte“ dar (ebd.), wobei der Bildungsaufstieg fremdbestimmt – als Projekt anderer – erscheint und in ein „entäußertes Bildungsselbst“ mündet (s. o.). Im Typ 3, dem „Hervorheben des Eigenen“ (ebd., S. 355), wird auf der Grundlage einer sicheren emotionalen Anerkennung in der Familie den Jugendlichen familiär eine Besonderung zuteil. Den Jugendlichen wird eine transformatorische Positionierung eröffnet, die sich mit der Hervorhebung des Selbst und ihren eigenen Fähigkeiten im Schulaufstieg verbindet. „Das eröffnet den Jugendlichen Gestaltungsspielräume und die Möglichkeit der integrierenden Aneignung des Schulaufstiegs in den biographischen Selbstentwurf“ (ebd., S. 355; auch Labede, 2019; 2020).

Als ein grundlegendes Ergebnis dieser Studien kann festgehalten werden: Schulische Erfolgs- und Versagenserfahrungen und der Verlauf der Schülerbiographie sind nur im Zusammenspiel mit den familiären Dynamiken der Jugendlichen zu verstehen. Die Schule hat für die Jugendlichen immer einen familiären Sinn, der sich über die Binnendynamik der Familien- und Generationsbeziehungen und der Bedeutung, die Schule und Bildung darin für die Jugendlichen gewinnen, ergibt. Man muss diese Ergebnisse nicht als eine grundsätzliche Relativierung von sozialen, kulturellen und sozioökonomischen Platzierungen und Kapitalien der Familie für den Bildungsverlauf der Kinder interpretieren, wie das teilweise aufscheint (dazu Labede et al., 2020, S. 202 f.; Wernet, 2018). Allerdings verweist die „eigenlogische Bedeutung familialer Beziehungen für den Bildungserfolg“ (Labede et al., 2020, S. 202) darauf, dass es nicht die objektivierbaren sozialen Indices der Familie – etwa die Höhe des Familieneinkommens, die Bildungsabschlüsse der Eltern etc. – sind, die ‚an sich‘ wirken. Die Bildungsverläufe der Kinder ergeben sich – ohne die objektivierbaren ökonomischen, kulturellen und Bildungskapitalien der Familien in ihrer Bedeutung für ungleiche Bildungskarrieren generell relativieren zu wollen – immer nur durch die familiären Beziehungsdynamiken und Generationsbeziehungen hindurch. Ob also die ökonomische und kulturelle Privilegierung oder Benachteiligung von Heranwachsenden im Sinne einer bildungsbiographischen Hypothek oder Chance realisiert und umgesetzt wird, wird erst durch die familiale Generationsdynamik und die damit einhergehende emotionale Identifikation oder Deidentifikation mit den Eltern und ihren Bildungsambitionen im Zusammenspiel mit schulkulturellen Ordnungen entschieden.

Dies lässt sich durch die Figur weiterer generationaler institutioneller Dritter erweitern, die zwischen Familie und Heranwachsenden als Bildungsvermittler fungieren (Becher et al., 2021; Schulmeister, 2023). Hier kann von einem gesellschaftlich institutionalisierten Organisationsarrangement institutioneller Dritter für die Ausgestaltung von Kindheit, Jugend und von Bildungsverläufen gesprochen werden (Helsper, 2024, S. 43 ff.). Das wird etwa deutlich, wenn Kinder in Heimen aufwachsen, und die Pädagogen nun neben oder als Ersatz der Familie für die Ausgestaltung der Bildungsverläufe, der Bildungsentscheidungen und für Schulerfolg und Schulversagen bedeutsam werden (Siebholz, 2023; für den Jugendarrest etwa Eckold, 2018). Das zeigt sich auch in Studien, die die Bedeutung der Jugendpsychiatrie als einer dritten Instanz zwischen Familie und Schule in ihrer Bedeutung für die Individuation in den

Blick nehmen (Becher et al., 2021; Silkenbeumer & Becher, 2024; Silkenbeumer et al., 2020; Schulmeister, 2023). Deutlich wird, dass die Jugendpsychiatrie zwischen zwei Polen oszilliert: Einer Förderung von Individuationspotenzialen sowie der Fortsetzung schulischer Bildungsverläufe einerseits und andererseits der Behinderung und Destabilisierung von Individuation und transformatorischer Bildungsprozesse, wenn sie dominant als Kontroll- und Normalisierungsinstanz erfahren wird.

5. Schluss: Ohne Rekonstruktion biographisch-habitueller Sinnstrukturen, generationaler Beziehungen und Bildungspraktiken keine hinreichende Erklärung von Bildungsungleichheit

Hier wurden ethnographisch-praxistheoretische, habitustheoretische, (bildungs-)biographische und generationstheoretische Studien zur Erklärung schulischer Bildungsungleichheit gesichtet.

Die *ethnographische Analyse von Schul- und Unterrichtspraktiken* eröffnet den Einblick in die konkret situierte Praxis der Herstellung und Konstruktion von Differenz und Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern als Rekonstruktion der Prozessierung des doing inequality. Damit kommt in den Blick, wie in pädagogischen und schülerseitigen Praktiken eigenlogisch Differenz hergestellt, unterschiedlich anerkennbare Subjektpositionen hervorgebracht werden und wie diese sich zu Differenzen sozialer Ungleichheit vermitteln lassen.

In theoretischen *Zugängen und empirischen Studien zum (Schüler-)Habitus* werden die Herausbildung, die Fortschreibung und Veränderung grundlegender handlungsgenerierender Schul- und Bildungsorientierungen sowie die entsprechenden Praktiken in den Blick genommen. Erstens wird deutlich, dass sich schulische Bildungsentscheidungen immer nur im Rahmen habituell sinnstrukturierter Orientierungen verorten lassen, die sich im Zusammenspiel von familiären, peer- und schulkulturellen Orientierungen und der Auseinandersetzung der Heranwachsenden damit ergeben. Darin wird der Schülerhabitus erst generiert. Und zweitens können in der Rekonstruktion schulkultureller (Anerkennungs-)Ordnungen und der Bestimmung institutioneller idealer und Antihabitus unterschiedliche Passungskonstellationen zwischen Schulkultur und Schülerhabitus herausgearbeitet werden, in denen sich Adelung und Abstoßung, Inklusion und Exklusion und unterschiedlich erfolgreiche bzw. versagende Bildungsverläufe ergeben.

(Schüler-)Biographische Ansätze nehmen die Prozessstrukturen des Lebenslaufs zwischen kreativen Wandlungs- und destabilisierten verlaufskurvenförmigen Prozessen als Zusammenspiel der biographischen Erfahrungen in institutionellen, lebensweltlichen und familiären Räumen in den Blick. Bildungsverläufe, die Schülerbiographie sowie Erfolg und Versagen im schulischen Kontext werden als Ausdruck der gesamten biographischen Erfahrungen verstanden. Die Bedeutung von Bildung.

Leistung und Schulerfolg ist immer nur im Horizont des biographischen Sinns und des biographischen Gewordenseins zu verstehen.

Wird darin bereits die große Bedeutung der familiären biographischen Erfahrungen für die Bildungsverläufe deutlich, so wenden sich dieser Bedeutung der Familie Ansätze der Rekonstruktion von *Generationsbeziehungen und Generationsordnungen bezüglich der Transmission des familiären Erbes* dezidiert zu. Neben der Relevanz der sozialen und ökonomischen Ressourcen und kulturellen Praxen der Familie wird insbesondere die Bedeutung der Familiendynamik, der Familien- und Generationsbeziehungen für unterschiedliche Formen und Verläufe der Weitergabe, der Zurückweisung oder Transformation des familiären (Bildungs-)Erbes durch die Heranwachsenden betont. Schulische Leistung, Erfolg und Versagen erhalten ihren je spezifischen Sinn erst in den Generationsbeziehungen in der Ambivalenz von Reproduktion und Transformation, von Konvergenz und Divergenz zwischen den Generationen.

Bei allen Differenzen zwischen diesen unterschiedlichen theoretisch-empirischen Zugängen lässt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit herausarbeiten, die für die empirische Rekonstruktion und theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit zentral ist: Auf verschiedenen Aggregierungsebenen und Fallkonstellationen des Sozialen wird die Herstellung von Bildungsungleichheit in ihren situativen, interaktiven und praktischen Vollzügen rekonstruiert und die Sinnstrukturiertheit von Bildungsverläufen in habituellen, biographischen und intergenerationellen Bezügen analysiert. In den unterschiedlichen qualitativen Zugängen zur Bildungsungleichheit wird auf unterschiedlichen Ebenen ein Blick in die black box der sozialen Herstellung von Bildungsungleichheit geworfen. Im Unterschied zu quantitativen Zugängen kommen keine objektivierten Sozialindices, sondern praktische und sinnstrukturierte Mikroprozesse in den Blick, in denen Bildungsungleichheit – so das gemeinsame Ergebnis dieser unterschiedlichen Zugänge – erst emergiert.

Literatur

Akbaba, Y. (2014). Un(doing) Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 275–291). Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.275

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7

Becher, J., Schulmeister, J. & Silkenbeumer, M. (2021). Jugendpsychiatrie, Familie und Adoleszente – Sozialisationstheoretische Annäherungen an die Figur des Dritten als strukturellem Krisenauslöser. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2 (2)*, S. 1–14. https://doi.org/10.26043/GISo.2021.2.6

Behrmann, L., Eckert, F., Gefken, A. (2018). Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.). *‚Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick*

qualitativer Sozialforschung. (S. 1–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3

Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und ihren Eltern*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1

Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. UVK.

Bourdieu, P. et. al. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. UVK-Verlagsgesellschaft.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.

Breidenstein, F., Dorow, S., Menzel, C. & Rademacher, S. (2017). Die Organisation individualisierten Unterrichts. In Breidenstein, G. & Rademacher, S., *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. (S. 17–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9_2

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS-Verlag.

Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule' und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. (S. 307–329). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_14

Breidenstein, G. (2022). Individualisierung und (Selbst-)Kontrolle. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. (S. 301–311). Waxmann.

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9

Brinkmann, M., Weiß, G. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2024). *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Beltz Juventa.

Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1

Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag: doing gender im heutigen Bildungssystem*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839403242

Budde, J. (2022). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. (S. 761–781). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_35

Busse, S. (2010). *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92485-4

Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung*. Deutscher Studienverlag.

De Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Beltz Juventa.

Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5

Deppe, U. (2019). Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung 20 (1)*, S. 73–89. https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.06

Deppe, U. (2021). Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen. In Deutschland. Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag. *Zeitschrift für Pädagogik 67 (3)*, S. 392–410. https://doi.org/10.3262/ZP2103392

Dorow, S. (2017). Kontrolle im individualisierten Unterricht. In Breidenstein, G. & Rademacher, S., *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. (S. 149–185). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9_4

Eckold, A. (2018). *Zeit im Arrest. Biographische und lebenspraktische Bedeutung des Jugendarrests*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20560-7

El Mafaalani, (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diem, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. (S. 103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6

Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 329–345). Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.329

Fuchs, (2016). Peerbeziehungen im Internat und ihre biografische Relevanz. In H. H. Krüger, C. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. (S. 119–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_6

Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17477-4

Gibson, A. (2019). Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen. *Zeitschrift für Pädagogik 65 (2)*, S. 197–212. https://doi.org/10.3262/ZP1902197

Gibson, A. (2020). Elite-Werden und Elite-Sein. Identitätsarbeit von Internatsschülerinnen und Internatsschülern als Passungsarbeit. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie von Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. (S. 125–147). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_7

Gibson, A., Helsper, W, Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2024). Mehr als Meritokratie? Über die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität in Schulkulturen. In K. Blaha, M. A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse*. (S. 297–331). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839471081-013

Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1)*, S. 35–60. https://doi.org/10.1007/s11618-000-0004-9

Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu – Schulkulturen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung*. (S. 155–175). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjw9r.14

Helsper, W. (2022). Schüler*innenbiographie und Schüler*innenkarriere. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. (S. 1311–1337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_63

Helsper, W. (2024). Jugend – Krise – Organisation. Theoretische Klärungsversuche zum Verhältnis von Organisation und Jugend. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Paff, A. Schierbaum & W. Schroer (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise*. (S. 21–57). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43602-5_2

Helsper, W, Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30049-4

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., & Niemann, M. (2015). Auswahlverfahren in „exklusiven" Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel*. (S. 135–165). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_6

Helsper, W., Gibson, A., Kilias, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Helsper, W., Kramer, R. T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0

Helsper, W., Kramer, R. T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8

Hofstetter, S. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.

Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2., überarbeitete Auflage. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3

Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93224-8

Hummrich, M., Hinrichsen, M. & Paz, Matute P. (2024). *Transnationalisierungsräume. Schulkulturen zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43350-5

Hummrich, M, Schwendowius, D. & Terstegen, S. (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5

Idel, T. S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag.

Idel, T. S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. (S. 41–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_4

Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie 25 (2)*, S. 106–124. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202

Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Campus.

Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig". Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (3)*, S. 429–446. https://doi.org/10.1007/s11618-000-0042-3

Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In G. Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. (S. 93–122). UVK.

Kanitz, K. (2019). *Schulische Sozialisation, Anerkennung und Männlichkeit. Einzelfallbezogene Rekonstruktion und Diskussion zur Benachteiligung in der Schule*. Beltz Juventa.

Katenbrink, N. (2014). *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx6h

Keßler, C., Otto, A. & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollen „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig" sein. Auswahlprozesse an Schulen mit exklusiven Profilen. In W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel*. (S. 165–185). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_7

King, V. & Koller, H. C. (2015). Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In S. Sandring, W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. (S. 105–131). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_5

King, V. & Koller, H. C. (2018). Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. Erkenntnisperspektiven und methodische Zugänge. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. (S. 95–109). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_7

King, V., Koller, H. C., Zölch, J. & Carnicer, J. (2011). Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (4)*, S. 581–601. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z

King, V. & Müller, B. (Hrsg.) (2013). *Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts*. Waxmann.

Klieme, E., Artelt, C., Harlig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.

Kotzyba. K. (2021). *Schüler*innen mit „Migrationshintergrund" exklusiver Gymnasien. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34572-3

Kramer, R. T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9

Kramer, R. T. (2012). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8

Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7

Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5

Krüger, A. E. (2022). *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Transcript. https://doi.org/10.36198/9783838557229

Krüger, H. H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt3q

Krüger, H. H., Deinert, A. & Zschach, M. (2015). Peerforschung und Schulforschung. Exemplarische Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie an der Schnittstelle dieser Forschungsfelder. In S. Sandring, W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. (S. 161–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_7

Krüger, H. H. & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R. T. Kramer & S. Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 250–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_11

Krüger, H. H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.) (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0

Krüger, H. H. & Keßler, C. (2016). Duale Bildungskarrieren von Jugendlichen im sportlichen und kulturellen Bereich. Peers zwischen Unterstützungsnetzwerk und Parallelwelt. In H. H. Krüger, C. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. (S. 79–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_4

Krüger, H. H., Keßler, C. & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_4

Krüger, H. H., Köhler, S. M. & Zschach, M. (2010). *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzhx8

Krüger, H. H., Köhler, S. M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8fn

Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2022). Subjektivierung von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. (S. 79–88) Waxmann.

Labede, J. (2019). *Bildungsbiographische Diskontinuitäten. Zur Krisenförmigkeit von Schulformwechseln in der Adoleszenz*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26651-6

Labede, J. (2020). Bildungsbiographien im Spannungsfeld von Ideal- und Realselbst. Zur familialen Vermittlung von Wehrhaftigkeit. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. (S. 129–151). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_7

Labede, J. & Silkenbeumer, M. (2014). Zur Bedeutung familiärer geschlechter- und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst. In W. Helsper, R. T. Kramer, & S.

Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 307–332). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_10

Labede, J., Silkenbeumer, M., Thiersch, S. & Wernet, A. (2020). Selbstpositionierungen im Bildungsaufstieg. Bildungsselbst, familiale Dynamiken und adoleszente Transformationsprozesse. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. (S. 185–207). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_9

Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839409329

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998488

Lüscher, K. & Liegle, L. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. UVK. https://doi.org/10.36198/9783838524252

Machold, C. & Wienand, C. (2018). Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen. Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnographie. *ZQF 19 (1/2)*, S. 131–147. https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.09

Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Beltz Juventa.

Menzel, S. & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour". Analysen von Schülerselbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *Sozialer Sinn 13 (1)*, S. 79–99.

Menzel S., Rademacher, S. & Ziems, C. (2017). Schülersein im individualisierten Unterricht. In G. Breidenstein & S. Rademacher, *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. (S. 233–279). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9_7

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.

Miethe, I. (2020). Bildung, soziale Ungleichheit und Biografie. Ein konzeptioneller Aufriss. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.) (2020), *Bildung, Biographie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. (S. 17–41). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5bx.4

Miethe, I., Soremski, R. & Suderland, M. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225

Nicolini, D. & Giustini, D. (2024). Die Anwendung der Praxistheorie in der ethnographischen Arbeit. In J. Budde, G. Rißler, M. Meier-Sternberg & A. Wischmann (Hrsg.), *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft*. (S. 15–35). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.12949131.4

Niemann, M. (2014). Transformation und Reproduktion in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in die Hauptschule. In W. Helsper, R. T. Kramer & S. Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 307–332). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_16

Niemann, M. (2015). *Der ‚Abstieg' in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06373-3

Niemann, M. (2020). Religiöse Selbstbeschreibungsarbeit von Schülerinnen und Schülern an kirchlichen Gymnasien. Passungs- und Abgrenzungsbewegungen zwischen individueller Religiosität und distinktiver Besonderung. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. (S. 147–167). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_8

Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Deutscher Studienverlag.

Pape, E. (2024). *Transmissionsprozesse in Familien marokkanischer Herkunft in Frankreich und Deutschland. Strategien der Selbstachtung*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743029

Petersen, D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11466-4

Petersen, D., Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Zur Rekonstruktion unterrichtlicher Passungsverhältnisse im qualitativen Längsschnitt. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. (S. 275–297). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvx1hvg3.15

Pille, T. & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michelle!" Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildung im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. (S. 150–173) Beltz Juventa.

Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. (S. 243–259). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_13

Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. (S. 39–61). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3

Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen", „Langsamen" und „Hilfsbedürftigen". Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In E. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. (S. 239–257). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_12

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik 59 (5)*, S. 668–691.

Rabenstein, K., Steinwand, J. & Strauß, S. (2023). Individualisierender Unterricht und der Wandel der Leistungsordnung. Erträge subjektivierungstheoretischer Forschung zur Responsibilisierung für Leistung in Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26 (6)*, S. 1491–1509. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01206-3

Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Reh & N. Ricken

(Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. (S. 329–347). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_15

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2

Reh, S., Idel, T. S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B., (2015). Ganztagsschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In Dies. (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. (S. 297–336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_17

Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In N. Ricken & J. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. (S. 225–247). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9

Reh, S. & Ricken, N. (2018). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9

Ricken, N. & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann, *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. (S. 20–68). Beltz Juventa.

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352.409

Rose, N. (2024). *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743011

Rühle, J. L. (2017). *Jugend zwischen Familie und Internat. Eine biographisch-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter*. Universitätsbibliothek.

Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3

Schäfer, A. & Thompson, C. (2015). Leistung – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung*. (S. 7–37). Schönigh. https://doi.org/10.30965/9783657775989_002

Schmeiser, M. (2003). *„Missratene" Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien*. UVK. https://doi.org/10.1515/sosi-2003-0303

Schneider, E. (2014). Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biographischen Wandlungsprozesses – Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In W. Helsper, R. T. Kramer & S. Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 332–350). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_15

Schneider, E. (2018). *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0

Schneider, E. (2020). Identitätsformation im Rahmen biographischer Wandlungsprozesse unter dem Aspekt eines Bildungsaufstiegs. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie von bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. (S. 211–233). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_11

Schulmeister, J. (2023). *Jugend und Psychiatrie. Adoleszente Sozialisationsverläufe im Spannungsfeld der jugendpsychiatrischen Triade*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40476-5

Schumann, I. (2014). >Das hat der Stefan alleine gemacht!< Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 291–309) Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.291

Siebholz, S. (2023). *Kinder in Heimen am Übergang von der Grund- in die Sekundarschule. Eine qualitative Längsschnittanalyse*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42781-8

Silkenbeumer, M. & Becher, J. (2024). Grenzverläufe generationaler (Für-)Sorge, Normierung und Kontrolle. Aushandlungen von Angewiesenheit im Kontext von ‚psychischer Erkrankungen' in der Adoleszenz. In C. Grunert, W. Helsper, M. Hummrich & N. Pfaff (Hrsg.), Jugend(en). *Zeitschrift für Pädagogik. 70. Beiheft,* S. 233–253. https://doi.org/10.3262/ZPB2401233

Silkenbeumer, M., Becher, J. & Schulmeister, J. (2020). Patient werden und Schüler bleiben. Fallstudien zur bildungsbiographischen Bearbeitung von Übergängen im Schnittfeld von Familie, Jugendpsychiatrie und (Klinik-)Schule. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. (S. 151–185). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_8

Silkenbeumer, M., Thiersch, S. & Labede, J. (2017). Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12 (3)*, S. 343–360. https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.06

Silkenbeumer, M. & Wernet, A. (2012). *Die Mühen des Aufstiegs. Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z

Soremski, R. (2019). *Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biographische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zg4q

Steinwand, J., Schütz A. & Gerkmann, A. (2018). Doing difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. (S. 83–101). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_4

Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0

Thiersch, S. (2018). Reproduktion trotz Aufstieg – Zur Bedeutung der familialen Interaktion für die Jugendbiographie. In A. Kleeberg-Niepape & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. (S. 174–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_7

Thiersch, S. (2022). Habitus von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. (S. 69–79). Waxmann.

von Rosenberg, F. (2014). Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potenziale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R. T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 274–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_12

Wagner-Diehl, D., Kleber, B. & Kanitz, K. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Biographie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742438

Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839420539

Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839440391

Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839453070

Wernet, A. (2018). Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch. *Zeitschrift für Qualitative Forschung 19 (1/2)*, S. 31–47. https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.03

Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand*. Syndikat.

Wiezorek, C. (2005). *Biographie, Schule und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. VS Verlag.

Winter, D. (2016). Peers zwischen Familienersatz und Aktivitätsnetzwerk. Peerbeziehungen von Jugendlichen mit einer dualen Karriere. In H. H. Krüger, C. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. (S. 97–119). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_5

Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7

Poststrukturalistische Zugänge bei der Erforschung von Ungleichheit

Das Beispiel rassistischer Diskriminierung in der Schule

Saskia Terstegen

1. Einleitung: Poststrukturalismus als erziehungswissenschaftlicher Referenzpunkt

Poststrukturalistische Ansätze haben sich in der Erziehungswissenschaft – auch im Zuge ihrer allgemeinen akademischen Popularisierung in den Sozialwissenschaften insgesamt (van Dyk, 2012) – in den letzten Jahren etabliert. So werden in einer „Pädagogischen Lektüre" von Michel Foucaults (Ricken & Rieger-Ladich, 2013), Judith Butlers (Ricken & Balzer, 2012) und jüngst auch Ernesto Laclaus Schriften (Wittig et al., 2024) poststrukturalistisch inspirierte ‚Klassiker' in ihrem Erkenntnisgewinn für die Erziehungswissenschaft diskutiert. Im Rahmen der „Erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung" (Fegter et al., 2015) hat sich ein Feld konstituiert, in dem dezidiert empirische Zugänge zum Verhältnis von Diskurs, Macht und Subjekt ausgelotet werden. Im Fokus steht hier die Untersuchung von Machtverhältnissen, die in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wie Erziehung und Sorge virulent werden (ebd.). Eine Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit erfolgt in diesem Zusammenhang auch im Rahmen zahlreicher poststrukturalistisch angelegter empirischer Studien, die sich dem vergleichsweise jungen Feld erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung zurechnen lassen (siehe etwa Bergold-Caldwell, 2020; Buchner, 2018; Hoppe, 2023; Koch, 2022; Künstler, 2022; Rein, 2020; Rensch-Kruse, 2024; Terstegen, 2023); explizit nach dem Beitrag einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Subjektivierungsforschung zur Erforschung sozialer Ungleichheit fragt der kürzlich erschienene Band „Adressing Inequality" (Rose, 2024). Und laufende Initiativen wie das DFG-geförderte Netzwerk „Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung"[1] machen deutlich, dass die Diskussion um Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen poststrukturalistischer Ansätze lebendig geführt wird.

Erziehungswissenschaftlich erscheint der Einsatz poststrukturalistischer Denkformen auch deshalb attraktiv, weil mit ihnen die zuvor im Strukturalismus gegenüber

1 Leitung: Dr. Karen Geipel; https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/438853509?context=projekt&task=showDetail&id=438853509&

der Struktur tendenziell vernachlässigte Rolle des Subjekts wieder in die Debatte hineingeholt wird. Entsprechende Arbeiten wenden sich dabei auch immer häufiger dem Zusammenhang von spezifischen Diskriminierungsformen und Diskursen mit der Positionierung von Subjekten in und durch Bildungsinstitutionen zu. Rassismus stellt eine solche Diskriminierungsform dar, die als weitgehend normalisierter Bestandteil pädagogischer Praktiken und Institutionen betrachtet werden kann (Broden & Mecheril, 2010). Der vorliegende Beitrag greift diese Linien auf, indem er dem Erkenntnispotenzial poststrukturalistischer Zugänge für die Erforschung von Ungleichheit und Diskriminierung nachgeht. Indem er auf Rassismus in der Schule fokussiert, macht der Beitrag Prozesse der systematischen Benachteiligung von Schüler:innen zum Gegenstand, deren Erforschung einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Entstehung von Bildungsungleichheit verspricht. Hierzu geht der Beitrag in vier Schritten vor: Zunächst findet eine Auseinandersetzung mit ‚dem' Poststrukturalismus als Perspektive statt (Kapitel 2). Nach einem schlaglichtartigen Blick auf erziehungswissenschaftliche Rezeptionen zur Erforschung von Bildungsungleichheit (Kapitel 3) wird Rassismus als eine spezifische Diskriminierungsform im Feld Schule betrachtet (Kapitel 4). Als Beispiel für die theoretische und methodologische Diskussion einer poststrukturalistisch inspirierten Erforschung von Rassismus dienen dabei Erkenntnisse aus einer eigenen Studie. Der dort entfaltete rassismustheoretische Zugang und das Forschungsdesign der ethnographischen Diskursanalyse werden als Möglichkeit reflektiert, Mechanismen in der (Re-)Produktion von Rassismus analytisch zugänglich zu machen. Das letzte Kapitel (5) diskutiert schließlich Erkenntnispotenziale poststrukturalistischer Forschung, indem die Ausführungen in Hinblick auf Fragen der Normativität und Kritik rekapituliert werden.

2. „Der" Poststrukturalismus – (k)eine Perspektive?

Unter dem Label „Poststrukturalismus" firmiert eine kaum überschaubare Vielzahl disziplinärer und methodologischer Zugänge, die in je eigensinniger Weise die französische Theorietradition seit dem Strukturalismus aufgreifen. ‚Der' Poststrukturalismus existiert somit nicht als einheitliche Perspektive (Reckwitz, 2008), auch wenn er als Beschreibungskategorie für viele Studien genutzt wird. Hierdurch erklärt sich auch, dass immer wieder Systematisierungsbestrebungen dieses Ansatzes vorgenommen werden (ausführlich hierzu etwa Angermuller, 2007). So wurde er als Sammelbegriff für Perspektiven eingeordnet, „die sich unter Beibehaltung sprachtheoretischer Grundannahmen des Strukturalismus zugleich kritisch von einer oder mehreren […] Ausprägungen des Strukturalismus absetzen" (Moebius, 2009, S. 425). Stefan Moebius nennt als Beispiel für solche verworfenen strukturalistischen Annahmen u. a. *Universalismus* und *Ahistorizität*, welche darauf zurückgingen, dass sprachliche Strukturen als überdauernd, stabil und kulturübergreifend gültig gedacht werden (Moebius, 2009, S. 423 ff.). In ähnlicher Stoßrichtung beschreibt Lars Gerstenbach den Poststrukturalismus als *Intervention* in den Strukturalismus, die an „der Dezentrierung des Zeichenbegriffs, […] der Betonung der Geschichtlichkeit von Strukturen […] und

der Hinwendung zum Materiellen und Körperlichen" (Gertenbach, 2024, S. 6 f.) beobachtbar wird. Entsprechend wird der Zusatz „Post" als Zeichen dafür gewertet, dass es sich um einen „strategische[n] Distanzierungsbegriff" (Sabisch, 2017, S. 2) handelt. Dass diese poststrukturalistische Distanzierung vom Strukturalismus aber nicht mit dessen kompletter Verwerfung einhergeht, zeigt sich wiederum im sprachtheoretischen Zugang: So argumentiert Paula-Irene Villa-Braslawsky, poststrukturalistische Ansätze würden sich dadurch auszeichnen, dass sie „[…] Sprache und symbolische Ordnung als privilegierten Ort der Konstitution von Wirklichkeit betrachten" (Villa, 2008, S. 265). Andreas Reckwitz sieht die geteilte „Idee der Unkontrollierbarkeit des Sinns" (Reckwitz, 2008, S. 4152) als zentrale Eigenschaft dieser Zugänge. Katja Sabisch betont wiederum, dass Sprache und symbolische Ordnungen poststrukturalistisch in erster Linie als *machtvolle* Orte der Wissensproduktion beobachtet werden, welche aktiv an der Herstellung sozialer Wirklichkeit beteiligt sind (Sabisch, 2017, S. 2).

Gemeinsam ist diesen Theoriediskussionen, dass sie dem Poststrukturalismus die Annahme einer *machtvollen* und zugleich *temporären* Fixierung von Sinn zuschreiben. In dieser Perspektive stellt jeder Akt der Bezeichnung ein Machtgeschehen dar (Moebius, 2009, S. 426): Indem eine Bedeutung festgelegt wird, werden zugleich andere mögliche Bedeutungen verworfen. Sie erlangen somit keine Gültigkeit als diskursiv ‚wahres' und legitimes Wissen. Auf diese Weise wird so einerseits Differenz fortlaufend produziert und Bedeutungen bleiben kontinuierlich ‚im Fluss'; andererseits führen temporäre Schließungen von Bedeutung dazu, dass spezifische Wissensbestände als alternativlos präsentiert werden, obwohl sie sozio-historisch situiert sind. Der poststrukturalistische Einsatz besteht dann u. a. darin, zu *dekonstruieren*, wie diese Kontingenz unsichtbar gemacht wird und somit kulturell kontingente Formen als absolut, normal oder legitim erscheinen (Moebius, 2009, S. 430). Infolge dieses Zugangs wird poststrukturalistischen Ansätzen, die sich gerade für diese Differenzierungen interessieren, auch eine inhärente Machtkritik attestiert (Villa, 2008, S. 265). Wie insbesondere in der feministischen Forschung herausgearbeitet, wurde etwa die biologisch konstruierte binäre Geschlechtlichkeit dadurch hegemonial (Villa, 2008, S. 263), dass andere vergeschlechtlichte Ausdrucksformen wie Inter- und Transsexualität diskursiv als illegitim und abweichend konstruiert wurden. *Race* wiederum lässt sich durch die Historie kolonialer Rassenideologie und Formen rassistischer Gewalt und Unterdrückung kontextualisieren, die darauf basierten, dass *Weißsein* über die Differenz zu und die Abwertung von Schwarzsein[2] als erstrebenswerte Eigenschaft

2 Im Folgenden wird „*weiß*" klein und kursiv geschrieben, „Schwarz" wiederum groß. Mit dieser sich zunehmend etablierenden Schreibweise wird einem Vorschlag aus den *Critical Whiteness Studies* bzw. der Rassismusforschung gefolgt, der zum Ausdruck bringen will, dass die Begriffe keine Hautfarben, sondern soziale und gesellschaftliche Positionen bezeichnen, die in einem spezifischen Verhältnis zueinander konstelliert sind: Während Schwarz als Selbstbezeichnung im Zuge der geteilten Erfahrung von und des Widerstands gegen Rassismus hervorgegangen ist und somit eine politische, emanzipatorische Kategorie darstellt, unterstreicht diese Schreibweise von „*weiß*", dass diese Kategorie in Relation

konstruiert wurde (Hall, 2000, S. 10 ff.). Wenngleich also nicht von einer einheitlichen poststrukturalistischen Perspektive oder gar Theorie gesprochen werden kann, wird damit eine Art des Denkens nahegelegt, die zunehmend in Forschungsfragen und -gegenstände sowie in Methodologien einer poststrukturalistischen Erforschung von Bildungsungleichheit gemündet ist. Sie sollen nun umrissen werden.

3. Poststrukturalistische Einsätze bei der Erforschung von Bildungsungleichheit

3.1 Methodologische Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft

Infolge des Postulats, dass der Gegenstand erst im Forschungsprozess konstituiert wird, verwehren sich poststrukturalistische Ansätze einer methodischen Kanonisierung (Künstler, 2021, S. 117 ff.). Poststrukturalistische Theorieangebote und Denkansätze werden daher mit unterschiedlichen Methodologien und Methoden vor allem *qualitativer* Sozialforschung verbunden. Sie zielen darauf, das Verhältnis von Subjekt, Diskurs, Pädagogik und Politik in Verbindung mit Macht- und auch mit Herrschaftsverhältnissen[3] zu analysieren. Soziale Ungleichheit wird dabei als gesellschaftliches Phänomen betrachtet, dessen (Re-)Produktionsweisen anhand von Diskursen zugänglich werden, welche wiederum Bestandteil von Strukturen in pädagogischen Organisationen, alltäglichen Interaktionen oder auch von Selbstverhältnissen von Subjekten sind. Zu den methodologischen Vorschlägen, die zum Teil auch mit konkreten Vorschlägen zur methodischen Vorgehensweise verknüpft werden, zählen etwa die Analyse von diskursiven Praktiken (Wrana, 2012) und Artikulationen (Jergus, 2014), das Konzept der Autorisierung (Jergus & Thompson, 2017) und die Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al., 2017; Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2023). Diese Ansätze zielen darauf, sozio-historische und gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Untersuchung von (diskursiven) Praktiken analytisch zugänglich zu machen. Die Kombination von Diskurs- und Biographieforschung in poststrukturalistischer Lesart zeigt darüber hinaus auf, wie (Differenz-)Erfahrungen in diesen Verhältnissen hervorgebracht werden und sie umgekehrt mit hervorbringen (Reh, 2003, Spies & Tuider, 2017).[4] Bildungsungleichheit kann so als Resultat von Diskursen der Differenz

zu „Schwarz" ein wirkmächtiges, allerdings zumeist unmarkiertes Privileg repräsentiert (Eggers et al., 2005, S. 13).

3 Im Foucaultschen Verständnis meint Macht eine produktive Kraft, die Wissen, ‚Wahrheiten' und Subjektpositionen hervorbringt und diese in einem maschenförmigen Netz zueinander konstelliert – diese Beziehungen wiederum, so Foucaults Vorschlag, lassen sich im Sinne eines Machtverhältnisses analysieren (Foucault 1987, S. 253). Machtverhältnisse können sich jedoch auch in relativ stillgestellter Form zu einem Herrschaftsverhältnis verbinden (Künstler 2021, S. 46) und so (De-)Privilegierung und Logiken der Über- und Unterordnung festschreiben – dies ist beim Rassismus der Fall.

4 Zur Auseinandersetzung mit der Relevanz von Diskursen für Biographien in biographieanalytischer Perspektive siehe auch Völter et al., 2015.

und Diskriminierung gelesen werden, die in Bildungsinstitutionen wie der Schule wirksam werden und an deren Hervorbringung schulische Praktiken und Strukturen selbst mit beteiligt sind.

Gegenstand der Analysen bildet so mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die Hervorbringung der Subjekte bzw. Diskurse. In diesem Zusammenhang gehen stärker praxeologisch ausgerichtete Forschungen auch davon aus, dass die beobachteten Ordnungen selbst im Zuge der Positionierung von Subjekten verändert werden und die Analyse sich entsprechend auch diesen Prozessen widmen sollte (hierzu ausführlicher Wrana, 2015). Während in dieser Perspektive der Analyse von Macht(-verhältnissen) in Bildungskontexten grundsätzlich eine hohe Relevanz zukommt, dient das Framework des Poststrukturalismus auch explizit dazu, spezifische Herrschaftsverhältnisse (z. T. auch in ihrer intersektionalen Verschränkung) zu analysieren und zu dekonstruieren. Beispiele hierfür stellen Arbeiten zur Ermöglichung und Verunmöglichung von Subjektivierung vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter (Geipel, 2022) bzw. heteronormativer (Kleiner, 2015), jeweils auch in Verschränkung mit neoliberalen (Künstler, 2022) und migrationsgesellschaftlichen (Spies, 2010) Verhältnissen dar. Der sich hier andeutende Bezug zum Herrschaftsverhältnis Rassismus wird im Folgenden entfaltet.

3.2 Die poststrukturalistische Erforschung von Race und Rassismus

Mit Blick auf die Kategorie *Race* analysieren Studien im Bildungsbereich, wie migrationsgesellschaftliche und rassistische Diskriminierungsverhältnisse in der Positionierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wirksam werden (Mecheril & Rose, 2014). Hierzu einige Schlaglichter.

Anhand biographischer Texte hat Nadine Rose subjektivierungsanalytisch herausgearbeitet, wie Subjekte sich als *Migrationsandere* verstehen lernen, sich entsprechender Zuschreibungen verwehren und sich ihnen entziehen (Rose, 2012). Marie Hoppe hat das Zusammenspiel von In-bzw. Exklusion und Handlungsfähigkeit mit Blick auf schulisch gerahmte Subjektivierungsprozesse als „kurdische Frau" untersucht und gezeigt, wie diese von nationalen und rassismusrelevanten Diskursen durchsetzt sind (Hoppe, 2023). Denise Bergold-Caldwell widmet sich dem intersektionalen Zusammenspiel von Rassismus und Sexismus (Bergold-Caldwell, 2020), indem sie analysiert, wie sich vor diesem Hintergrund ‚Schwarze Weiblichkeiten' in Bildungs- und Subjektivierungsprozessen konstituieren. Geben diese Interviewstudien bereits Hinweise darauf, wie (rassistische) Subjektivierungsprozesse institutionell gerahmt werden, wird das Zusammenspiel von Praktiken mit rassistischen Diskursen auch in situ an der Schule selbst untersucht:

Ellen Kollender setzt sich in einer Dispositivanalyse von behördlichen Dokumenten sowie von Interviews mit Pädagog:innen und Eltern mit der schulischen Produktion des Migrations-, Integrations- und Bildungsdispositivs auseinander (Kollender, 2020). In der Verbindung mit neoliberalem Rassismus als Erklärungsfolie arbeitet sie heraus, wie Eltern mit zugeschriebenem Migrationshintergrund als Problemträger:in-

nen konstruiert werden – eine Responsibilisierung, die es Schule und Bildungspolitik zugleich ermöglicht, die Relevanz rassistischer Diskriminierung in der Entstehung von Bildungsungleichheit zurückzuweisen.

Yalız Akbaba (2017) zeigt, wie sich Diskurse über den „Migrationshintergrund" in der Schule zu einem Dispositiv verdichten, das rassistische Annahmen über Leistungs(un-)fähigkeit und soziale Herkunft transportiert. Lehrer:innen wie Schüler:innen werden so durch pädagogische Praktiken und Strukturen der Schule unterschiedlich positioniert, nutzen aber auch Mittel wie Ironie, wie die Explizierung oder Entdramatisierung eigener Diskriminierungserfahrungen, um sich diesen Positionierungen zu entziehen.

Deborah Youdell (2006) präsentiert in ihrer diskurstheoretischen Ethnographie Praktiken, die vergeschlechtlichte, rassifizierte und neoliberale Diskurse in der Schule zirkulieren lassen und die spezifische Schüler:innensubjekte hervorbringen: Wer als ‚gute Schülerin' oder ‚akzeptabler Lerner' (nicht) intelligibel ist, zeigt sich hier in Abhängigkeit davon, inwiefern diese Subjekte hegemonialen Vorstellungen von *Weißsein*, Männlichkeit, Weiblichkeit und Ability entsprechen. Entlang von *Race* und schulischen Leistungsvorstellungen werden so lernfähige, intelligible Subjekte diskursiv erzeugt (Youdell, 2006, S. 98).

Mit dem eingangs erwähnten biographischen Zugang werden die längerfristigen subjektivierenden Effekte von Rassismuserfahrungen ebenso deutlich wie die je kontextspezifischen Möglichkeiten, diskriminierende Anrufungen zu unterlaufen oder ihnen zu widersprechen. Im ethnographischen Zugang lässt sich wiederum das Zirkulieren von Diskursen in der Schule untersuchen, ebenso wie die Rolle von Körperpraktiken im Unterlaufen rassistischer Diskurse (Youdell, 2006, S. 176 ff.). Dies kann etwa in der Weise beobachtet werden, wie Schüler:innen ihre Kleidung tragen oder sich gegen die Durchsetzung eines schulischen Dresscodes zur Wehr setzen, der sie gegenüber *weißen* Schüler:innen benachteiligt (Terstegen, 2023, S. 256 ff.). Gemeinsam haben diese Studien, dass sie das Zusammenspiel von Praktiken, Erfahrungen und den diskriminierenden Verhältnissen ins Zentrum stellen, die Subjekte in der Schule dazu anhalten, sich den hiermit verknüpften Normen und korrespondierenden Logiken der Über- und Unterordnung zu fügen.

4. Rassismus in der Schule poststrukturalistisch erforschen

4.1 Perspektiven einer diskurstheoretisch informierten Rassismusforschung

Am Beispiel des Herrschaftsverhältnisses Rassismus soll nun gezeigt werden, welche Möglichkeiten ein poststrukturalistisches Theoriefundament bietet, Erkenntnisse über die (Re-)Produktionsweisen von Diskriminierung in der Schule zu erhalten. Dabei soll betont werden, dass es sich um *eine* Möglichkeit handelt, die entsprechend für einen exemplarischen Erkenntnisgewinn im Rahmen poststrukturalistischer Rassismusforschung steht. Sie geht auf eine Studie zurück, in der die Bedeutsamkeit von *Race* in der Schule untersucht wurde und die von der Frage angeleitet wurde, wie

(De-)Privilegierungen in US-amerikanischen Highschools erzeugt werden und wie sich hierin das Verhältnis zu Widerstand gestaltet (Terstegen, 2023).

Das zugrunde gelegte rassismustheoretische Verständnis verbindet Annahmen der *Critical Race Theory* (CRT) mit diskurs- und subjektivierungstheoretischen Einsätzen sensu Foucault, Butler und Hall. Die CRT als Forschungsperspektive ist im US-amerikanischen Kontext entstanden und damit zunächst auf eine spezifische Historie des Rassismus bezogen, die das US-amerikanische Bildungssystem entscheidend geprägt hat. In der internationalen Rezeption und theoretischen Weiterführung wurde sie allerdings auf unterschiedliche nationale Kontexte bezogen und entsprechend übersetzt. Zudem verbirgt sich – anders, als der Name es suggeriert – hinter ihr keine einheitliche Theorie, sondern vielmehr ein Forschungsstrang, der von heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Annahmen gekennzeichnet ist (zum Überblick siehe Taylor et al., 2023). Instruktiv für eine poststrukturalistisch fundierte Analyse von Rassismus im Bildungssystem ist allerdings der *gesellschaftskritische* Einsatz der CRT. Die Feststellung einer rassistisch verfassten Gesellschaft bzw. pädagogischen Institutionen bildet ein konstitutives Element der Analyse (ebd.). Sie setzt insofern ein Wissen voraus, das auf jahrzehntelangen Erkenntnissen zur Relevanz von Rassismus im (US-amerikanischen) Bildungssystem basiert.

Auch in der poststrukturalistischen Lesart von *Race* ist es zentral, Rassismus als gesellschaftliches Problem zu analysieren. Denn obwohl *Race* ein soziales Konstrukt darstellt, das kontextspezifisch variiert und mit unterschiedlichen Sinnzuschreibungen aufgeladen ist, machten nicht zuletzt die Black Lives Matter-Proteste auf seine anhaltenden gewaltvollen Auswirkungen aufmerksam. Stuart Hall hat *Race* daher als „gleitender Signifikant" (Hall, 2018, S. 56) gefasst, dessen Bedeutung variiert und mit je spezifischen Formen von Rassismus verknüpft ist (Hall, 2000), dem jedoch zugleich historische gewachsene, reale, gewaltvolle Effekte und Gefahren für rassifizierte Menschen zukommen (Hall, 2018, S. 103). Rassismus als Diskursphänomen zu verstehen, ermöglicht somit gerade diese Spannung abzubilden. So ist „Das Schwarz, von dem ich rede, […] eine historische, eine politische, eine kulturelle Kategorie" (Hall, 1994, S. 79). Dies bedeutet auch: Körper sind nicht Schwarz oder *weiß*, sondern werden kontextspezifisch als solche erzeugt. Dieser diskursive Zugang zu *Race* ist radikal de-essenzialisierend, d. h. jegliche Idee eines biologischen, ‚natürlichen' Fundaments, wie sie mit der Rassenideologie popularisiert wurde, wird zurückgewiesen (Hall, 2018, S. 57 ff.). Aus Subjektperspektive kann hiermit gleichwohl die Erfahrung verknüpft sein, in keinem Kontext einen Subjektstatus als *weiß* artikulieren zu können und damit von *weißen* Privilegien, von denen *weiß* gelesene Subjekte im Rassismus anhaltend profitieren, ausgeschlossen zu werden.

Dieses Rassismusverständnis grenzt sich auch ab von der Annahme eines im Subjekt verorteten und insofern individuellen Vorurteils bzw. einer Meinung, welche reflexiv gewendet und abgelegt werden kann.[5] Stattdessen wird Rassismus in den

5 Mit Blick auf die Rassismusforschung insgesamt handelt es sich bei dieser systemischen Perspektive allerdings um einen im Vergleich zum Vorurteilsansatz noch immer marginalisierten Zugang (Bellu et al., 2023, S. 59).

diskursiven Praktiken verortet, in deren Aufrechterhaltung und Veränderung schulische Akteure in vielfältiger Weise involviert sind, wenn sie beispielsweise Rassismus ausüben, kritisieren, *weiße* Normen durch ihren Kleidungsstil bestätigen oder sich als diskriminiertes Subjekt ausweisen. Rassismus wird damit, wie bereits eingangs erwähnt, als Praxis der Differenzproduktion verstanden, die, wie im Anschluss an Butler ausformuliert wurde (Chadderton, 2018, S. 13 ff.), eine *performative Kraft* entfaltet. Performativ bedeutet hier, dass rassistische (Sprach-)Praktiken zwar prinzipiell kontingent sind, situativ hervorgebracht werden und sich im Zitieren in ihrem Bedeutungsgehalt durchaus verschieben, jedoch durch ihre historische Einbettung in der je spezifischen Situation einen machtvollen Akt der Abwertung darstellen (Butler, 2018, S. 84).

Die Schule lässt sich vor diesem Hintergrund im Zusammenspiel von gesellschaftlichen Funktionsweisen, hiermit verbundenen pädagogischen Normen und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen fassen. Hierzu zählt, dass Subjekte von der Schule in je spezifischer Weise als „racial subject" (Chadderton 2018, S. 115) angerufen werden und dabei diskursive Kämpfe um legitimes Wissen austragen. Unterschiedlich positioniert und damit auch (de-)privilegiert, ringen Lehrer:innen und Schüler:innen damit um Normen der Anerkennbarkeit (Rose & Ricken, 2018, S. 164). Mit Blick auf die Analyse schulischer Praktiken geht es folglich nicht (mehr) lediglich darum, spezifische Praktiken als rassistisch ausweisen zu können. Vielmehr wird das *Wie* der Machtmechanismen dekonstruiert, nach dem Rassismus in der Schule operiert, und damit verbunden auch das subjektivierende Potenzial entsprechender Praktiken der (De-)Privilegierung in den Blick genommen.

4.2 Ethnographische Diskursanalyse – eine Forschungsstrategie zur Erforschung von rassistischer Diskriminierung in der Schule

In der Studie „Das schulische Raceregime" (Terstegen 2023) wurde ausgehend von Daten aus einem DFG-Projekt[6] eine ethnographische Diskursanalyse durchgeführt. Die Daten sind aus zwei sechswöchigen Feldaufenthalten an zwei Highschools an der US-amerikanischen Ostküste in der Zeit des Präsidentschaftswahlkampfs 2016/2017 hervorgegangen. Das Korpus umfasste neben Dokumenten (schulische Regularien und Artikel in Schüler:innenzeitungen) auch Interviews und Gruppendiskussionen mit Pädagog:innen an den Schulen sowie Feldprotokolle und Transkripte von Unterrichtsbeobachtungen. Korpusbildung und materialübergreifende Analyse erfolgten dabei in einem zirkulären Prozess, der zum einen von der Verfolgung diskursiver Spuren durch das Material (Ott et al., 2012, S. 180) und zum anderen von der Idee der „ethnographischen Collage" (Richter & Friebertshäuser, 2012, S. 81) angeleitet war

6 Das DFG-Projekt „EDUSPACE – Schulkultureller Raum und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich" (2015–2019) wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Merle Hummrich an der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt (siehe ausführlicher Hummrich et al., 2022).

und in die Entwicklung von drei *Diskursarenen* gemündet ist, in denen Analysen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zur Bedeutung von *Race* und dem Widerstand gegen Rassismus vorgestellt werden.

Die Kombination von ethnographischen und diskursanalytischen Forschungsstrategien bringt den Vorteil mit sich, dass Rassismusdiskurse und Differenzproduktion entlang von *Race* als Teil der schulischen Praxis untersuchbar werden, die letztlich auch Bildungsteilhabe strukturiert. Sie erfordert allerdings auch eine Vermittlungsleistung. Denn der skizzierte poststrukturalistisch gerahmte, rassismustheoretische Zugang bricht hier mit dem ethnomethodologischen Postulat „der *Enthaltsamkeit gegenüber theoretischen Vorannahmen* über den Untersuchungsgegenstand" (Kuhn, 2012, S. 62, Herv. i. O.). Dieses würde wiederum methodisch verlangen, Rassismus nicht als Interpretationsfolie für im Feld beobachtete Praktiken heranzuziehen, sondern diese ausschließlich vor dem Hintergrund der Feldlogiken zu deuten. Wie Diehm et. al. argumentiert haben, geht mit diesem Zugang jedoch einher, dass „[…] letztlich das Wissen um bestehende ethnische und rassistische Herrschaftsverhältnisse oder hierarchische Generationenverhältnisse auszublenden ist und unreflektiert bleibt" (Diehm et al., 2013, S. 36). In der Untersuchung wurde daher ein sequenzanalytisches Vorgehen gewählt, das die *Rekonstruktion* von Sinnstrukturen und Bedeutungen von *Race* mit der *Dekonstruktion* von Machtmechanismen und diskursiven Wissensbeständen verbindet.[7] Methodologisch wurden Aussagen, Interaktionen und Körperpraktiken als „distinkte diskursive Praktiken" (Wrana, 2012, S. 193) behandelt, was ermöglichte, sie materialübergreifend zu analysieren. Mit dem heuristischen Vorgehen wurden Adressierungen, Positionierungen und Sagbarkeitsgrenzen im Diskursraum Schule in Verbindung mit Praktiken der Rassifizierung und des Otherings von Lehrer:innen und Schüler:innen analysiert. Mit dem postkolonialen Konzept des Othering werden somit diskursive Praktiken einbezogen, in denen eine Gruppe konstruiert wird, deren Angehörige als ‚Andere' markiert und auf diese Position festgeschrieben werden (Riegel, 2016, S. 52).

Indem die Schule als Ort der Diskursproduktion betrachtet wird, rückt auch in den Blick, wie diskursive Wissensbestände in alltäglichen schulischen Praktiken hervorgebracht und unterlaufen werden. Die Positionierung als *weiße* und insofern in Hinblick auf rassistisch codierte Verhältnisse privilegierte, weibliche und zudem deutsche/europäische Forscherin wirkte sich strukturierend auf die entstandenen Daten aus. Dieser Umstand und damit verbunden das Wissen, das im Forschungsprozess produziert wird, werden daher als konstitutiver Teil der Diskursproduktion gefasst. So wurde auch in die Analyse einbezogen, wie sich Forscher:innen und Sprecher:innen entlang von *Race* positionieren, womit betrachtet wird, wie sich (Un-)Sagbares und Subjektpositionen wechselseitig strukturieren.

---

7 Da die Analyse im Spannungsfeld von Re- und Dekonstruktion situiert war, war eine methodologische Vermittlungsleistung der Vorgehensweisen erforderlich (hierzu ausführlicher Terstegen, 2023, S. 100 ff.)

Die in die Analyse einbezogenen Ebenen der Positionierungen (Terstegen, 2023, S. 120 f.) demonstrieren beispielhaft, wie Re- und Dekonstruktion in Hervorbringung (de-)privilegierter Subjektpositionen zueinander vermittelt werden können. So wurden 1. *Race*-bezogene Selbst- und Fremdpositionierungen in Äußerungen analysiert – etwa, wenn Sprecher:innen sich oder andere explizit bspw. als Schwarz bezeichnen; 2. wurden Positionierungen durch Differenzsetzungen rekonstruiert – beispielsweise anhand der Kritik am Handeln *weißer* Subjekte, die darauf schließen lässt, dass die:der Sprecher:in sich diesem Subjektstatus nicht zurechnet; und 3. wurden *Race*-bezogene Zuschreibungen der Beobachterin konsequent mitprotokolliert, in der sequenzanalytischen Interpretation aber erst in einem zweiten Schritt einbezogen. Mit Blick auf den poststrukturalistischen Einsatz ist gerade dieser letzte Schritt zentral. So kann es für die Interpretation einer Äußerung in Hinblick auf ihre Rassismusrelevanz (Weiß, 2013, S. 77) bedeutsam sein, wie die beteiligten Akteure in einer spezifischen Situation in Bezug auf *Race* positioniert sind. Hierzu eine Szene aus der Studie: Die Frage „What's Crackerlackin'?" zitiert den Rapper Snoop Dogg und bedient sich damit eines spezifischen Sprachduktus, der Schwarzen, US-amerikanischen Communities zugerechnet wird. Doch wird diese Sprechweise nicht nur als Widerstandskultur gegen Rassismus gelesen, sondern ist auch durch Abwertungen und Kriminalisierungen als ‚Ghetto-Sprache' gerahmt. Wenn daher ein *weißer* Schüler seine Schwarze Lehrerin auf diese Weise im Unterricht begrüßt und die Lehrerin dieser Ansprache zudem mit einem strafenden Blick begegnet, kann diese Situation als eine rassismusrelevante gelesen werden. Zudem zeigt sich hieran, wie *Race* und die mit Rassismus verknüpften Sagbarkeitsgrenzen bedeutsam für die Interaktion und das pädagogische Handeln werden.

Im Zuge einer empirisch fundierten Theoriebildung bestand der zentrale Befund der Studie in den herausgearbeiteten Funktionsweisen des schulischen Raceregimes. Diese zeigen auf, wie sich *Whiteness* als hegemoniale Norm schulischer Anerkennbarkeit durchsetzt und wie Schüler:innen, pädagogisch Professionelle und Eltern daran beteiligt sind: Entsprechende Praktiken reichen von elterlichen Beschwerden über die Zuordnung einer Schwarzen Lehrkraft zu dem Kurs ihres Kindes über Disziplinierungspraktiken, die Schwarze Schüler:innen dazu anhalten, sich eine *weiße* Bildungssprache anzueignen, bis hin zu rassistischen Ansprachen im Unterricht, die insbesondere ausgehend von männlichen Schülern an Lehrer*innen* im Datenkorpus auftraten. In diesen Praktiken werden Machtmechanismen wie die Normalisierung von *whiteness* wirksam, die zur Aufrechterhaltung des schulischen Raceregimes beitragen. Ihnen stehen wiederum Momente der Irritation gegenüber, die diese Aufrechterhaltung durch subversive Praktiken und Akte des Widerstands temporär stören.

Die Analyse diskursiver Praktiken fungiert dabei als ‚Bindeglied' zwischen dem situativ Beobachtbaren und zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die im Akt der Positionierung (de-)stabilisiert werden. Deutlich wird hier, dass und wie *Race* in schulische Hierarchien und pädagogische Verhältnisse eingelagert ist und diese zuweilen auch überformt. Insgesamt kann die Studie so zeigen, dass ein poststrukturalistischer Zugang zu Rassismus und *Race* in der Schule nicht nur in Hinblick

auf lokale Praktiken des Rassismus im nationalen Raum der USA erkenntnisreich ist. Gerade die diskurstheoretische Einbettung bedingt, dass der Fluss von Diskursen nicht per se auf nationale Grenzen enggeführt wird. Somit wird ein Zugang zu Rassismus gewählt, der dessen soziale und lokale Einbettung in einem ganz spezifischen Kontext berücksichtigt, jedoch zugleich seinen Charakter als Phänomen ernst nimmt, das diskursiv als grenzüberschreitend und insofern transnational verstanden werden kann.

5. Kritik durch und Kritik an einer poststrukturalistisch inspirierten Erforschung von Differenz und Diskriminierung

Die poststrukturalistische Analyse rückt die unterschiedlich verteilten Ermöglichungsbedingungen (rassistischer) Subjektivierung ebenso in den Fokus wie die Potenziale, die pädagogische Praxis über die Analyse hinaus zum Gegenstand der Kritik zu machen. In einer knappen Reflexion von Potenzialen und Herausforderungen einer poststrukturalistischen Erforschung von Rassismus soll daher nun zuletzt nach einer Systematisierung epistemologischer Bezugspunkte das Moment der Kritik im Zentrum stehen. Dies nimmt auch die Diskussion darum auf, dass dem Poststrukturalismus im Zuge seiner wissenschaftlichen Popularisierung eine Tendenz der Ent-Politisierung und des Verlusts seiner Kritikfähigkeit in Zeiten multipler Krisen unterstellt wurde (kritisch hierzu: Van Dyk, 2012, S. 185 ff.). Damit gilt es auch zu argumentieren, dass poststrukturalistische Ansätze zwar einen intellektuellen Stil verfolgen (Münker & Roesler, 2012, S. X), doch ähnlich wie die „Bewegungsnähe" (Van Dyk, 2012, S. 188) bereits von Autor:innen wie Derrida, Foucault, Hall und Butler nahelegt, sind sie nicht auf das akademische Engagement beschränkt, sondern verknüpfen Theorie und Politik (ebd.).

In methodologischer Hinsicht zeigt die präsentierte Beispielstudie, welches Erkenntnispotenzial sich mit einer poststrukturalistisch informierten Erforschung von Rassismus im Rahmen einer ethnographischen Diskursanalyse ergibt. Das Phänomen Bildungsungleichheit wird hier mikroanalytisch bearbeitet und zugleich in seiner Emergenz vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse untersucht. In Verbindung mit der Analyse von Widerstand wurde so deutlich, wie sich Schüler:innen und Lehrer:innen durch rassismuskritische Äußerungen ebenso wie durch Schweigen, subversive Körperpraktiken und Blicke Rassifizierungen entziehen. Im Zentrum dieses Beitrags stand der Diskursraum Schule. Das diskursanalytische Vorgehen zeigt, wie Felicitas Macgilchrist in Rückgriff auf Laclau und Mouffe formuliert, dass es dabei auch um „Momente geht, in denen die Hegemonie – die hier als prekäre, instabile, provisorische Formation verstanden wird – unterbrochen wird" (Macgilchrist, 2015, S. 197). Das schulische Raceregime stellt vor diesem Hintergrund *eine* mögliche Folie zur Erklärung von (Re-)Produktionsweisen von Rassismus in der Schule dar. Damit wird einem Herrschaftsverhältnis nachgegangen, das infolge seiner Diskriminierungsrelevanz an der Aufrechterhaltung von Bildungsungleichheit beteiligt ist

(Gomolla, 2023). Die Analyse von Sagbarkeitsgrenzen konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass gerade die Tabuisierung von Rassismus und die Zurückweisung der Bedeutsamkeit von *Race* seine (Re-)Produktion befördern (Terstegen, 2024). Gerade deshalb erscheint es auch aussichtsreich, außerschulische Orte wie soziale Medien subjektivierungsanalytisch in den Blick zu nehmen, wo sich schulische Rassismus- und Sexismuserfahrungen ebenso wie der Widerstand gegen sie zunehmend artikulieren (Hinrichsen & Terstegen, 2023).

In Rekapitulation der hier vorgenommenen Auswahl von Studien und Perspektiven lassen sich in einem ersten Systematisierungsversuch folgende epistemologische Bezugspunkte und Annahmen einer poststrukturalistischen Erforschung von Rassismus nennen, die aufeinander aufbauen: 1. Die sozialkonstruktivistisch fundierte Grundannahme, dass die untersuchten Differenzkategorien wie *race, class, gender* oder *ability* diskursiv, d. h. sozial und interaktiv hervorgebracht werden. Zugleich werden sie als Element von Machtverhältnissen betrachtet, die sich auch zu Herrschaftskonstellationen verbinden können und so diskriminierungsrelevant werden. 2. Vorausgesetzt, dass Subjektwerdung in Verbindung mit Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus gelesen wird – und zwar potenziell auch dann, wenn diese Verbindung auf bloßer Text- bzw. Transkriptebene nicht unmittelbar rekonstruierbar ist – wird eine Kritik an jenen Verhältnissen möglich. Für die Interpretation konkreter Aussagen und Situationen sind hier wiederum dekonstruktivistische Vorgehensweisen hilfreich. So können Deutungsfolien wie jene der Rassismusrelevanz zur Plausibilisierung dieser Verbindung beitragen, ohne Rassismus als einzige mögliche bzw. legitime Deutung festzuschreiben (Weiß, 2013, S. 77). Hiermit verbunden wird 3. die unterschiedlich stark artikulierte Hoffnung bzw. der Anspruch, ungerechte Verhältnisse analytisch greifbar zu machen und ggf. sogar einen Beitrag dazu zu leisten, dass diese gerechter, d. h. unter anderen weniger rassistisch werden.

So wird deutlich, dass „diese Ansätze zusammen mit sozialen Bewegungen einen entscheidenden Beitrag für die Kämpfe um mehr soziale Gerechtigkeit und das Sichtbarwerden von sozialer und globaler Ungleichheit, systematischer Unterdrückung und gewaltvollen Verhältnissen" (Riegel, 2023, S. 78) leisten können. Das *normative Moment* wird somit, wie im Rahmen dieses Beitrags mit Blick auf die CRT thematisiert, weder negiert noch als Einschränkung bezüglich des Erkenntnisgewinns empfunden, sondern im Gegenteil als produktiv in Hinblick darauf erachtet, einen Beitrag zu gerechteren Bedingungen im Bildungssystem zu leisten. Für einen solchen Einbezug des Übersituativen spricht aber noch ein weiteres Argument. So argumentiert Phries Künstler in Bezug auf das Format Interview, dass es – forschungsethisch betrachtet – gerade die Artikulation von Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen erfordert, diese nicht lediglich als Ergebnis situativer Hervorbringung zu lesen, sondern die soziale Ordnung als Hervorbringungskontext einen systematischen Bestandteil der Analyse bilden sollte (Künstler, 2022, S. 132).

Während poststrukturalistische Zugänge mit der Normativität von Herrschaftskritik offensiv umgehen, bleibt eine entsprechende Analyse allerdings in zweifacher Hinsicht herausfordernd. Zum einen stellt sich in einer qualitativ-empirischen For-

schung, die sich dem Prinzip der Offenheit verpflichtet, in der konkreten Materialinterpretation die Herausforderung, die Verbindung zwischen dem situativ Beobachteten bzw. Verbalisierten zu (rassistischen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu plausibilisieren und immer wieder aufs Neue deutlich zu machen, inwiefern gerade dieses Herrschaftsverhältnis bzw. jene dominante Norm bedeutsam ist (Rose, 2013, S. 173). Zum anderen verweist Silke Van Dyk auf die Notwendigkeit, die ‚versteckte' Normativität zu reflektieren, die mit poststrukturalistischen Zugängen oft angelegt ist; so etwa auf den Umstand, dass das Normale häufig als problematisch erscheint, während das nicht-Normale implizit als gut evaluiert wird (Van Dyk, 2012, S. 197). Mit Blick auf Rassismus hat bereits Stuart Hall (1994) einen Antwortversuch hierauf gegeben: Ein Anti-Rassismus, der lediglich darauf basiert, marginalisierte Identitäten per se als gut auszuweisen, eignet sich ebenso wenig als eine rassismuskritische Intervention wie ein naiver, machtblinder Multikulturalismus. Hall argumentiert stattdessen für „eine Politik, die anerkennt, dass wir alle aus vielen sozialen Identitäten, nicht aus einer einzigen, zusammengesetzt sind" (Hall, 1994, S. 83). Der Kritik an der Hegemonie des *Weißseins* kann in dieser Logik also nicht einzig durch die Bildung (neuer) kollektiver Identitäten begegnet werden, insofern damit die kritisierten Machtverhältnisse selbst unberührt bleiben, Identitäten festgeschrieben werden und neue Formen der Hegemonie einhergehen. Dies wird auch durch das Argument unterstrichen, dass der politische Einsatz des poststrukturalistischen Denkens vor allem darin besteht, dass es „[…] antiautoritär und antipaternalistisch ist. Dazu gehört auch die Weigerung, diejenigen, die diese Kämpfe voranbringen, als neue Autoritäten einzusetzen oder von Seiten des antiautoritären Kampfs neue Normen als Ziel oder als erstrebenswert zu postulieren" (Langer & Wrana, 2024, S. 41).

Mit dieser selbstkritischen Befragung soll gleichwohl weder die Relevanz wissenschaftlicher Wissensproduktion infrage gestellt werden, noch sollen die von veränderten Repräsentationsverhältnissen ausgehenden Potenziale zur Verschiebung von Diskursen und Privilegienverteilungen sowie dem Empowerment im Kontext einer politischen Bildung negiert werden, die sich explizit auf Angebote für negativ von Rassismus Betroffene richtet. Wenn also eine poststrukturalistische Perspektive nicht dabei stehenbleibt, *dass* rassistische Diskriminierung (re-)produziert wird, sondern anhand konkreter Praktiken aufzeigt, *wie* diese Prozesse vollzogen werden, sind auch Ansatzpunkte für bildungspolitische Interventionen und Reflexionsanlässe für pädagogische Professionalisierung gegeben, die letztlich einen Beitrag zur Reduzierung von Benachteiligungen in Bildungssystemen leisten können.

Literatur

Angermuller, J. (2007). *Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839408100

Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv.* Beltz Juventa.

Bellu, A., Bellu, M., & Tsianos, V. (2023). Zwischen Rassismus und race: (Post-)Strukturalistische Ansätze in der Rassismusforschung. In E. Polat (Hrsg.), *Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 57–100). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839461501-003

Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839451960

Broden, A., & Mecheril, P (Hrsg.). (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft.* transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.7

Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung.* Verlag Julius Klinkhardt.

Butler, J. (2018). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.

Chadderton, C. (2018). *Judith Butler, Race and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73365-4

Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2

Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hrsg.). (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* Unrast.

Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (Hrsg.). (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1

Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. Nachwort von Michel Foucault. In H. L. Deyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Athenäum.

Geipel, K. (2022). *Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37731-1

Gertenbach, L. (2024). Dezentrierte Gesellschaft: Poststrukturalistische Theorien. In H. Delitz, J. Müller & R. Seyfert (Hrsg.), *Handbuch Theorien der Soziologie* (S. 1–23). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7_22-1

Gomolla, M. (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 171–194). 2. Ausgabe. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_9

Hall, S. (1994). Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In U. Mehlem (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 66–88). Argument Verlag.

Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Räthzel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Argument Verlag.

Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Suhrkamp.

Hinrichsen, M., & Terstegen, S. (2023). Resisting racialization: subjectivation of women of color in and beyond school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*, 1511–1526. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01199-z

Hoppe, M. (2023). *Subjektwerden unter Bedingungen von outsiderness. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.4163725.8

Hummrich, M., Schwendowius, D., & Terstegen, S. (Hrsg.). (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5

Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 51–70). Velbrück Wissenschaft.

Jergus, K., & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst-Einleitung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 1–45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_1

Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx

Koch, S. (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt-und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit.* Beltz Juventa.

Kollender, E. (2020). *Eltern-Schule-Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839450918

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93(2)*, 234–35. https://doi.org/10.30965/25890581-093-02-90000002

Kuhn, M. (2012). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4

Künstler, P. S. (2021). Anrufung, Umwendung und Widerstand: für die Berücksichtigung von Herrschaftsverhältnissen in Subjektivierungsanalysen. *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, 17*, 39–53. https://doi.org/10.3224/jeg.v17i1.03

Künstler, P. S. (2022). *Prekäre Subjektivierung. ›Kämpfe ums Möglichwerden‹ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839460542

Langer, A., & Wrana, D. (2024). Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing Inequality. Erziehungs-und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung.* (S. 37–60).Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.18255582.5

Macgilchrist, F. (2015). Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung* (S. 193–209). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_10

Mecheril, P., & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130–152). Velbrück Wissenschaft.

Moebius, S. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Soziologische Theorie*. (S. 419–444). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_20

Münker, S., & Roesler, A. (2012). *Poststrukturalismus*. 2. Auflage. Verlag J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01414-6

Ott, M., Langer, A., & Rabenstein, K. (2012). Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In M. Ott, A. Langer, B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C Huf & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie* (S. 169–184). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.13

Reckwitz, A. (2008). Das „Drinnen im Draußen": Analyseperspektiven poststrukturalistischer Sozialwissenschaft. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 4152–4157). Campus Verlag.

Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse". Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Verlag Barbara Budrich.

Rein, A. (2020). *Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839451700

Rensch-Kruse, B. (2024). *Religion-Profession-Subjekt(ivierung). Biographische Positionierungen angehender Pädagog* innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43875-3_8

Richter, S., & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Felder, Theorien und Methodologien* (S. 71–87). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.7

Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.). (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8

Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2013). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren.* Springer-Verlag.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen.* Beltz Juventa.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Riegel, C. (2023). Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 71–84). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5980-03

Rose, N. (Hrsg.). (2024). *Addressing Inequality. Erziehungs-und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.18255582.3

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien.* transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352

Rose, N. (2013). Anrufungen, Identifizierungen und Resignifizierungen. Einige Überlegungen zur Ambivalenz von Subjektbildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft. *Vier-*

teljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, *89*, 160–176. 10.1163/25890581-089-01-90000013

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11

Sabisch, K. (2017). Poststrukturalismus: Geschlechterforschung und das Denken der Differenz. In B. Kortendiek, B. Riegraf, K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1–10). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_22-1

Spies, T. (2010). *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415191

Spies, T., & Tuider, E. (Hrsg.). (2017). *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4

Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (2023). *Foundations of critical race theory in education.* Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/b23210

Terstegen, S. (2023). *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41441-2

Terstegen, S. (2024). (Un-)Sagbare Rassismuskritik. Colorblindness an US-amerikanischen Highschools. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 44*, 117–132. https://doi.org/10.3262/ZSE2402117

Van Dyk, S. (2012). Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik: Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 42,* 185–210. https://doi.org/10.32387/prokla.v42i167.308

Villa, P.-I. (2008). Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus= Postfeminismus? In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen-und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 262–266). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_30

Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., & Rosenthal, G. (Hrsg.). (2015). *Biographieforschung im Diskurs.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit.* 2. Auflage. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93342-9

Wittig, S., Mayer, R., & Sperschneider, J. (2024). *Ernesto Laclau: Pädagogische Lektüren.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43182-2

Wrana, D. (2012). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.14

Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs-und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves. Exclusions and student subjectivities.* Springer Science & Business Media.

Erscheinungsformen und Abbau sozialer Bildungsungleichheit

Methodisches Vorgehen und ausgewählte Befunde zweier Forschungssynthesen

Ronja Lämmchen, Selina Kirschey, Anna Bachsleitner, Monika Lindauer, Josefine Lühe, Christina Möller & Jan Scharf

1. Einleitung

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs bestehen im deutschen Bildungssystem von der vorschulischen Bildung (z. B. Stahl & Schober, 2017) über den Besuch des Gymnasiums (z. B. Dumont et al., 2019) bis zur Aufnahme eines Universitätsstudiums (z. B. Reimer & Pollak, 2010) – und darüber hinaus. Dieser Widerspruch zur normativen Selbstbeschreibung einer sich als meritokratisch verstehenden Gesellschaft (Becker & Hadjar, 2009) ist nach der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 (Baumert & Schümer, 2001) erneut in den Fokus von Politik und Öffentlichkeit getreten. Auch die empirische Bildungsforschung sowie ihre Teildisziplin der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung wurden durch PISA nachhaltig beeinflusst (Geißler, 2004; Messner, 2016). Steigende Forschungs- und Publikationsaktivitäten haben zu einer Vielzahl an Einzelbefunden im Bereich sozial bedingter Bildungsungleichheiten geführt. Um die bestehende wissenschaftliche Evidenz zu sozialen Bildungsungleichheiten systematisch zu bündeln und diese adressatengerecht aufzubereiten, etwa im Zuge evidenzbasierter Politikberatung (Pawson, 2006), eignet sich die Methode der Forschungssynthese. Dabei werden einerseits vorliegende Befunde synthetisiert (Forschungssynthesen als höchste Stufe empirischer Evidenz, Bromme et al., 2016), andererseits auch bestehende Forschungslücken und -bedarfe identifiziert (Gough et al., 2017b). Aus dieser Ausgangslage lassen sich zwei Bedarfe ableiten: 1.) Die Frage nach der aktuellen empirischen Befundlage zu sozialen Herkunftseffekten im Bildungssystem, welche sich sowohl auf die vorhandene Forschung in ihrer Quantität als auch deren Evidenz bezieht. Von diesem ersten Schritt leitet sich 2.) der Bedarf hinsichtlich der Identifikation und Untersuchung von Bildungsbarrieren ab, um darauf aufbauend Maßnahmen für deren Abbau zu identifizieren und zu evaluieren.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen beiden Forschungsbedarfen anhand der Forschungssynthesen der Projekte „Genese sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs – GesUB“ und „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungs-

erfolg und soziale Teilhabe – ABIBA | Meta". Nachfolgend wird zunächst auf die Methode der Forschungssynthese eingegangen und deren methodische Schritte dargelegt (Abschnitt 2). Danach werden die beiden Projekte in ihrer Zielsetzung, dem Forschungsdesign sowie ausgewählten Ergebnissen vorgestellt. Abschnitt 3 systematisiert ausgewählte Befunde zu Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs aus dem Projekt GesUB. Abschnitt 4 befasst sich anschließend mit Ansätzen einer genaueren Begriffsbestimmung von sozialen Bildungsungleichheiten bzw. Bildungsbarrieren, welche aus ersten konzeptionellen Arbeiten der Synthese im Projekt ABIBA | Meta hervorgingen. Abschließend fasst Abschnitt 5 die wichtigsten Befunde der beiden Projekte zusammen, stellt sie in Beziehung zueinander und gibt einen Ausblick für weitere Forschungsvorhaben.

2. Die Methode der Forschungssynthese

Als Forschungssynthese oder Systematic Review[1] wird eine Forschungsmethode bezeichnet, welche auf systematische, kriteriengeleitete und transparente Art bestehende Forschungsarbeiten – sogenannte Primärstudien – bündelt und synthetisiert (Gough et al., 2017a; Cooper et al., 2009; Booth et al. 2016). Forschungssynthesen sind damit auf einer Meta-Ebene angesiedelt und nutzen wissenschaftliche Studien als Datengrundlage. Der Ansatz der systematischen Bündelung vorhandener wissenschaftlicher Evidenz stammt ursprünglich aus der Medizin (Pearson, 1904; Chalmers et al., 2002). Mit Gründung der Campbell Collaboration wurde die Frage der Wirksamkeit („*what works?*") auf politische Maßnahmen übertragen (Littell & White, 2018), um Wissenschaft sowie Politik und Administration zu informieren bzw. zu beraten. Im Kontext der Forschung zu Bildungsungleichheiten wurden (systematische) Überblicksarbeiten vor allem durch White (1982) sowie Sirin (2005) bekannt, welche den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Kompetenzerwerb für den US-amerikanischen Raum untersuchten. Für den deutschsprachigen Raum fehlte bisher eine systematische und umfassende Auseinandersetzung mit der vorhandenen Forschung über soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs, der Konzeptualisierung von Bildungsbarrieren und der Frage nach ertragreichen Maßnahmen zum Abbau eben dieser. An dieser Stelle setzen die Projekte GesUB und ABIBA | Meta an. Nachfolgend werden die fünf methodischen Schritte einer Forschungssynthese beschrieben, wie sie bei den Projekten GesUB und ABIBA | Meta durchgeführt wurden bzw. werden (Gough et al., 2017a; Newman & Gough, 2020; Wetterich & Plänitz 2021).

Am Anfang steht *erstens* die möglichst konkrete *Formulierung der Forschungsfrage*, da diese die Grundlage für die systematische Literaturrecherche darstellt und die inhaltliche Rahmung der Synthese bildet. Für die *systematische Literaturrecherche* werden *zweitens* (Kern-)Konzepte der Forschungsfrage in zu recherchierende Suchkonzepte übersetzt und eine Suchstrategie entwickelt. Die Literaturrecherche erfolgt bei

1 Die Begriffe Forschungssynthese und Systematic Review werden synonym verwendet.

Forschungssynthesen immer in mehreren (elektronischen) Datenbanken und bezieht auch im Verlagswesen nicht publizierte Studien (‚graue Literatur') mit ein[2] (Newman & Gough, 2020). *Drittens* wird der nachfolgende Literaturselektionsprozess, das *Screening*, in der Regel zweistufig durchlaufen. Zunächst werden die in der Recherche identifizierten Literaturtreffer anhand des Titels und des Abstracts auf ihre Eignung zur Beantwortung der Forschungsfrage geprüft (Screening I). Im zweiten Screening-Schritt wird mittels des Volltextes eine genauere, kriteriengeleitete Prüfung vollzogen (Screening II). Durch die Vergabe von Ein- und Ausschlusskriterien für jeden Literaturtreffer (Screening I) bzw. Volltext (Screening II), wird der Auswahlprozess transparent gemacht (Oliver et al., 2017) und in Form eines PRISMA-Diagramms (Page et al., 2021) dargestellt. Der finale Textkorpus an ausgewählten Volltexten wird *viertens* in das *Coding* überführt, in welchem anhand eines Codierschemas relevante Inhalte der einbezogenen Studien kriteriengeleitet und vergleichbar erhoben werden. Das Codierschema wird in der Regel vorab definiert, kann (je nach spezifischem methodischem Vorgehen) auch iterativ angepasst werden. Das Codierschema ist einerseits ein für die Forschungssynthese entwickeltes Erhebungsinstrument, dient andererseits aber auch der Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens (siehe auch Lämmchen et al., 2022a). Abschließend erfolgen *fünftens* die *Analyse und Synthese der Ergebnisse*, wobei sich immer ein umfangreicheres Bild der Forschung zeigen sollte als es durch die einzelnen Studien geschieht (Newman & Gough, 2020). Bei den Forschungssynthesen in diesem Beitrag erfolgt dies als narrative Synthese in Textform (Grant & Booth, 2009) sowie ergänzenden Statistiken. Eine Besonderheit der Ergebnisdarstellungen in Forschungssynthesen bietet die Anfertigung von Gap Maps. Diese ‚Kartierung der Forschungslandschaft' zeigt visuell ersichtlich stark beforschte (Teil-)Fragestellungen, aber auch potenziell benötigte Forschungsarbeiten (Newman & Gough, 2020). Wie bei anderen Forschungsmethoden, ist auch bei Forschungssynthesen die Qualität der Ergebnisse von einer qualitativ hochwertigen Durchführung abhängig (Gough et al., 2017a; Newman & Gough, 2020). Gewährleistet wird dies durch eine detaillierte Dokumentation der methodischen Schritte (Brunton et al., 2017) sowie Archivierung der verwendeten Recherchesyntaxen und Forschungsinstrumente (siehe Bachsleitner et al., 2022e als Beispiel).

3. Wissen über Erscheinungsformen vom Bildungsungleichheit: Das Projekt GesUB

Das Projekt GesUB[3] hatte die Zielsetzung, erstmalig das bestehende Wissen über Erscheinungsformen von Bildungsungleichheit in den Bereichen der vorschulischen,

2 Durch den Einbezug grauer Literatur wird dem Publication Bias, also der Tendenz Studien mit statistisch signifikanten Effekten (insb. signifikant positiven Effekten) eher in Peer-Review-Journals zu publizieren, entgegengewirkt.

3 Das Projekt „Genese sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs" (GesUB) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen

schulischen und nachschulischen Bildung (berufliche Bildung, Hochschulbildung) für den deutschsprachigen Raum zu bündeln (siehe Bachsleitner et al., 2022a). Ausgehend von der Frage „Was wissen wir über die Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs?" wurden in dieser breit aufgestellten Forschungssynthese die vorhandenen Forschungsarbeiten zu sozialer Herkunft und deren Zusammenhang mit verschiedenen Indikatoren des Bildungserwerbs zusammengefasst. Soziale Herkunft wurde in Form der drei Strukturdimensionen des sozioökonomischen Status (SES) erfasst (Baumert et al., 2003; Bachsleitner et al., 2022b)[4]: *Bildung* (z. B. als ISCED[5] oder CASMIN[6]), *Einkommen* und *Beruf* (z. B. als EGP-Klassen[7] oder Berufsprestige[8]). Weiterhin wurden mehrdimensionale Indikatoren wie der (H)ISEI[9] und ESCS-Index[10] sowie ein Indikator für Milieus einbezogen[11]. Sofern in Studien ein eigenes SES-Maß aus Items zu Bildung, Beruf und/oder Einkommen gebildet wurde, wurde dieses als ‚latenter SES-Faktor' aufgenommen (Lämmchen et al., 2022a). Die einbezogenen Indikatoren des sozioökonomischen Status bilden somit ein umfangreiches Spektrum von sozialen Herkunftsmerkmalen ab. Als Indikatoren des Bildungserwerbs wurden die Aspekte *Leistung* in Form von Kompetenzen und Noten, *Partizipation* als Beteiligung am bzw. Übergänge im Bildungssystem sowie (vorhandene) *Zertifikate* als Abschlüsse bzw. Abbrüche einbezogen (Becker, 2017). Die genannten Indikatoren des Bildungserwerbs werden für alle Bildungsbereiche konstant gehalten, jedoch in ihren Ausprägungen dem spezifischen Bildungsbereich angepasst[12].

3.1 Datenerhebung und Datengrundlage

Unter diesen Rahmenbedingungen erfolgte die Literaturrecherche in den elektronischen Datenbanken FIS Bildung, Google Scholar, Deutsche Nationalbibliothek (DNB),

---

AZ006) und am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation durchgeführt. Am Projekt waren die beiden Abteilungen Struktur und Steuerung des Bildungswesens (SteuBis) sowie das Informationszentrum Bildung (IZB) beteiligt.

4 Migration(-shintergrund) wurde als Ungleichheitsmerkmal bewusst aus der Synthese GesUB ausgeschlossen, da hier andere Wirkmechanismen erwartet werden.

5 International Standard Classification of Education (UNESCO, 2012)

6 Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations (Lüttinger & König, 1988)

7 Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (Erikson et al., 1979)

8 Wegener (1984) und Treiman (1976)

9 Der ISEI ist der internationale sozioökonomische Index des beruflichen Status (Ganzeboom et al., 1992). Bei der Befragung von Eltern(paaren) wird als HISEI der höchste ISEI von Mutter oder Vater bezeichnet.

10 Index of Economic, Social and Cultural Status, welcher häufig im Zuge von PISA zur Erfassung der sozialen Herkunft verwendet wird (siehe Ehmke & Siegle, 2005)

11 Ausführlich werden die einbezogenen SES Maße in Lämmchen et al. (2022a) dargestellt.

12 Eine Ausnahme bildet hier die vorschulische Bildung, welche keine Zertifikate vergibt. Alternativ wurde daher der Aspekt informelle Förderung, z. B. in Form von Eltern-Kind-Aktivitäten, in die Synthese aufgenommen.

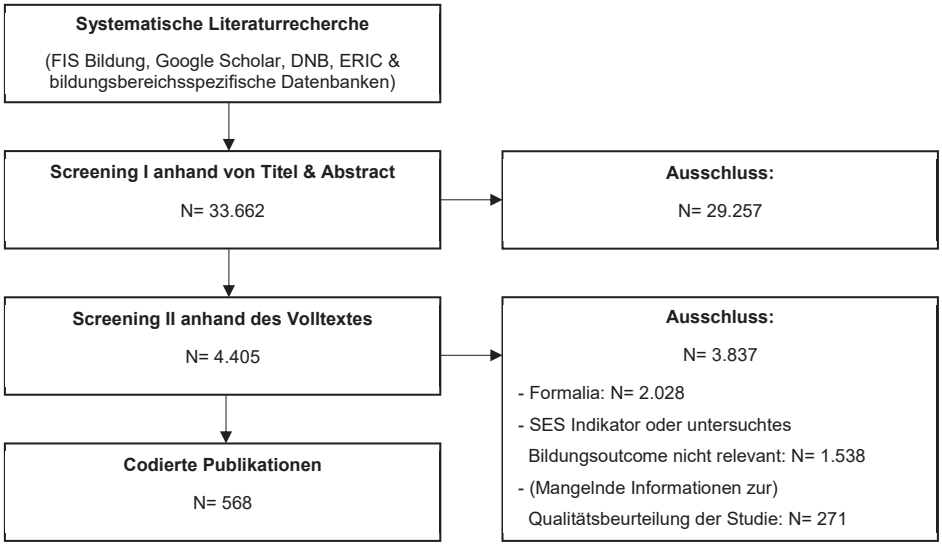


Abb. 1: PRISMA-Diagramm kumuliert für alle Bildungsbereiche und Codierschemata. Nach Bereinigung der Dubletten beläuft sich die Anzahl der recherchierten Literaturtreffer auf N = 33.662.

Education Resources Information Center (ERIC) und der Bielefeld Academic Search Engine (BASE). Ergänzend wurde die Recherche in bildungsbereichsspezifischen Datenbanken wie der Datenbank des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt. Der einbezogene Publikationszeitraum für die Recherche lag zwischen 2000 und 2020. Die einbezogenen Publikationssprachen waren Deutsch, Englisch und Französisch. Die Suchstrategie wurde bewusst auf eine umfassende Identifikation (potenziell) relevanter Literaturtreffer ausgelegt (Fokus auf Vollständigkeit/Recall), um dem Anspruch einer Forschungssynthese gerecht zu werden (Newman & Gough, 2020) und die Studienlage systematisch in den Literaturauswahlprozessen (s. u.) einzugrenzen (zur Suchstrategie und Literaturrecherche siehe ausführlich Jäger-Dengler-Harles & Rittberger, 2022). Insgesamt wurden über alle Bildungsbereiche 33.662 Literaturtreffer identifiziert (Abbildung 1). Dem oben beschriebenen methodischen Vorgehen folgend, wurden diese in einen zweistufigen Selektionsprozess überführt. Im Screening I wurden 29.257 Literaturtreffer als nicht relevant für die Forschungsfrage eingestuft, welches mit der o. g. Suchstrategie einhergeht. Im Screening II wurden die verbleibenden 4405 Publikationen anhand des Volltextes näher auf ihre Eignung geprüft.

Die Kriterien des Screening II wurden als Ranking vergeben und beziehen sich auf folgende Aspekte: 1.) die *formale Passung* (Formalia), welche z. B. Publikationen ausschließt, die nicht in Deutschland, Österreich oder der Schweiz durchgeführt wurden. 2.) die *inhaltliche Passung*, welche z. B. Publikationen ausschließt, in denen das betrachtete Outcome sich nicht auf die o. g. Aspekte des Bildungserwerbs in Form von Kompetenzen/Noten, Beteiligung/Übergang oder Abschluss/Abbruch bezieht

und 3.) wurde eine *Qualitätsprüfung* der Publikationen vorgenommen. Orientiert an gängigen Standards der methodischen Zugänge wurde die vollständige Darlegung der Datengrundlage bzw. die Transparenz im methodischen Vorgehen bewertet. Für quantitative Studien wurde zusätzlich die Testung auf statistische Signifikanz bzw. die Angabe von Standardfehlern einbezogen (Lämmchen et al., 2022a). Betrachtet man die Häufigkeit der drei übergeordneten Ausschlusskriterien über alle Bildungsbereiche, zeigt sich, dass die meisten Publikationen (N = 2028 bzw. 53%) aufgrund der Nichterfüllung der Formalia ausgeschlossen wurden. Hinsichtlich der inhaltlichen Passung wurden 40% der Studien ausgeschlossen. In den Bildungsbereichen der Schule und Hochschule betraf dies z. B. Studien, die Bildungsaspirationen untersuchen. Auf Grund des Kriteriums der wissenschaftlichen Qualität wurden nur sehr wenige Studien ausgeschlossen (7%), was auf hohe Qualitätsstandards in der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung hindeutet (Lämmchen et al., 2022d).

Insgesamt konnten 568 Publikationen in die Codierung einbezogen werden, welche alle methodischen Zugänge umfassen (quantitativ, qualitativ und Mixed-Methods-Designs). Die quantitativen Studien bilden das Fundament für die Evidenzdarstellung und die qualitativen Studien dienen als Unterfütterung der Befundlage. Erwartungsgemäß konnten aus dem Bereich der schulischen Bildung die meisten Publikationen in die Codierung aufgenommen werden (N = 318), an zweiter Stelle folgten Publikationen aus der Hochschulbildung (N = 113). Der Bereich der vorschulischen Bildung zeigt sich aus einer Ungleichheitsperspektive eher wenig beforscht (N = 86 einbezogene Publikationen) und aus der beruflichen Bildung fließen lediglich 51 Publikationen in die Codierung ein. Bezüglich der methodischen Zugänge verwendet die Mehrzahl der Publikationen einen quantitativen Ansatz (N = 457 Publikationen). Es konnten insgesamt 95 qualitative Publikationen einbezogen werden. Die Codierung der einbezogenen Studien basiert auf drei Schwerpunkten: 1.) Um die Ungleichheitsforschung auf einer Meta-Ebene zu charakterisieren, wurden Merkmale wie Publikationsjahr und Fachdisziplin der Autor*innen codiert.[13] 2.) Eine deskriptive Erfassung und Kartierung der Forschungslandschaft untersucht die Frage, welche Indikatoren zur Erfassung von Bildungsungleichheiten verwendet werden (SES-Maße und Indikatoren des Bildungserwerbs wie Leistungen oder/und Bildungsbeteiligung). 3.) Die Analyse der bestehenden Forschung dient dem Zweck, Aussagen zur Befundlage und vorliegender wissenschaftlicher Evidenz zu tätigen.

13 Für eine ausführliche Beschreibung der Codierschemata im GesUB-Projekt siehe Lämmchen et al. (2022a) sowie die archivierten Instrumente des Projektes bei Bachsleitner et al. (2022e)

3.2 Befunde der Forschungssynthese

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der Forschungssynthese zusammengefasst dargestellt.[14] Diese konzentrieren sich auf die Beschreibung der Forschungslandschaft (3.2.1.) sowie die wichtigsten Befunde zum Ausmaß sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs (3.2.2), wobei die Ergebnisse der Synthese erst bildungsbereichsübergreifend und anschließend mit Fokus auf den (am stärksten beforschten) Bildungsbereich der Schule dargelegt werden.

3.2.1 Die Forschungslandschaft

Zur Beschreibung der Forschungslandschaft sowie der Intensität der Beforschung wurden deskriptive Statistiken und Gap Maps erstellt. Insgesamt konnten hier 862 Studien[15] einbezogen werden. Betrachtet man die Verteilung der *Indikatoren der sozialen Herkunft*, wird deutlich, dass diese bildungsbereichsübergreifend am häufigsten über die elterliche Bildung (50% der quantitativen Studien) operationalisiert wird. Im Bereich der Schule findet sich die elterliche Bildung ebenfalls am häufigsten (N = 204), jedoch in geringerem Ausmaß: 38% der 533 quantitativen Studien aus diesem Bereich nutzen Bildung als Indikator für die soziale Herkunft. Der (H)ISEI, als umfassendes Maß des sozioökonomischen Status, findet sich an zweiter Stelle im schulischen Bereich mit einem Anteil von 34%. Die weiteren Indikatoren der sozialen Herkunft sind eher als randständig zu betrachten. Auf die berufliche Stellung entfällt ein Gesamtanteil von 11% und findet sich tendenziell eher in Analysen zur nachschulischen Bildung. Die weiteren Indikatoren der sozialen Herkunft (Berufsprestige, Einkommen, ESCS, Milieus und latenter SES-Faktor) ergeben einen kumulierten Anteil von 15% unter allen quantitativen Studien.

Bei den *Indikatoren des Bildungserwerbs* wurden Kompetenzen und Noten in knapp der Hälfte der Studien (48%) analysiert – und somit am häufigsten. Danach folgt die Betrachtung von Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsübergängen in 42% der Studien und schließlich die Analyse von Herkunftseffekten in Bezug auf Abschlüsse und Abbrüche (10%). Richtet man erneut den Fokus auf die schulische Bildung, zeigt sich hier ebenfalls die starke Ausrichtung auf Leistungsindikatoren. Mit insgesamt 443 Studien zu sozialen Disparitäten bei schulischen Kompetenzen und Noten liegt eine solide Evidenzgrundlage vor. Dabei wird der Aspekt der Kompetenzen noch häufiger

14 Für eine genaue Darlegung der einzelnen Befunde der Forschungssynthese, siehe den Sammelband zum Projekt (Bachsleitner et al., 2022a).

15 Als Studie wird in GesUB der untersuchte Zusammenhang zwischen einem SES-Indikator und einem Bildungsoutcome bezeichnet (N = 862). Da teilweise mehrere Outcomes in einer Publikation betrachtet werden, erklärt sich dadurch die Diskrepanz zu den 568 einbezogenen Publikationen (Volltexten). In die Darstellung der Forschungslandschaft fließen nur die Daten aus den quantitativen Studien ein. Sofern bi- und multivariate Befunde für den gleichen Zusammenhang von SES und Bildungsoutcome berichtet werden, wird dies nur als eine Studie gezählt.

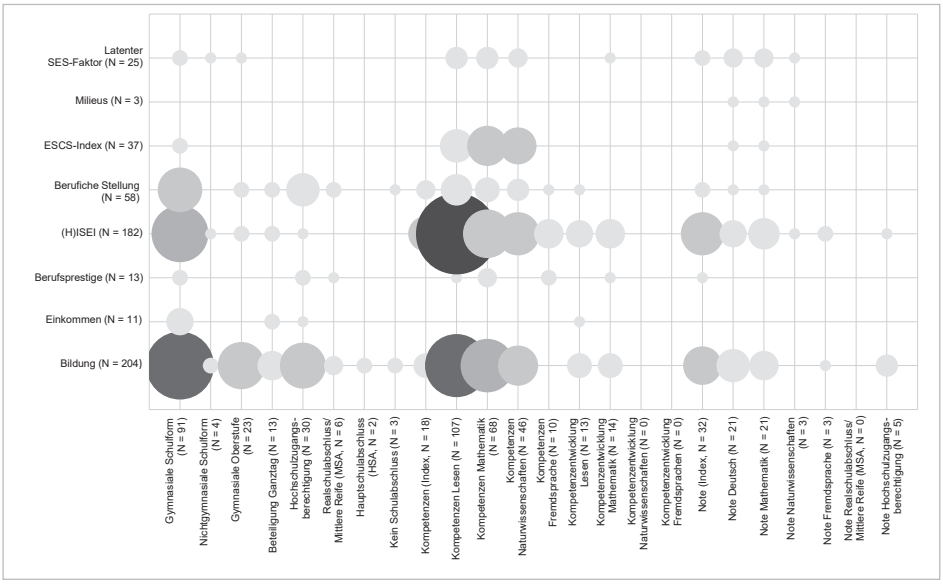


Abb. 2: Gap Map zur schulischen Bildung mit N = 533 einbezogenen Studien. Entnommen aus: Lämmchen et al. 2022c, S. 101.

untersucht als die Benotung. Bei Betrachtung der einzelnen Bildungsoutcomes im Bereich der Schule zeigt sich, dass die Lesekompetenz mit 107 Studien am häufigsten beforscht ist, gefolgt vom Besuch des Gymnasiums mit 91 Studien. Als Zwischenfazit kann somit festgehalten werden, dass die meisten quantitativen Studien die elterliche Bildung als Maß für die soziale Herkunft heranziehen – bildungsbereichsübergreifend. Bei den Indikatoren des Bildungserwerbs sind Kompetenzen und Noten am häufigsten beforscht, insbesondere im Bereich der schulischen Bildung.

Wird nun auf die Forschungslandschaft der schulischen Bildung in ihrer Gänze geblickt, bietet sich dafür die Gap Map an (Abbildung 2, Lämmchen et al., 2022c). In diese wurden 533 Studien mit bi- und/oder multivariaten Analysen einbezogen. Der am häufigsten beforschte Zusammenhang ist der zwischen der Lesekompetenz und dem (H)ISEI (N = 53). Erneut wird hier der Forschungsschwerpunkt auf schulische Kompetenzen und Noten sichtbar. Dennoch werden auch bei den Leistungsindikatoren Forschungspotenziale deutlich, etwa hinsichtlich sozialer Disparitäten bei der Kompetenzentwicklung oder der Fremdsprachenkompetenz. Weiterhin werden Bedarfe in Bezug auf die Bildungsbeteiligung an nicht-gymnasialen Schulformen sichtbar – dies wird lediglich in vier Studien betrachtet. Abschließend können auch Lücken im Bereich der Bildungsabschlüsse identifiziert werden und zwar insbesondere bei der Betrachtung des Erwerbs der Mittleren Reife/des Realschulabschlusses (MSA), des Hauptschulabschlusses (HSA) oder dem Verlassen der Schule ohne Abschluss.

3.2.2 Befundlage und vorliegende Evidenz

An dieser Stelle soll sich der Blick auf die verfügbare Evidenz richten. Das heißt, anhand von 1083 codierten bi- und multivariaten Analysen[16] wird die vorliegende Befundlage eingeordnet[17] und Befundmuster skizziert. Betrachtet man die Bildungsbereiche aus einer Verlaufsperspektive, kann zunächst für die *vorschulische Bildung* festgestellt werden, dass verhältnismäßig wenige Befunde vorliegen (N = 126), insbesondere sehr wenige bivariate Analysen (N = 32). Dennoch kann ein relativ konstantes Bild von Ungleichheitsmustern identifiziert werden, welches bivariat immer signifikant positive und multivariat mehrheitlich signifikant positive Befunde zeigt. Kinder aus privilegierten Elternhäusern besuchen entsprechend häufiger vorschulische Bildungseinrichtungen, weisen höhere vorschulische (Vorläufer-)Kompetenzen auf und werden auch stärker informell gefördert (Lämmchen et al., 2022b). Für den *schulischen Bildungserwerb* liegen erwartungsgemäß die meisten Befunde vor: 252 bivariate Analysen und 391 multivariate Analysen stellen eine solide Evidenzgrundlade dar. Es zeigt sich ebenfalls ein recht stringentes Befundmuster, wonach fast alle bivariaten Analysen (99%) und erneut mehrheitlich die multivariaten Analysen (81%) einen signifikant positiven Herkunftseffekt nachweisen. Kinder aus sozioökonomisch bessergestellten Familien haben somit bessere Schulleistungen, besuchen eher ein Gymnasium und erwerben häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung[18] (Lämmchen et al., 2022c).

Für den nachschulischen Bereich muss festgehalten werden, dass aufgrund der geringen Anzahl an verfügbaren Analysen im Bereich der *beruflichen Bildung* (keine bivariaten Analysen und lediglich 44 multivariate Analysen) keine gesicherten Befundmuster hinsichtlich des Zusammenhangs der sozialen Herkunft mit der Aufnahme sowie dem Abschluss einer Berufsausbildung identifiziert werden konnten. Es ist daher ein allgemeiner Forschungsbedarf zu Bildungsungleichheiten in diesem Bereich festzustellen (Bachsleitner et al., 2022c). Bezüglich der *Hochschule* muss zunächst die Komplexität dieses Bildungsbereichs hinsichtlich horizontaler Unterscheidungen in Studienfächer und Hochschultypen angesprochen werden (Reimer & Pollak, 2010), aber auch die gegenläufigen Indikatoren zu Hochschulabschluss und Studienabbruch. Insbesondere für die Aufnahme eines Universitätsstudiums sowie für den Studienabschluss finden sich mehrheitlich signifikant positive Herkunftseffekte. Kinder aus privilegierteren Familien nehmen folglich öfter ein Universitätsstudium auf und schließen dieses erfolgreich ab (Bachsleitner et al., 2022d).

Um diese Befundmuster zu Erscheinungsformen sozialer Bildungsungleichheiten zu kontextualisieren, soll an dieser Stelle noch auf die verwendeten Datengrundla-

16 Als Analyse wird in GesUB die Anzahl an bi- und multivariaten Modellen bezeichnet. In diese Befunde fließen nur die quantitativen Ansätze ein.

17 Die Effekte der quantitativen Studien wurden bildungsbereichsübergreifend als statistisch signifikant positiv, statistisch signifikant negativ oder nicht signifikant codiert.

18 Hier sei auf die geringe Anzahl von Studien im Bereich der schulischen Abschlüsse verwiesen (N = 43). 32 davon beziehen sich auf die Hochschulzugangsberechtigung

gen eingegangen werden. Im Bereich der schulischen Bildung findet sich ein breites Spektrum an verwendeten Datenquellen. Insgesamt wurden für die quantitativen Analysen 60 unterschiedliche Datensätze herangezogen, wobei PISA der mit Abstand am häufigsten (N = 61) genutzte Datensatz in diesem Bildungsbereich ist (Lämmchen et al., 2022c). Damit erklärt sich, zum Teil, auch die starke Beforschung schulischer Kompetenzen (Abschnitt 3.2.1). Im vergleichsweise wenig beforschten Bereich der vorschulischen Bildung finden sich sowohl Analysen mit Paneldaten (z. B. SOEP) als auch regional eingegrenzten Projekten (z. B. BiKS; Lämmchen et al., 2022b). Im Bereich der Hochschule fällt die starke Verwendung der DZHW-Studienberechtigtenbefragung auf, welche in diesem Bereich mit Abstand am häufigsten (31% der quantitativen Analysen) als Datengrundlage herangezogen wurde (Bachsleitner et al., 2022d).

Die Bedeutung theoretischer Ansätze zur Erklärung sozialer Disparitäten wurde mittels eines Codes zur Evidenz von Theorien erhoben. In den codierten Studien wird sich mehrheitlich auf die Ansätze von Bourdieu (1983, 2018; Bourdieu & Passeron, 1971) und Boudon (1974) bezogen. In einer differenzierteren Betrachtung für den Bildungsbereich der Schule zeigt sich folgendes Bild: In 29 Studien konnte Boudons Theorie bestätigt werden, 17 davon beziehen sich auf den Besuch eines Gymnasiums. Hinsichtlich der Relevanz einzelner Komponenten der Theorie, findet sich sowohl für die primären Herkunftseffekte (z. B. Scharf et al., 2020) als auch für die sekundären Herkunftseffekte (z. B. Kleine, 2014) Evidenz. Für die Theorie Bourdieus findet sich bei 20 Studien eine Bestätigung, wobei sich diese mehrheitlich (N = 18) auf den förderlichen Aspekt der elterlichen Kapitalausstattung bei Kompetenzen und Noten zeigt (z. B. Schaffner & Schiefele, 2008). An dieser Stelle erweist sich auch der Blick auf die qualitativen Studien im Projekt als lohnenswert. Gemäß der methodologischen Anlage dieses Forschungszugangs kann eher eine tiefere und differenzierte Perspektive eingenommen werden. Die Bedeutung der theoretischen Modelle von Bourdieu und Boudon thematisieren beispielsweise Dumont et al. (2019) in ihrer Mixed-Methods-Studie zum Übergang in die Sekundarstufe I. Die Ergebnisse ihrer qualitativen Interviews zeigen, dass Eltern mit hohem sozioökonomischem Status den Besuch des Gymnasiums als Selbstverständlichkeit für ihre Kinder ansehen. Dies folgt der Reproduktionslogik Bourdieus und kann ebenfalls in der qualitativen Studie von Helsper et al. (2009) bestätigt werden. Eine Abwägung der Entscheidung wie sie im Sinne der Rational-Choice-Theorie postuliert wird, finden Dumont et al. (2019) eher bei Mittelschichtsfamilien. In diesem Sinne erscheint es fruchtbar, die Theorien von Bourdieu und Boudon nicht als konkurrierende Theoriestränge zu betrachten, sondern als sich ergänzende Ansätze wie es beispielsweise Glaesser & Cooper (2014) als Resultat ihrer Interviewstudie vorschlagen.

3.3 Fazit

Was wissen wir (noch nicht) über soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs? – das herauszufinden war das Ziel der Forschungssynthese GesUB. Anhand der insgesamt 568 codierten Publikationen zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft

und dem Bildungserwerb wurde deutlich, dass in allen einbezogenen Bildungsbereichen soziale Bildungsungleichheiten bestehen: Ein höherer sozioökonomischer Status begünstigt den Bildungserfolg. Gleichzeitig wurden auch Forschungslücken aufgezeigt. Derzeit fokussiert sich die schulische Ungleichheitsforschung stark auf Leistungsindikatoren (Kompetenzen, Noten) sowie die Beteiligung an gymnasialen Schulformen. Die Beteiligung an nicht-gymnasialen Schulformen sowie der Erwerb von Schulabschlüssen – insbesondere mittlerer und niedriger Abschlüsse – kann als Forschungsbedarf adressiert werden. Weiterhin sei auf die äußerst ungleiche Verteilung der Befundlage zwischen den Bildungsbereichen verwiesen. Sowohl für den vorschulischen als auch den nachschulischen Bereich, insbesondere der beruflichen Bildung, wäre eine differenziertere Betrachtung von Herkunftseffekten wünschenswert. Abschließend zeigt sich auch aus theoretischer Perspektive der Bedarf an Analysen zu konkreten Wirkmechanismen, welche Bildungsungleichheiten perpetuieren. Die Forschungssynthese GesUB unterstreicht somit die Notwendigkeit einer genaueren Betrachtung und Konzeptualisierung von Bildungsungleichheiten sowie von Maßnahmen zu deren Abbau, was Gegenstand der Forschungssynthese im Projekt ABIBA | Meta ist. Der folgende Abschnitt zeigt, wie aus ersten Befunden dieser Forschungssynthese eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt ‚Bildungsbarriere' erfolgen kann und welche vorläufigen Schlüsse für die Analyse einer wirksamen Reduzierung der beschriebenen Ungleichheiten zu ziehen sind.

4. Wissen über den Abbau von Bildungsbarrieren. Ansätze zu einer Konzeptualisierung des Barrierebegriffs im Projekt ABIBA | Meta

Eine zentrale Aufgabe des Projekts ABIBA | Meta[19] ist es, Studienergebnisse zum Abbau von Bildungsbarrieren umfassend aufzubereiten, zu bündeln und in Forschungssynthesen zu systematisieren. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, ist es nötig, sich zunächst mit dem dahinterstehenden theoretischen Konstrukt ‚Bildungsbarriere' zu beschäftigen und eine gemeinsame Sprache für den wissenschaftlichen Diskurs zu finden. Denn gleichsam wie der Bildungsbegriff selbst einem Konstruktionscharakter unterliegt, zeigt auch der Begriff der ‚Bildungsbarriere' keine einheitliche, allgemeingültige Definition auf. Dies impliziert ein breites Spektrum an Vokabular und

19 Die Forschungssynthese zum Abbau von Bildungsbarrieren ist Teil des Metavorhabens ABIBA | Meta. Dabei handelt es sich um ein interdisziplinäres Verbundprojekt unter Beteiligung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Förderkennzeichen 01JB2100A), des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI; Förderkennzeichen 01JB2100B) und der Freien Universität Berlin (www.abiba-meta.de). Das Verbundprojekt wird als Teil der Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe" im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit Juli 2021 gefördert und wird 2025 abgeschlossen.

Synonymen, welche jeweils mit entsprechenden Erklärungsmodellen zur Frage „Was sind Bildungsbarrieren?“ einhergehen. Demzufolge scheint es ratsam, zunächst dieser Frage nachzugehen, damit im nächsten Schritt der wesentliche Fokus des Forschungsvorhabens, nämlich die Identifizierung der Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbarrieren, in den Vordergrund gerückt werden kann. Ziel der Konzeptualisierung des Begriffs ‚Bildungsbarriere‘ ist es zum einen, Studien zum Abbau von Bildungsbarrieren adäquat auswählen und systematisieren zu können, und zum anderen ein kohärentes Konzept von ‚Bildungsbarrieren‘ für zukünftige Forschung bereitzustellen.

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, wie und woraus sich das Begriffskonzept erschließt und welche Definitionen damit eingeschlossen werden. Dazu werden im Folgenden die Schritte auf dem Weg zur Entwicklung von entsprechenden Definitionen sowie Ansätze einer Konzeptualisierung (4.1), ein Ausschnitt aus den methodischen Prozessen (4.2) und erste Befunde in der Erarbeitung der Forschungssynthese (4.3) dargelegt.

4.1 Der Begriff der Bildungsbarriere theoretisch betrachtet

Um dem Konstruktionscharakter des Bildungsbegriffs bzw. der Notwendigkeit einer Anerkennung der vielfältigen „Bildungsverständnisse[…] (Plural) in Abhängigkeit von der jeweiligen sozialen bzw. kulturellen Standortgebundenheit der beteiligten Akteure“ (Büchner, 2006, S. 12) gerecht zu werden, wurde beim Einschluss relevanter Forschungsliteratur zunächst eine hohe definitorische Spannweite zugelassen: von einem eng gefassten, auf Leistungsoutcomes bezogenen Bildungsbegriff bis hin zu einem weiten Verständnis von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Köller et al., 2019 ; Marotzki 1990; Kokemohr 2007). An diese Überlegung anknüpfend erfolgte vorbereitend für die Literaturrecherche und -auswahl die theoretisch-konzeptionelle Annäherung an den inhaltlich breit genutzten Begriff der ‚Bildungsbarriere‘. So können Bildungsbarrieren beispielsweise definiert werden als „soziale Bedingungen, die Kindern aus den unteren Schichten oder aus bestimmten soziokulturellen Milieus den Zugang zu den höheren Schulwegen erschweren oder ihn faktisch ausschließen“ (Hüsli, 2015). Weiterhin werden Bildungsbarrieren häufig mit einer (Re)Produktion und Verstärkung von sozialer Ungleichheit beschrieben, wie zum Beispiel die soziale und ethnische Herkunft, Geschlechtszuschreibungen, Behinderung oder Krankheit (Schmidt-Hertha, 2018, Wenzel, 2008). Da dem hier beschriebenen Synthesevorhaben erstens ein breiter Bildungsbegriff zugrunde liegt und zweitens die gesamte Lebensspanne bis zum Übergang in die Arbeitswelt als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Erwachsenwerden (Quenzel & Hurrelmann, 2022) betrachtet wird sowie insbesondere Bildungsübergänge zur Untersuchung von Bildungserträgen interessant sind (van de Werfhorst, 2014), werden Bildungsbarrieren entsprechend als Bedingungen verstanden, die Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zu Lernumwelten[20], Bildungserfolg und sozialer Teilhabe

20 Der Begriff bezeichnet „Interaktionssysteme unter dem Gesichtspunkt, dass Menschen dort lernen können“ (Wieland, 2010, S. 89). Lernumwelten umfassen das gesamte soziale

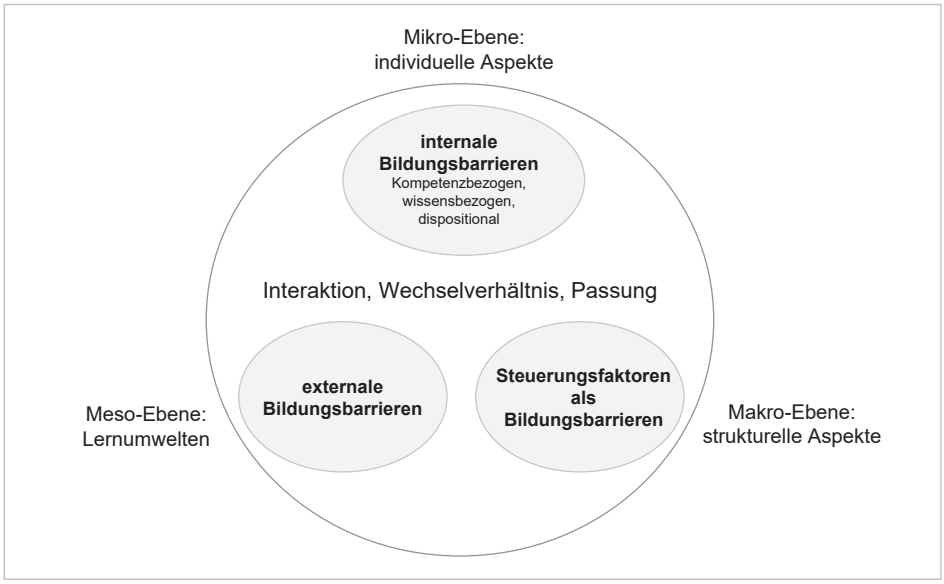


Abb. 3: Dimensionen und Ebenen von Bildungsbarrieren (eig. Darstellung in Anlehnung an Cross 1981, Schmidt-Hertha 2018 und Wenzel 2008).

erschweren oder diesen sogar ausschließen. Zudem werden Bildungsbarrieren in Anlehnung an Cross (1981), Schmidt-Hertha (2018) und Wenzel (2008) in drei Dimensionen differenziert, die in einem Wechsel- und Passungsverhältnis stehen und nicht immer trennscharf voneinander betrachtet werden können: Internale Barrieren, externale Barrieren und die (Nicht-)Steuerung bildungspolitischer Rahmenbedingungen, die – wie in Abbildung 3 ersichtlich – der Mikro-, Meso- und Makroebene (Becker & Lauterbach, 2016) zuzuordnen sind.

Internale Barrieren sind als Barrieren auf der Mikroebene zu verstehen, die als subjektgebunden charakterisiert werden können. Dazu zählen kompetenzbezogene Barrieren (z. B. Sprachdefizite), wissensbezogene Barrieren (z. B. über Ursachen von sozialer Ungleichheit) und dispositionale Barrieren (z. B. Einstellungen, Selbst- und Fremdzuschreibungen, Bildungsaspirationen). Diese können an die Bildungsteilnehmenden selbst gebunden sein oder an Personen aus deren Umfeld. *Externale Barrieren* sind als Barrieren auf der Mesoebene zu verstehen, die nicht an einzelne Subjekte, sondern an konkrete Strukturen gebunden sind. Dazu zählen z. B. institutionelle Aspekte, denen in Bezug auf gleichberechtigte Bildungsermöglichung Defizite zugesprochen werden (z. B. fehlende/mangelnde Bildungsangebote oder Angebotsqualität einer spezifischen Bildungseinrichtung oder in Bezug auf eine konkrete Region). Die *(Nicht-)Steuerung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen* kann eine dritte Dimension von Bildungs-

Lebensumfeld von Bildungsteilnehmenden. Dazu zählen u. a. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Vereine sowie der Familien- und Freundeskreis (Linberg, 2017; Wieland, 2010).

barrieren darstellen, wenn z. B. Gesetze, Verordnungen, gesamtgesellschaftliche Diskurse oder Outputsteuerung nicht auf ein Durchbrechen der Reproduktion sozialer Ungleichheit bzw. auf einen Abbau von Bildungsbarrieren ausgerichtet sind.

Anzumerken ist, dass der Barrierebegriff auch in Bezug auf die (soziale) Exklusion und mitunter als Synonym für den Begriff der sozialen Ungleichheit Verwendung finden könnte. Bei der Erstellung der Forschungssynthese in ABIBA | Meta wird dieser Gleichsetzung nicht gefolgt und soziale Ungleichheit als Resultat des Wirkens von Bildungsbarrieren aufgefasst, da letztere in der Regel als systematische Verteilungsungleichheiten und Bezug auf Bildungsübergänge und Bildungsergebnisse (Kompetenzen und Zertifikate) verstanden werden (Schindler, 2015; Buchholz & Pratter, 2017). Diese theoretisch-begriffliche Annäherung soll zunächst einen deduktiven Rahmen für die Auswahl und Auswertung der für die Frage nach dem Abbau von Bildungsbarrieren relevanten Forschungsliteratur darstellen. Gleichzeitig besteht eine Offenheit für eine induktive Weiterentwicklung auf Basis derselben.

4.2 Auswahlkriterien und methodisches Vorgehen

In die Forschungssynthese werden folglich Forschungsarbeiten einbezogen, die in formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings von der Geburt bis zum Übergang in den post-sekundären Bildungsbereich (Altersspanne von 0 bis 27 Jahren) explizit den Abbau von Bildungsbarrieren untersuchen.[21] Als Untersuchungen zum Abbau von Bildungsbarrieren werden Studien zu gesteuerten intentionalen Maßnahmen, Programmen, Interventionen etc. gefasst, die den Abbau von Bildungsbarrieren angestrebt und erprobt haben und zu deren Wirkung Ergebnisse vorliegen. Berücksichtigt werden ab dem Jahr 1965 veröffentlichte deutsch- und englischsprachige Forschungsarbeiten mit dem geografischen Untersuchungsraum Deutschland. In die Untersuchung einbezogen werden empirische Längs- oder Querschnittstudien aus der Sozial- und Bildungsforschung und ihren Lehnsdisziplinen, die mit Hilfe qualitativer und/oder quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden den Abbau von Bildungsbarrieren untersucht haben.

Der methodische Prozess folgt den in Abschnitt 2 beschriebenen Schritten. Die bereits abgeschlossene systematische Literaturrecherche wurde in der FIS Bildung Literaturdatenbank auf Deutsch und Englisch durchgeführt. Im ersten Schritt wurden in Suchanfragen Begriffe des Konzepts „Abbau“ mit Begriffen des Konzepts „Barriere“ verknüpft (z. B.: „Förderung“ UND „Benachteiligung“). Der Datensatz mit 78.507 resultierenden Literaturbelegen wurde anschließend nach den folgenden weiteren Begriffsfeldern gefiltert (siehe Lindauer et al., i. V.; Jäger-Dengler-Harles et al., 2024):

- Soziale Ungleichheit (z. B. „Armut“, „Migration“, „kulturelles Kapital“)
- Intentionalität (z. B. „Maßnahme“, „Programm“, „Plan“)

21 Davon ausgenommen ist die Lebensphase Studium.

- Untersuchungsraum (z. B. „Deutschland“, „Aachen“, „Brandenburg“, oder kein geografischer Hinweis)
- Lebensphase, Bildungssetting (z. B. „Jugend“, „Schule“, „Peers“)
- empirische Methoden (z. B. „Analyse“, „Befragung“, „Regression“).

Durch die Filterung konnte die Treffermenge auf 61.366 Titel reduziert werden, anschließend folgte nach den bereits erläuterten Einschlusskriterien ein Screening[22] nach Titel und Abstract. Das Screening I konnte nach der Sichtung von 60% der Gesamttreffermenge beendet werden[23]. Insgesamt wurden 3.343 Literaturtitel in das Volltext-Screening (Screening II) übernommen. Davon wurden bisher (Stand 16.07.2024) 820 Volltexte gesichtet, von denen etwa 20% als weiterhin passend beurteilt worden sind. Somit ist damit zu rechnen, dass nach Abschluss des Screening II Prozesses etwa 670 Artikel in die Codierung münden werden.

Die eingeschlossenen Volltexte werden anschließend codiert. Das Codierschema wird iterativ auf Grundlage der zentralen Fragestellungen sowie des Textmaterials, also in einem Wechselspiel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen, entwickelt. Für eine erste Pilot-Codierung wurde zunächst ein reduziertes Codierschema mit u. a. folgenden Codes verwendet (Tab. 1).

Tab. 1: Auszug aus dem Codierschema für die Pilot-Codierung.

Übergeordneter Code	Sub-Code
Bildungssetting	Formal
	Non-formal
	Informell
Lebensphase	Frühe Kindheit (0–6 Jahre)
	Mittlere Kindheit und Späte Kindheit (7–13 Jahre)
	Jugend (14–17 Jahre)
	Junges Erwachsenenalter (18–27 Jahre)
Bildungsbarriere	Internal
	External
	Steuerungsfaktoren
Maßnahmen	Art
	Bestandteile
	Ziele
	Häufigkeit
	Dauer
	Wirksamkeit

22 Der Screening Prozess unterliegt einer Qualitätssicherung, indem er im Double-Blind-Verfahren durchgeführt wird und Abweichungen konsensuell bereinigt werden.

23 Die automatisierte Reihenfolgenbestimmung der recherchierten Artikel durch die Software Rayyan (Ouzzani et al., 2016) hat dazu geführt, dass sich die relevanten Treffer vor allem in den ersten 50% des zu screenenden Materials befanden, in den letzten gescreenten 10% des Gesamtmaterials waren lediglich noch 0,8% der Titel potenziell relevant für die Forschungssynthese.

Mit diesem vorläufigen Codierschema wurden neun Texte codiert und analysiert. Bei der Auswahl handelte es sich um die ersten Texte, die im Laufe des Screening- und Beschaffungsprozesses bearbeitbar waren. Zwei Reviewer:innen codierten davon zwei Texte doppelt und diskutierten insbesondere bei uneinheitlichen Codierungen oder Unklarheiten die jeweiligen Konzepte mit dem Ziel, einheitliche und passende Definitionen zu erarbeiten. Im Folgenden werden aus diesen Pilot-Codierungen hervorgegangene erste konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung des Codierschemas sowie zur Begriffsbestimmung des Konzepts ‚Bildungsbarriere' dargelegt. Die erläuterten Befunde beruhen daher noch nicht auf einer vollständigen Synthese, sondern stellen vorläufige Einblicke dar.

4.3 Einblicke in Befunde aus der Pilot-Codierung

In diesem Abschnitt wird ein Auszug erster Befunde vorgestellt. Dazu werden neun der bisher codierten Studien herangezogen, die im Zeitraum zwischen 2001 und 2021 veröffentlicht wurden. Sie behandeln vorwiegend den Bildungsübergang zwischen Schule und Berufsausbildung und entsprechend das Jugend- und junge Erwachsenenalter. In allen Studien werden formale Bildungssettings thematisiert, aber auch non-formale und informelle Bildung sind Teil einiger Untersuchungen. Den Studien liegen quantitative, qualitative oder Mixed-Method Designs zugrunde.

Eine Übersicht der Befunde mit den in den Texten thematisierten Bildungsbarrieren bietet Tabelle 2. Zu allen der drei vordefinierten Ebenen der Bildungsbarrieren konnten Textstellen und darin enthaltene Konzepte zugeordnet werden. Ein Großteil der analysierten Studien berichtet u. a. von Bildungsbarrieren wie Qualifikationsmängeln, unzureichenden Sprachkompetenzen, niedrigem schulischen Leistungsniveau und individuellen, nicht abgedeckten Förderbedarfen. Diese könnten als internal attribuierte Barrieren (Mikro-Ebene) eingeordnet werden. So umfasst der Mangel an Qualifikationen zum einen, dass z. B. Kompetenzen unzureichend oder gar nicht erworben wurden und zum anderen, dass erworbene Qualifikationen, z. B. in Form eines Schulabschlusses oder des Erreichens der nächsten Klassenstufe, nicht nachzuweisen sind. Auch das Fehlen von Bildungsangeboten findet Erwähnung in den Studien. Genannt werden der Mangel an Ausbildungsplätzen, nicht vorhandene berufliche Alternativen, ausbleibende ausbildungsmarktbezogene Unterstützungsangebote und unterstützende Begleitung von Transitionsprozessen im (berufs)schulischen Kontext. Diese struktur- bzw. institutionsgebundenen Umstände (Meso-Ebene) erschweren die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung. Der Ebene der bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Makro-Ebene) können Bildungsbarrieren wie z. B. wirtschaftliche Einbrüche oder auch eine hohe Selektivität des Schulsystems, die Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen, prekäre Verdienstmöglichkeiten sowie die Angebots-Nachfrage-Relation des Arbeitsmarkts zugeordnet werden.

Die in den Studien identifizierten Bildungsbarrieren lassen sich größtenteils in das Konzept des Barrierebegriffs, das dem Forschungsvorhaben zugrunde liegt, einordnen. Die Zuordnung der in den Texten behandelten Bildungsbarrieren in die Mikro-,

Meso- oder Makro-Ebene (Abschnitt 4.1.) verdeutlicht jedoch die bereits angesprochene Abgrenzungsproblematik zwischen den drei Ebenen. Wenn beispielsweise aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen bestimmte Berufszweige nicht für eine Ausbildung in Frage kommen (Bergmann et al., 2004), lässt sich nicht klar abgrenzen, ob es sich um eine Barriere auf der Mikro-Ebene (individuelle Beeinträchtigung) oder auf der Meso- bzw. Makro-Ebene (fehlende Ausbildungsmöglichkeiten für die Personengruppe) handelt – vielmehr zeichnet sich hier eine Wechselwirkung ab.

Tab. 2: Befunde aus der ersten Pilot-Codierung.

Autor*in (Jahr)	Bildungs-settings	Lebens-phasen	Methoden	Bildungsbarrieren
Bergmann et al. (2004)	Formal	Jugend, junges Erwachsenenalter	quantitativ	• Wirtschaftliche Einbrüche • Fehlende berufliche Alternativen • Unzureichende Sprachkompetenzen
Fromm & Richter (2012)	formal, non-formal	Jugend	quantitativ und qualitativ	• Familiäre Bildungsarmut • Ausbildungsmarktbezogene Unterstützung fehlt • Externe Zuschreibungsprozesse • Qualifikationsmangel
Gaupp & Hoffmann-Lun (2008)	formal, non-formal, informell	Mittlere bis späte Kindheit, Jugend	quantitativ	• Verlängerung der Wege zwischen Schule und Ausbildung (Übergangssystem) • Hohe Selektivität des deutschen Schulsystems • Externe Zuschreibungsprozesse • Qualifikationsmangel
Heckl et al. (2011)	non-formal	Jugend, junges Erwachsenenalter	qualitativ	• Familiäre Bildungsarmut • Fehlende Unterstützung und Förderung im Übergang von der Schule in die Ausbildung/in den Beruf • Qualifikationsmangel
Icking (2008)	Formal	Jugend, junges Erwachsenenalter	quantitativ	• Fehlende, langfristige Berufsperspektiven • Qualifikationsmangel
Klöver & Hochleitner (2015)	Formal	Jugend	qualitativ und quantitativ	• Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen • Qualifikationsmangel
Pötter & Hilkert (2021)	formal, non-formal	Jugend, junges Erwachsenenalter	qualitativ	• Stark versäultes Berufsausbildungssystem • Prekäre Verdienstmöglichkeiten • Unzureichende Sprachkompetenzen • Qualifikationsmangel
Schütte & Schlausch (2015)	Formal	Jugend	quantitativ	• Niedriges schulisches Leistungsniveau • Fehlende psychosoziale Reifemerkmale • Angebots-Nachfrage-Relation
Weber (2015)	formal, non-formal, informell	Jugend, junges Erwachsenenalter	qualitativ und quantitativ	• Prekäre Verdienstmöglichkeiten • Unzureichende Weiterqualifizierungsmöglichkeiten • Qualifikationsmangel

Weiterhin fanden sich Bildungsbarrieren, die nicht ganz eindeutig in eine der vordefinierten Kategorien passen, wie beispielsweise ein fehlender Schulabschluss oder das Nicht-Bestehen eines Schuljahres – beides fehlende Ressourcen, durch die im weiteren Bildungs- und Berufsweg zusätzlich Hindernisse entstehen können (Bergmann et al., 2004; Fromm & Richter, 2012; Icking, 2008; Klöver & Hochleitner, 2015; Pötter & Hilkert, 2021; Weber, 2015). Für derartige Barrieren wurde die Kategorie ‚zertifikatsbezogene Barriere' hinzugefügt. Diese könnte wiederum, je nach den Ursachen des fehlenden Zertifikats, allen o. g. Ebenen zugeordnet werden. Dadurch stellt sich aber auch die Frage, ob es sich bei dieser Kategorie um Barrieren selbst oder um das Resultat der Wirkung anderer Barrieren handelt. Wenn letztere jedoch nicht ersichtlich sind und die Studien den Abbau einer zertifikatsbezogenen Barriere untersuchen (z. B. die Förderung von Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss), ist eine eigene Kategorisierung dieser Barrieren notwendig.

Weiterhin brachte die Analyse unterschiedliche Dimensionen hervor, wie Bildungsbarrieren in Zusammenhang mit Maßnahmen in den Studien auftreten. Während jede Studie (bedingt durch die Auswahlkriterien) mindestens eine Bildungsbarriere behandelt, die im Fokus einer Maßnahme steht, werden teilweise auch weitere Bildungsbarrieren angesprochen. Zum einen werden neben den fokussierten Barrieren weitere beschrieben, die jedoch nicht im Fokus der untersuchten Maßnahme stehen. So zielt die von Gaupp & Hoffmann-Lun (2008) untersuchte Maßnahme „Praxisklassen" auf den Abbau der Bildungsbarriere „Nicht-Erreichen des Hauptschulabschlusses" ab. Darüber hinaus werden in diesem Text beispielsweise auch motivationale Barrieren angesprochen, die zwar im Zusammenhang mit der zentralen Bildungsbarriere des fehlenden Abschlusses stehen, aber selbst nicht Teil der Wirksamkeitsuntersuchung sind. Zum anderen deuten manche Studien an, dass neue Bildungsbarrieren gerade durch die untersuchte Maßnahme entstehen können. So konstatiert Icking (2008, S. 34), „[…] dass der im Rahmen der Programmzielsetzung beabsichtigte Auswahlprozess, einen arbeitsmarktnäheren Personenkreis für das Programm zu gewinnen, realisiert werden konnte." Dieser Personenkreis wurde ausgewählt, um den Erfolg der Maßnahme zu erhöhen, jedoch geht damit eine Exklusion jener Personengruppen einher, die insbesondere vom Programm hätten profitieren können und sollen (z. B. junge Erwachsene, welche weder die Motivation noch die nötigen Ressourcen aufbringen können, sich in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren).

Während sich der deduktive Rahmen der drei Ebenen von Bildungsbarrieren also in Codierungen teilweise auf die erste und vorläufig analysierte Literatur anwenden lässt, finden sich darüber hinaus auch Abgrenzungsprobleme, neue Konzepte und weitere Dimensionen, die im weiteren Codier- und Analyseprozess in die Konzeptualisierung der Begrifflichkeit einfließen sollen.

4.4 Diskussion und Ausblick

Für die Erstellung von Forschungssynthesen zum Abbau von Bildungsbarrieren zeigt sich, dass zunächst eine Konzeptualisierung des zentralen Untersuchungsgegenstandes, der Bildungsbarrieren, erfolgen muss. Diese konzeptionellen Vorarbeiten unterscheiden das Projekt von Forschungssynthesen wie GesUB, die mit Konzepten arbeiten, die in der Forschungsliteratur bereits umfassend theoretisch ausgearbeitet sind. Die für die Erarbeitung des Barrierebegriffs entwickelte theoretische Rahmensetzung konnte anhand einer ersten Pilot-Codierung weitgehend vorläufig validiert werden. Gleichzeitig zeigen sich noch Möglichkeiten und Bedarfe zur Erweiterung, weshalb die Konzeptualisierung des Begriffs im fortschreitenden Prozess der Forschungssynthese als dynamisch angesehen werden muss. Es wird sich in der weiteren Analyse zeigen, ob sich die ersten empirischen Eindrücke durch die weitere Arbeit verdichten lassen.

Im weiteren Codierprozess wird das Konzept ‚Bildungsbarriere' aufgrund der ersten vorläufigen Befunde und Überlegungen zunächst offen codiert. Deshalb wird noch nicht nach weiteren Sub-Codes untergliedert, um die Textstellen erst im Nachhinein detaillierter zu kategorisieren. Somit kann eine Weiterentwicklung der Begriffsdefinition im Wechselspiel zwischen deduktivem Rahmen und Textmaterial erfolgen. Diese bisherige Konzentration auf den deduktiv-induktiv entwickelten theoretisch-begrifflichen Rahmen soll dann die Grundlage für die weitere Auswertung hinsichtlich von Faktoren sein, die den Abbau von Bildungsbarrieren fördern oder erschweren, was dem Hauptanliegen der systematischen Literatursynthese entspricht. Neben den beschriebenen Zwecken für die Forschungssynthese verspricht die daraus resultierende Konzeptualisierung des Begriffs ‚Bildungsbarriere' Potenzial, auf das zukünftige theoretisch-konzeptionelle und empirische Arbeiten der Bildungsforschung aufbauen können.

5. Fazit: Was wissen wir über die Erscheinungsformen und den Abbau sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs?

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs sind ein bedeutsames Problem moderner, am meritokratischen Ideal orientierter Bildungssysteme. Sowohl frühe Studien der 1960er Jahre (vgl. Wenk, Drope & Reh in diesem Band) als auch die Ergebnisse der Kompetenzen erfassenden PISA Studien ab dem Jahr 2000 zeigten die klare Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft. Im vorliegenden Beitrag wurden zwei Projekte vorgestellt, die sich mit einer systematischen Zusammenstellung der vorhandenen Forschungsbefunde zu Erscheinungsformen von Bildungsungleichheit (die Forschungssynthese GesUB) sowie der Erschließung von Bildungsbarrieren und Maßnahmen zum Abbau bestehender Bildungsbarrieren befassen (die Forschungssynthese des Projektes ABIBA | Meta).

Das Projekt GesUB konnte insgesamt 568 Publikationen zu Bildungsungleichheiten im deutschsprachigen Raum in die Forschungssynthese einbeziehen. Folglich

kann insgesamt von einer soliden Forschungslage ausgegangen werden. Erwartungsgemäß finden sich im Bereich der schulischen Bildung die meisten Publikationen (N = 318). Hier zeigt sich die Wirkung des ‚PISA-Schocks' auf die Forschungsaktivitäten am deutlichsten (Geißler, 2004; Messner, 2016). Mit Blick auf die vorliegende Befundlage zeigt sich insgesamt ein relativ homogenes Bild: die soziale Herkunft hat einen signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg – von der vorschulischen Bildung bis zur Hochschulbildung. Allerdings wurde auch deutlich, dass sich die bisherigen Forschungsaktivitäten mehrheitlich auf schulische Leistungsindikatoren beziehen und dabei vermehrt Daten aus groß angelegten Schulleistungsstudien im Bereich der Primarstufe sowie Sekundarstufe I verwenden. Somit wird deutlich, dass es trotz einer breiten Studienlage weitere Forschungsbedarfe zu adressieren gibt. Forschungspotenziale bestehen weiterhin in Bezug auf Herkunftseffekte beim Besuch nicht-gymnasialer Schulformen sowie dem Erwerb schulischer Abschlüsse. Weiterhin sollten die Bereiche der vorschulischen, außerschulischen und nachschulischen Bildung, insbesondere der beruflichen Bildung, stärker in den Blick genommen werden, um Bildungsbenachteiligungen aus einer Verlaufsperspektive und in ihrer Kumulation erfassen zu können. Hierbei würde sich auch eine stärkere Verzahnung der Bildungsbereiche anbieten, z. B. die Betrachtung von Bildungsungleichheiten in der frühen Bildung, mit den damit einhergehenden non-formalen und informellen Bildungssettings, und dem Eintritt in das institutionelle Bildungssystem. Abschließend gilt es in allen Bildungsbereichen die konkreten Wirkmechanismen zur Genese sozialer Bildungsungleichheiten auf theoretischer (Theorien mittlerer Reichweite; Merton, 1968) und empirischer Ebene genauer zu betrachten. Denn nur durch die theoretische und empirische Identifikation von Mechanismen der Entstehung und Fortführung von Bildungsungleichheiten können diese nachhaltig abgebaut werden.

Aus dieser Befundlage wird der Bedarf an einer konzeptionellen Beschreibung von Bildungsbarrieren deutlich, damit anschließend die Studienlage zu Maßnahmen und Interventionen zum Abbau bestehender Bildungsungleichheiten untersucht werden kann. Die ersten Einblicke in die Forschungssynthese des derzeit noch laufenden Projekts ABIBA | Meta zeigen bereits die Komplexität dieser Thematik. Der hier vorgestellte konzeptionelle Rahmen umfasst die Mikro-, Meso- und Makroebene zur Erfassung von Bildungsbarrieren. Damit gelingt ein Blick über einzelne Gruppen von Akteur*innen hinaus auf das Zusammenspiel von individuellen Dispositionen, institutionellen Bedingungen und bildungspolitischen Steuerungsmaßen. In den in diesem Beitrag dargestellten ersten Befunden wird deutlich, dass Bildungsbarrieren nicht erst im formalen Bildungssystem entstehen, sondern dass ein komplexes Geflecht zwischen informellen, non-formalen und formalen Lernumwelten die Persistenz von Bildungsungleichheiten ermöglicht. Nicht zuletzt bedeutet dies für den Abbau von Bildungsbarrieren und damit für die Verhinderung, Kompensation und Reduzierung von Bildungsungleichheiten, dass in allen Lernumwelten – und über die Lernumwelten hinweg – mit entsprechenden Maßnahmen angesetzt werden könnte. Der wissenschaftliche Blick auf die gegenwärtigen Bildungsprozesse und Bildungsbedingungen, sowohl konzeptionell-theoretisch als auch (soweit bisher untersucht)

empirisch, rückt die Verschränkung bzw. Zusammenarbeit der Lernumwelten vermehrt in den Fokus.

Die beiden vorgestellten Forschungssynthesen zeigen eindrücklich, soziale Ungleichheiten *bestehen* im institutionellen Bildungssystem, *entstehen* aber wesentlich früher und auch in außerschulischen Kontexten. Diese umfassende und erschöpfende Darstellung der empirischen Evidenz zu Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs und Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbarrieren konnte durch die Methode der Forschungssynthese erreicht werden. Die breite Suchstrategie mit dem Fokus auf Vollständigkeit ergab eine hohe Anzahl an potenziell relevanten Literaturtreffern, welche kriteriengeleitet und systematisch in den Screening-Schritten reduziert wurden. Das Aufzeigen bestehender Forschungslücken in einem (augenscheinlich) stark beforschten Themenfeld und die Kumulierung vorhandener Evidenz konnte nur durch diesen Forschungszugang ermöglicht werden. Die vorgestellten Projekte unterstreichen damit die Bedeutung und Etablierung von Forschungssynthesen in der empirischen Bildungsforschung (Zawacki-Richter et al., 2020) und ihren Nutzen als Instrument bildungspolitischer Steuerung. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Trias der theoretisch-konzeptionellen Erfassung von Bildungsungleichheiten, der empirischen Analyse von Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen dieser sowie die bedarfsgerechte Implementation von Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbarrieren miteinander verzahnt werden müssen, um Bildungsbarrieren entgegenwirken zu können. Zur Kontrastierung der berichteten Evidenz zu Bildungsungleichheiten in Deutschland bzw. dem deutschsprachigen Raum wäre der Einbezug internationaler Befunde aus dem Bereich der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung eine fruchtbare Ergänzung.

Literatur

Kodierte Publikationen sind mit * gekennzeichnet.

Bachsleitner, A. Lämmchen, R., & Maaz, K. (2022a). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., & Maaz, K. (2022b). Zielsetzung, Rahmung und Aufbau der Studie. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 7–15). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022c). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 141–158). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022d). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der Hochschulbildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hoch-*

schule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA (S. 159–190). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Jäger-Dengler-Harles, I., Lühe, J., Karl, J., Martini, R., Rittberger, M., & Maaz, K. (2022e). *Genese sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs – Erhebungs- und Analyseinstrumente für die Forschungssynthese GesUB (GesUB)*: [Datenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2018–2020. (Ver. Version 1.0). [Datenkollektion]. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation/Forschungsdatenzentrum Bildung. https://doi.org/10.7477/792:1:0

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W., Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6 _ 10

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*(1), 46–71. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7

Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Auflage, S. 89–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4

Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (1. Auflage, S. 35–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2

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. Aufl., S. 3–53). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1

*Bergmann, C., Keune, S., & Schläger, H. (2004). Ausbildung und Umschulung behinderter Menschen. Ergebnisse eines Modellversuchs. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *33(3)*, 46–48.

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. Auflage). Sage.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 83–198). Schwartz.

Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In J. Baumert & K. J. Tillmann (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Sonderheft 31*, 129–146. Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_8

Brunton, J., Graziosi, S., & Thomas, J. (2017). Tools and Technologies for Information Management. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to Systematic Reviews, 2. Auflage*, (S. 145–180). Sage.

Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(3),* 409–435. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8

Büchner, P. (2006): Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In P. Büchner, A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 11–20). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1_1

Chalmers I., Hedges L. V., & Cooper H. (2002). A Brief History of Research Synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, *25*(1),12–37. https:doi.org/10.1177/0163278702025001003

Cooper, H. M., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. Auflage). Russell Sage Foundation.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

*Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, *92*(2), 199–228. https://doi.org/10.1177/0038040719838223

Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(4), 521–539. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, *30*(4), 415–441. https://doi.org/10.2307/589632

*Fromm, S., & Richter, M. (2012). An den Rändern der Bildungsgesellschaft. Teilhabedefizite gering qualifizierter Jugendlicher an schulischer und beruflicher Bildung und Möglichkeiten ihrer Förderung. *Sozialer Fortschritt*, *61*(10), 240–247. https://doi.org/10.3790/sfo.61.10.240

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. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Gaupp, N. & Hoffmann-Lun, I. (2008). Absolventinnen und Absolventen bayerischer Praxisklassen auf dem Weg in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *104*(2). Band, Heft 2, 235–250. https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0014

Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA zerstört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *24*(4), 362–380. https://doi.org/10.25656/01:5690

*Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, *48*(3), 463–481. https://doi.org/10.1177/0038038513490352

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017a). *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage). Sage. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017b). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 1–18). Sage. https://doi.org/10.53841/bpsptr.2017.23.2.95

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, *26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C., & Enichlmair, C. (2011). *Arbeitsmarktintegration jugendlicher Problemgruppen. Eine internationale Good-Practice-Recherche im Auftrag des AMS Österreich*. Communicatio.

*Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, 126–152. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_6

Hüsli, J.-P. (2015). *Wirtschaftslexikon.co. Über 20.000 Fachbegriffe. Bildungsbarriere*. Verfügbar unter: http://www.wirtschaftslexikon.co/d/bildungsbarriere/bildungsbarriere.htm

*Icking, M. (2008). Abschlussbericht zum Programm JobPLUS. Materialien zum Programm-Monitoring. Gesellschaft für Innovative Beschäftigungsförderung. *Arbeitspapier 23*. https://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/Arbeitspapiere_23_JobPLUS.pdf

Jäger-Dengler-Harles, I., & Rittberger, M. (2022). Datenerhebung zum Wissensstand. Systematische Literaturrecherche zur Forschungssynthese über die Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 17–42). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Jäger-Dengler-Harles, I., Lindauer, M., Kirschey, S., & Möller, C. (2024). Strategieentwicklung für eine systematische Literatursuche im Kontext von Forschungssynthesen zum Abbau von Bildungsbarrieren. In A. Wilmers (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. 20 Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven* (S. 233–266). Waxmann.

*Kleine, L. (2014). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg und die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen*. University of Bamberg Press. https://doi.org/10.20378/irb-3105

*Klöver, B., & Hochleitner, T. (2015). Schulversuch „Berufsorientierungsklassen (B-Klasse)" – Kooperationsmodelle von Mittel- und Berufsschulen in Bayern. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (S. 43–61). Bertelsmann.

Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozesstheorie. In H. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–69). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839405888-001

Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C. K., & Zimmer, K. (2019). *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale*. utb. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838547855.

Lämmchen, R., Bachsleitner, A., Lühe, J., & Maaz, K. (2022a). Forschungssynthesen in der empirischen Bildungsforschung. Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs*

von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA (S. 43–64). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Lämmchen, R., Bachsleitner, A., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022b). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der vorschulischen Bildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 65–94). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Lämmchen, R., Bachsleitner, A., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022c). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der schulischen Bildung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 95–140*)*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Lämmchen, R., Bachsleitner, A., Lühe, J., & Maaz, K. (2022d). Synthese der Ergebnisse. Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA* (S. 191–210). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Lindauer, M., Jäger-Dengler-Harles, I., Möller, C., Kirschey, S. Herz, A., & Scharf, J. (i. V.). Methods to facilitate processes in abstract screening for a systematic review on overcoming educational barriers. (Arbeitstitel). Manuskript in Vorbereitung.

Linberg, T. (2017). *Kind und Kontext. Häusliche Lernumwelt und soziale Ungleichheiten im vorschulischen Sprachstand*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18087-4

Littell, J. H., & White, H. (2018). The Campbell Collaboration. *Research on Social Work Practice*, *28*(1), 6–12. https://doi.org/10.1177/1049731517703748

Lüttinger, P., & König, W. (1988). Die Entwicklung einer international vergleichbaren Klassifikation für Bildungssysteme. *ZUMA Nachrichten*, *12*(22), 1–14.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Dt. Studienverlag

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. The free press.

Messner, R. (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: J. Baumert, K. J. Tillmann (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Sonderheft 31*, 23–44. Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0706-2

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application* (S. 3–22). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

Oliver, S., Dickinson, K., Bangpan, M., & Newman, M. (2017). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 71–92). Sage. https://doi.org/10.1016/S0372-5545(17)37620- 4

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews* 5:210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw,

J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021).The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, *10*(1), 89. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781849209120

Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. *British Medical Journal*, *3*, 1243–1246. https://doi.org/10.1136/bmj.2.2288.1243

*Pötter, N. & Hilkert, B. (2021). Ausbildungsberatung für bleibeberechtigte junge Geflüchtete. In TUP/Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. Berlin (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, *21(72)*, 109–116. Beltz-Juwenta. https://doi.org/10.3262/TUP2102109

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022*). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Auflage). Beltz Juventa.

*Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, *26*(4), 415–430. https://doi.org/10.1093/esr/jcp029

*Schaffner, E., & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *55*(4), 238–252.

*Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*, 1251–1282. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7

*Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67*(3), 509–537. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0333-6

Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (S. 827–844). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_35

Schütte, M., & Schlausch, R. (2015). Berufseinstiegsbegleitung, Ausbildungslotsen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. – Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote? In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (S. 63–81). Bertelsmann.

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417–453. https://doi. org/10.3102/00346543075003417

*Stahl, J. F., & Schober, P. S. (2017). Convergence or divergence? Educational discrepancies in work-care arrangements of mothers with young children in Germany. *Work, Employment and Society, 32*(4), 629–649. https://doi.org/10.1177/0950017017692503

Treiman, D. J. (1976). A standard occupational prestige scale for use with historical data. *The Journal of Interdisciplinary History*, *7*(2), 283–304. https://doi.org/10.2307/202737

UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. Montreal. https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en

Van de Werfhorst, H. G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education, 60*(1), 123–44. https://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8

*Weber, J. (2015). Vom Zwischenmenschlichen zum Politischen? Betreuungsbeziehungen im Übergang aus Adressatinnen-Perspektive. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (S. 139–161). Bertelsmann.

Wegener, B. (1984). *Gibt es Sozialprestige? Konstruktion und Validität der Magnitude Prestige-Skala.* ZUMA-Arbeitsbericht, 1984/02. Mannheim. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA).

Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S. 423–447). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_15

Wetterich, C., & Plänitz, E. (2021). *Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung*. Verlag Barbara Budrich. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6607248.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, *91*(3), 461–481. https://doi.org/10.1037/0033-2909. 91.3.461.

Wieland, N. (2010). *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92157-0

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.). (2020). *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

IV.
Die Reduzierung von Bildungsungleichheit in den Blick nehmen

Strukturelle Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheit durch ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung

Alexandra Marx & Kai Maaz

1. Einführung

Auch mehr als zwanzig Jahre nach dem PISA-Schock ist das Bildungswesen in Deutschland noch weit vom Anspruch einer zunehmenden Bildungsgerechtigkeit entfernt: Zwar wurden in den vergangenen 20 Jahren mit der Einführung von Bildungsstandards, einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring sowie einer Qualitätsoffensive im Bereich der frühkindlichen Bildung eine Vielzahl von Reformen initiiert und zahlreiche Programme und Initiativen aufgesetzt, die darauf abzielen, den Kompetenzerwerb von Schüler:innen insbesondere im Bereich der mathematischen und sprachlichen Basiskompetenzen zu stärken (z. B. QuaMath, BISS). Die bisherigen Ergebnisse dieser Reformbemühungen sind jedoch ernüchternd: Noch immer erreichen eine Vielzahl der in Deutschland lernenden Schüler:innen nicht die grundlegenden Kompetenzen, die für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe nötig wären: So belegen die aktuellen Ergebnisse der PISA-Erhebung 2022 mit dem Schwerpunkt Mathematik, dass die mathematischen Kompetenzen von 15-Jährigen in Deutschland im Vergleich zum Jahr 2013 gesunken sind (Lewalter et al., 2023). Zwar liegen sie damit noch im Durchschnitt der OECD; dennoch ist dieser Trend besorgniserregend, zumal er sich auch in anderen fachlichen Domänen abzeichnet, wie etwa in TIMSS 2019 für die Naturwissenschaften (Schwippert et al., 2020) und in IGLU 2021 für die Lesekompetenz (McElvany et al., 2023). Besonders alarmierend für das deutsche Bildungssystem ist jedoch der nach wie vor sehr stark ausgeprägte Zusammenhang zwischen Merkmalen des familiären Hintergrunds und dem erzielten Kompetenzniveau, der sich ebenfalls für alle Domänen findet: Noch immer ist der Effekt der sozioökonomischen Herkunft wie auch der des Zuwanderungshintergrunds auf den schulischen Kompetenzerwerb, aber auch auf die erzielten Bildungsabschlüsse in Deutschland überdurchschnittlich stark ausgeprägt. So hat die Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und den von Viertklässler:innen erreichten Kompetenzen im IQB-Bildungstrend seit 2016 deutlich zugenommen (Sachse et al., 2022). Im aktuellen Bildungsbericht zeigt sich zudem, dass Schüler:innen aus sozial schwächeren Elternhäusern nach der Grundschule immer noch deutlich seltener höher qualifizierende

Schularten und Bildungsgänge besuchen als Gleichaltrige mit einem hohen Sozialstatus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die entsprechenden Disparitäten bestehen dabei auch unter Kontrolle der Ausgangsleistungen und zeigen somit an, dass der soziale Hintergrund unabhängig vom Leistungsniveau der Schüler:innen den Bildungsverlauf nach wie vor entscheidend beeinflusst. Von einer zunehmenden Bildungsgerechtigkeit kann vor diesem Hintergrund nicht die Rede sein. Vielmehr gilt weiterhin, dass viele Kinder und Jugendliche in Deutschland nicht dieselben Bildungschancen haben wir ihre Peers, insbesondere, wenn sich Problemlagen des familiären Hintergrunds kumulieren: Ein Schüler aus einer bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familie mit Zuwanderungsgeschichte hat deutlich geringere Aussichten auf eine erfolgreiche Bildungskarriere als ein Schüler mit einem günstigeren familiären Hintergrund (vgl. Maaz & Jungkamp, 2022). Damit ist eine Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer Chancengleichheit, bei der alle Schüler:innen unabhängig von ihrem Hintergrund die bestmöglichste Unterstützung erhalten, um ihre Potenziale zu entfalten, noch in weiter Ferne.

Vielfach wird als eine mögliche Ursache für das Ausbleiben des Erfolgs bisheriger Maßnahmen zum Abbau von Bildungsungleichheiten der teilweise enge Fokus der bisherigen Maßnahmen genannt, die sich in der Regel entweder auf eine Verbesserung des Unterrichts fokussieren oder aber die Schulentwicklung in den Blick nehmen. Um soziale Disparitäten im Bildungserwerb zu verringern, scheint jedoch eine Verzahnung fachlicher Programme zur Förderung von individuellen Kompetenzen der Schüler:innen mit überfachlichen Ansätzen, die eher die Ebene der Unterrichts- oder der Schulentwicklung adressieren, notwendig: Programme wie die Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) oder das Programm *Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln* (QuaMath) zeigen, dass eine gezielte Unterstützung des fachlichen Kompetenzerwerbs für Schüler:innen, insbesondere für leistungsschwache Lernende, kompensatorisch wirken kann und somit einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit leistet. Allerdings verpuffen die Wirkungen dieser Programme schnell im schulischen Alltag, wenn sie nicht in nachhaltige und umfassende Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung integriert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es gerade für Schulen in sozial herausfordernden Lagen, an denen viele Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien lernen, zentral, ihre Bemühungen auf eine kohärente Verbesserung sowohl des Unterrichts als auch der schulischen Strukturen zu richten. Gelingt eine solche nachhaltig angelegte und umfassende Entwicklung, wäre ein wichtiger Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit im deutschen Bildungssystem erreicht. Dabei ist eine systemisch-strukturelle Verankerung von Maßnahmen zur Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung, insbesondere für Schulen in sozial herausfordernden Lagen, wesentlich, wenn langfristig bessere Bildungs- und Teilhabechancen für die an ihnen lernenden Schüler:innen geschaffen werden sollen. Eine solche systemische Verankerung bedeutet in der Konsequenz allerdings eine kohärente Zusammenarbeit auf allen Ebenen und zwischen allen Akteursgruppen: Aufgabe von Bildungswissenschaftler:innen in diesem Zusammenhang kann es nicht sein, lediglich evidenzbasierte Aussagen zum

what works zu generieren und diese ins System zu spielen. Vielmehr bedarf es eines engen Austausches und ko-konstruktiver Zusammenarbeit mit Schulen, vor allem aber mit Akteur:innen im Bildungs- und Unterstützungssystem, um gemeinsam Lösungen für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung (weiter)zuentwickeln und langfristig zu implementieren.

2. Ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit: Bislang eher Desiderat als Wirklichkeit

Vor dem beschriebenen Hintergrund muss die Etablierung wirksamer Maßnahmen und Ansätze zur Verringerung von Bildungsungleichheiten in Deutschland eines der wichtigsten Ziele von Reformbemühungen im Bildungssystem bleiben. Diese sollten vor allem auch darauf abzielen, Schulen in sozial herausfordernden Lagen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung dergestalt zu unterstützen, dass sie den jeweiligen regionalen Besonderheiten, Herausforderungen und Potenzialen in der schulischen Arbeit mit der Entwicklung passgenauer Maßnahmen begegnen können. Welche Schulen genau in diesem Sinne als zentrale Akteure zum Abbau von Bildungsungleichheiten gelten können bzw. was genau eine Schule in herausfordernder Lage überhaupt ausmacht, ist dabei eine wesentliche Frage: Nicht jede Schule in einem großstädtischen Ballungsraum mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Bevölkerung ist automatisch eine Schule, die besonderer systemischer Unterstützung in ihrer Entwicklungsarbeit bedarf, um den Erfordernissen ihrer Schülerschaft bestmöglich begegnen zu können. Entsprechend bestehen zahlreiche Konzeptionen und Definitionen dazu, was eine Schule in herausfordernder Lage überhaupt auszeichnet (vgl. auch Braun & Pfänder, 2022). Häufig werden hierbei Schulen benannt, die sich in ökonomisch schwachen, soziokulturell benachteiligten urbanen Ballungsräumen befinden und einen überproportional hohen Anteil an Schüler:innen aus sogenannten bildungsfernen Haushalten aufweisen, die über ein geringeres soziales, kulturelles oder ökonomisches Kapital verfügen, das häufig mit ungünstigeren Lern- und Leistungsbedingungen einhergeht (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017). Daneben lassen sich Schulen in herausfordernden Lagen jedoch auch in Hinblick auf die schulischen Prozessqualitäten definieren. Eine stark belastete Schule wäre in diesen Konzeptionen eine Schule, die niedrige Prozessqualitäten aufweist, zum Beispiel fehlende oder geringe Kooperationsstrukturen der Lehrkräfte, niedrige Leistungserwartungen an die Schüler:innen oder einen gering ausgeprägten Fokus auf die Lernkultur im Unterricht (Bryk et al., 2010; van Ackeren et al., 2020). Wie bereits beschrieben, trifft dies längst nicht auf alle Schulen in sozialräumlich und strukturell benachteiligten Lagen zu. Umgekehrt liegt ebenfalls nicht jede Schule mit einer niedrigen Prozessqualität in einem Umfeld mit hohen sozialräumlichen Herausforderungen. Wesentlich ist es daher, sowohl die sozialräumliche Lage und die damit verbundenen Herausforderungen an die Schule als auch die Prozessqualität innerhalb der Schule – die letztlich ent-

scheidend dazu beiträgt wie effektiv die Schule auf diese Problemlagen zu reagieren imstande ist – zu betrachten, um abzuschätzen, inwiefern ein Unterstützungsbedarf besteht. Insbesondere aus dem US-amerikanischen Raum liegt bereits eine Vielzahl entsprechender Modelle zur Beschreibung schulischer Effektivität vor, die diese als multidimensionales Konstrukt verstehen (Kyriakides et al., 2019) und als Grundlage für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung herangezogen werden können. Bei diesen Betrachtungsweisen bemisst sich die Effektivität einer Schule nicht zuletzt auch daran, wie gut sie es schafft, allen Schüler:innen, unabhängig von ihrer Herkunft, die bestmöglichsten Bildungschancen zu eröffnen, was sich anhand von spezifischen Indikatoren für Bildungsungleichheit, wie z. B. den von sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen erreichten Kompetenzen und Schulabschlüssen, erfassen lässt. Daneben wird aber auch die Schulqualität als eine wesentliche Voraussetzung für schulische Effektivität betrachtet: Entscheidend sind hier Merkmale und Eigenschaften einer Schule, die dazu beitragen, eine hochwertige Bildungserfahrung für alle Schüler:innen zu bieten.

Deutlich wird aus diesen Ausführungen, dass es für die passgenaue Unterstützung von Schulen mit dem Ziel einer zunehmenden Chancengleichheit im Bildungssystem einer kontextsensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung bedarf, die an die jeweiligen einzelschulischen und regionalen Besonderheiten angepasst wird und explizit auch den Einbezug von Akteur:innen der Bildungsverwaltung und des Unterstützungssystems adressiert (vgl. z. B. Dedering, 2017; Klein, 2018). Bislang liegen im deutschen Sprachraum nur wenige Forschungserkenntnisse aus groß angelegten Programmen vor, die Hinweise darauf liefern könnten, wie Schulentwicklungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung in diesem Prozess unterstützen und zu einer evidenzbasierten, kontextsensiblen Qualitätsentwicklung beitragen können. Allerdings wurde kürzlich eine Reihe von Übersichtsarbeiten zu Studien vorgelegt, die sich mit der Wirkung von Ansätzen zur Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage beschäftigen (Braun & Pfänder, 2022; Böttcher et al., 2022; Klein, 2018, wie dem Berliner Bonus-Programm oder dem in Nordrhein-Westfalen implementierten Programm „Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Obgleich diese Programme sich in den konkreten Ansätzen und Maßnahmen zur Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung unterscheiden, ist ihnen gemeinsam, dass sie Merkmale der schulischen Prozessqualität adressieren und dabei in der Regel auch systemische Unterstützungsstrukturen einbeziehen, wie z. B. die evidenzbasierte Unterstützung der Schulleitungsteams durch wissenschaftliche Projektmitarbeitende, den Einsatz von Schulentwicklungsberatung oder Maßnahmen zur kollegialen Unterstützung. Insgesamt zeichnen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudien zu bisherigen Schulentwicklungsprogrammen für Schulen in sozial herausfordernden Lagen in Deutschland jedoch ein eher ernüchterndes Bild: Zwar gelingt es teilweise, Erfolge in Hinblick auf die Verbesserung von Aspekten der Prozessqualität zu erzielen, Wirkungen auf zentrale Merkmale der Bildungsungleichheit (z. B. Abbrecherquoten, Fehlzeiten, Übergangsquoten) lassen sich jedoch kaum nachweisen (Braun & Pfänder, 2022; Böttcher et al., 2022; Klein, 2018.

Diese Befundlage verdeutlicht, dass eine einfache Frage nach dem „Was wirkt empirisch?“ nicht ausreicht, um Schulen darin zu unterstützen, ihre Qualitätsentwicklung auf den Abbau von Bildungsungleichheiten zu fokussieren und entsprechend wirksame Maßnahmen zu entwickeln, die sich im regionalen Kontext gut umsetzen lassen. Die generell hohe Kontextsensibilität von Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert eine verstärkte Betrachtung der spezifischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Schulen. Die eigentliche Frage zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen muss daher lauten: „Was wirkt für wen unter welchen Bedingungen und welche Unterstützung braucht es dafür?“

Es ist eine weiterhin bestehende Herausforderung, zu identifizieren, welche Schulen unter welchen Bedingungen von welchen Maßnahmen profitieren. Eine systematische Zusammenstellung von geeigneten Indikatoren für Schulen in herausfordernden Lagen und eine darauf aufbauende Auswahl geeigneter Interventionsmethoden ist bislang nicht flächendeckend realisiert, bildet aber eine wesentliche Voraussetzung für eine systemweite Entwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit für sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen (vgl. auch Braun & Pfänder, 2022, Böttcher et al., 2022). Hier besteht ein hoher Bedarf an der Entwicklung und Erforschung geeigneter ko-konstruktiv angelegter Ansätze zur durchgängig angelegten Förderung der schulischen Qualitätsentwicklung zum Abbau von Bildungsungleichheiten. Bisherige Studien fokussieren diesen Aspekt eher ansatzweise, in dem z. B. der Einbezug der Schulaufsichten oder regionalen Schulentwicklungsberater:innen durchaus betrachtet bzw. durch Unterstützungsmaßnahmen zu adressieren versucht wird. Darüber hinausgehende systemische Ansätze, die z. B. auch die Akteur:innen auf Ebene von Referatsleitungen innerhalb der Kultusministerien, den Landesinstituten bzw. Qualitätsagenturen der Länder oder auch der ersten Phase der Lehramtsausbildung fokussieren, fehlen jedoch bislang, so dass es kaum Evidenz zu erfolgversprechender systemischer Schul- und Unterrichtsentwicklung für Schulen in herausfordernden Lagen gibt.

Erkenntnisse zu Ansätzen und Maßnahmen für eine ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung auf struktureller Ebene wären allerdings wichtig, weil sie die aktive Zusammenarbeit aller relevanten Akteure – Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern, Schulleitungen, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik ebenso wie Wissenschaft – bestärken und effektiver als bislang gestalten könnten. Damit würden systemische Ansätze unterstützt, in denen Forschung zu einer ganzheitlichen und praxisnahen Schul- und Unterrichtsentwicklung beiträgt, die den tatsächlichen Bedürfnissen und Herausforderungen im Bildungsalltag gerecht wird und damit zu einer stärkeren Bildungsgerechtigkeit beiträgt. Ko-konstruktiv angelegte Forschung ermöglicht es, die Perspektiven und Erfahrungen aller Beteiligten einzubeziehen. Dies fördert nicht nur eine größere Akzeptanz von Veränderungen, sondern stellt auch sicher, dass die entwickelten Konzepte und Strategien tatsächlich relevant und umsetzbar sind, was letztlich zu einer Nachhaltigkeit der Ansätze beiträgt: Durch die Einbindung aller wesentlichen Akteur:innen fühlen diese sich stärker verantwortlich und engagiert, die Neuerungen in ihren jeweiligen Wirkumwelten langfristig zu tragen und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kann eine solche praxisorientierte

Forschung auch dazu beitragen, innovative Ideen und Ansätze aus der Praxis zu identifizieren und zu testen und somit zu einer dynamischeren und anpassungsfähigeren Qualitätsentwicklung im Bildungssystem beizutragen. Insgesamt trägt eine ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung dazu bei, dass die Bildungsprozesse flexibler, relevanter und effektiver gestaltet werden können, so dass das System insgesamt befähigt wird, auf bestehende Problemlagen adaptiver zu reagieren als bislang.

3. Herausforderungen in der strukturellen Zusammenarbeit zwischen den Systemebenen

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, sind insbesondere Schulen in herausfordernden sozialen Lagen als zentrale Akteure zur Verringerung von Bildungsungleichheiten gefordert, klare und wirkvolle Strategien zu entwickeln, um adaptiv auf neu auftretende Herausforderungen reagieren zu können. Hierfür braucht es eine nachhaltig angelegte und in die schulische Arbeit integrierte Etablierung von Schulentwicklungskapazitäten, d. h. der Kapazität einer Einzelschule, ihre Prozesse und Strukturen unter den gegebenen Bedingungen systematisch so zu gestalten, dass sowohl die schulische Entwicklungsarbeit als auch die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen nachhaltig und kontinuierlich verbessert werden (Maag-Merki, 2017). Bislang bleibt weitgehend unklar, wie Schulen darin unterstützt werden können, eine solche Entwicklungskapazität aufzubauen und ob die an Schulen in sozial herausfordernden Lagen häufig besonders nachteilig ausgeprägten strukturellen Rahmenbedingungen, z. B. hinsichtlich gering ausgeprägter zeitlicher, finanzieller oder personeller Ressourcen, sich hier nachteilig auswirken.

Ein theoretisches Modell, das es erlaubt, die Herausbildung von Schulentwicklungskapazität längsschnittlich zu betrachten und dabei auch den Einfluss der verschiedenen miteinander verwobenen Systemebenen zu berücksichtigen, wurde von Maag Merki (2008) entworfen: In ihrer *Theorie der Architektur der Schulentwicklung* stellt sie den Aufbau einer langfristig und nachhaltig angelegten Qualitätsarbeit an Schulen als Resultat einer quer- wie längsschnittlichen Kopplung von Systemebenen dar. Auf der *Makroebene* der Ministerien bzw. der Schulaufsicht werden durch die Akteur:innen zunächst Rahmenbedingungen für die auf den nachgeordneten Ebenen stattfindenden Schulentwicklungsaktivitäten geschaffen, etwa in Form von Verwaltungsvorschriften, aber auch im Sinne konkreter Unterstützungsansätze in der Arbeit der Schulaufsichten. Auf der *intermediären Ebene* wird die Zusammenarbeit institutioneller regionaler Zusammenschlüsse von Schulen und außerschulischen Partnern innerhalb einer Region in den Blick genommen. Betrachtet wird hier, inwiefern die netzwerkbasierte Arbeit zwischen Schulen unter Einbezug des regionalen Unterstützungssystems die Bildungsqualität innerhalb einer Region langfristig unterstützt. Die *Mesoebene* fokussiert schließlich die Qualitätsentwicklung der Einzelschule im Rahmen ihrer Netzwerke und regionalen Einbettung: Wie gut gelingt es Schulen hier, die

auf den oberen Ebenen strukturell bzw. regional vorgegebenen und implementierten Angebote und Maßnahmen erfolgreich in den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess zu integrieren und einen kohärenten Aufbau von Schulentwicklungskapazität zu betreiben?

Wie die *Theorie der Architektur der Schulentwicklung* verdeutlicht, braucht es für eine nachhaltige und die konkreten Rahmenbedingungen integrierende Schulentwicklung ein strukturiertes Ineinandergreifen der verschiedenen Systemebenen im Sinne eines Alignments: Arbeiten Ministerien, Schulaufsichten, das regionale Unterstützungssystem und die Einzelschule nicht abgestimmt miteinander, wird eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität mit dem Ziel einer zunehmenden Bildungsgerechtigkeit nicht gelingen. Die Rolle der Wissenschaft ist es, dieses Alignment durch passgenaue Forschung und die Entwicklung wirksamer Programme zu unterstützen und konsequent alle Ebenen des Systems zu adressieren. Divergierende Erwartungshaltungen in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Schule und Schulaufsicht bzw. Bildungsverwaltung erschweren eine solche ko-konstruktiv angelegte und kohärent ausgerichtete Entwicklungsarbeit über die Systemebenen hinweg jedoch häufig erheblich (vgl. Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020; Klopsch & Sliwka, 2020.) Hier kommen institutionelle Umwelten mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen und Erwartungshaltungen zusammen, die nicht nur in unterschiedlichen Referenzsystemen zu verorten sind, sondern auch teilweise differierenden Handlungslogiken folgen. In einem solchen „lose gekoppelten" System (Weick, 2009) sind Entscheidungen einzelner Akteursgruppen nicht immer im Einklang mit der rationalen Wahl der – in Hinblick auf das Gesamtsystem – effizientesten Alternative. Im Fall von Schulen könnten beispielsweise Eltern als Anspruchsgruppe die Beibehaltung von Ziffernnoten fordern, während ministerielle Vorgaben eine Leistungsbeurteilung vorsehen, bei denen Lehrer:innen auf Basis von Kompetenzrastern beurteilen sollen. Schließlich könnte auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen der Einsatz alternativer Leistungsbeurteilungsformen propagiert werden. In diesem Beispiel sind die Eltern, ministerielle Vorgaben und Fort- und Weiterbildungseinrichtungen relevante Bezugsgruppen in der institutionellen Umwelt von Schulen, da sie allesamt die Schule beeinflussen können. Gleiche Szenarien lassen sich auch für die Schulaufsicht nachzeichnen, die ebenfalls von multiplen Interessen von Schulen, Bildungspolitik, Wissenschaft oder Fort- und Weiterbildung konfrontiert sind und häufig vor dem Hintergrund ihrer eigenen Handlungslogiken und Wirkannahmen entscheiden, die nicht immer auf andere Akteursgruppen oder Systemebenen übertragbar sind.

Insgesamt wird somit deutlich, dass das Bildungssystem in Deutschland von einem Ineinandergreifen der verschiedenen Ebenen im Sinne eines Alignments noch weit entfernt ist. Es erscheint vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass bisherige Ansätze und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit noch nicht in der Fläche wirksam werden: Letztlich können sowohl übergreifende Reformmaßnahmen aber auch einzelne Programme, wie etwa zur gezielten Verbesserung spezifischer Basiskompetenzen, nur dann ihr Potenzial entfalten, wenn

sie mit struktureller Unterstützung und unter Berücksichtigung regionaler Bedarfe, Potenziale und Herausforderungen von allen Akteur:innen im System getragen und gemeinsam implementiert werden. Solche ko-konstruktiv angelegten Umsetzungen von Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten sind in Deutschland allerdings noch vergleichsweise selten.

4. Ko-Konstruktion zwischen Systemakteuren als Lösung: Darstellung verschiedener Ansätze

Ausgehend von einem Scheitern einfacher, linear gedachter Übersetzungsleistungen (z. B. von Forschungsergebnissen an Praktiker:innen) hin zu einem ko-konstruktiv angelegten Prozess der Erarbeitung evidenzbasierter und praxisrelevanter Unterstützungsmaßnahmen zur Entwicklung von Schulqualität wurden in der Vergangenheit eine Reihe von Ansätzen beschrieben, in denen die Ko-Konstruktion von Systemakteuren, insbesondere in Hinblick auf die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, näher spezifiziert werden. Ziel solcher ko-konstruktiven Formen der Zusammenarbeit ist es in der Regel, wissenschaftliche Erkenntnisse unmittelbar auf relevante in der Praxis auftretende Problematiken zu beziehen, Wechselwirkungen zwischen beiden Systemen zuzulassen, die Transformation des wissenschaftlichen Wissens in anwendungsbezogenes Praxiswissen zu fördern und damit letztlich konkrete Bildungsergebnisse zu verbessern (Altrichter, 2019). Häufig werden dabei Formen gelingender Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis betrachtet, die sich an einem bidirektionalen Transferverständnis orientieren, und damit an einer Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Nicht-Wissenschaftler:innen (Farley-Ripple et al., 2018; Klewin & Heinrich, 2019). Wie Klewin und Heinrich (2019) darlegen, ist eine solche kooperativ angelegte Praxisforschung wesentlich für einen erfolgreichen Transfer bzw. die Umsetzung und Implementation von evidenzbasierten Maßnahmen: An der Forschung unbeteiligte Lehrkräfte müssen häufig zunächst vom Wert der Forschung für die eigene Praxis überzeugt werden. Gleichzeitig sind Forschende gefordert, sich auf Sichtweisen und Ansätze der pädagogischen Praxis einzulassen und darauf aufbauend Maßnahmen zu entwickeln bzw. anzupassen. Um die für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit notwendige Integration unterschiedlicher Logiken der Akteursgruppen und Wissenssysteme und die dafür notwendigen spezifischen Diskussions- und Aushandlungsprozesse zu beschreiben, wurden in der Vergangenheit unterschiedliche Konzeptionen entwickelt.

Das Konzept der *gestaltungsorientierten Bildungsforschung* (vgl. Kerres et al., 2022) betrachtet Bildungsprozesse – auch jene, die zwischen Forschenden und Praktiker:innen stattfinden – als ein komplexes relationales Geschehen, in dem Menschen oder Gruppen interagieren. In diesem Sinne können wissenschaftliche, aber auch bildungspolitische Maßnahmen und Programme nicht ohne Berücksichtigung der Handlungslogiken, Interessen, Interpretationen und Motive der handelnden Akteur:innen, insbesondere denen der Praxis, betrachtet werden. Gestaltungsorientierte Ansätze bzw.

sogenanntes *design-based research* müssen daher die beteiligten Akteur:innen der schulischen Praxis immer als handelnde Subjekte verstehen, die in die Formulierung konkreter zu beforschender Problemlagen, aber auch in den Problemlösungsprozess eingebunden werden sollten, d. h. als Ko-Konstrukteur:innen einer Erforschung von Innovationen, Verbesserungen und Problemlösungen agieren.

Wesentlicher Aspekt des beschriebenen Konzepts der gestaltungsorientierten Bildungsforschung, aber auch weiterer Ansätze zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Akteuren aus unterschiedlichen Systemen, ist das Herausstellen und Reflektieren eines geteilten Erwartungshorizonts hinsichtlich der Zusammenarbeit. Das *Konzept der Grenzarbeit* (Gieryn, 1983) geht davon aus, dass diese Aushandlungsprozesse an den Grenzen der jeweiligen Professionen in sozialen Interaktionen hergestellt werden und grundsätzlich flexibel und veränderbar sind. Mit dem Konzept der Grenzarbeit beschreibt Gieryn (1983) somit die Art und Weise, wie Gemeinschaften Grenzen herstellen und verändern, um zu definieren, was zur jeweiligen Profession bzw. Gemeinschaft gehört und was nicht. In den vergangenen Jahren wurde der Ansatz vielfach als theoretisches Konzept zur Beschreibung verschiedener Felder der Kooperation herangezogen (Allen, 2001; Ringler 2023; Witte et al., 2014) und hat sich dabei als Analysekonzept bewährt, um Praktiken der Grenzarbeit von Akteur:innen in Kooperationsbeziehungen herauszuarbeiten. Hierbei werden unterschiedliche Analysekategorien für die Herausarbeitung und Bearbeitung von Grenzen betrachtet (Ringler 2023; Witte et al. 2014): Grenz(re)produktionen werden als Prozesse der Herstellung und Bestätigung von Grenzen verstanden. Bei Grenzirritationen wird die bestehende Grenze von den Akteur:innen in Frage gestellt, sie bleibt jedoch bestehen. Einer Grenztransformation geht die Teilöffnung eines Grenzbereichs voraus und beinhaltet dessen Neubestimmung – die Differenz wird überwunden und es entsteht etwas Neues, eine Transformation findet statt. In ähnlicher Weise beschreibt der Begriff *Brokering* individuelle Ansätze der Öffnung und Überwindung von Professionsgrenzen, insbesondere in Fällen, wo noch keine formalisierten Kollaborations- und Kooperationsstrukturen zwischen Professionen bestehen (Akkerman & Bakker, 2011; Hartmann & Decristan, 2018). Diese Aktivitäten können sowohl zeitlich wie inhaltlich begrenzt stattfinden, aber auch als permanente Strukturen angelegt sein, etwa in Form von wissenschaftlichen Referent:innen im Bildungssystem o. ä. Die konkrete Ausgestaltung dieser Aktivitäten kann sehr unterschiedlich angelegt sein, in jüngster Zeit haben sich jedoch vor allem sogenannte Research-Practice Partnerships (Coburn & Penuel, 2016; Coburn et al., 2013) als effektive Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis herauskristallisiert.

5. Was sind Research-Practice Partnerships und was zeichnet sie aus?

Research-Practice-Partnerships sind langfristig angelegte und auf Gegenseitigkeit beruhende Kollaborationen zwischen Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen, die

gezielt Herausforderungen und Lösungen praktischer Probleme untersuchen (Coburn et al., 2013). Zentrales Ziel ist es demnach, dass alle Seiten von der Kooperation profitieren und vor dem Hintergrund der jeweiligen Handlungslogiken Antworten auf zentrale Problematiken und Erkenntnisinteressen finden. Für den Erfolg der gemeinsamen Arbeit übernehmen alle Mitglieder der Research-Practice Partnership Verantwortung und gestalten ihre Zusammenarbeit vertrauensvoll und unter gegenseitiger Perspektivübernahme. Um die Zusammenarbeit gewinnbringend und effektiv zu gestalten, wird der inhaltliche Fokus und die Zielsetzung der gemeinsamen Arbeit zunächst gemeinsam zwischen den Akteursgruppen ausgehandelt und anschließend ko-konstruktiv und diskursiv bearbeitet, wobei hier unterschiedliche Datenbestände und Quellen zur Überprüfung der Zielerreichung eingesetzt werden, um den Logiken jeder Akteursgruppe bestmöglichst entsprechen zu können. Als zentrale Kennzeichen effektiv arbeitender Research-Practice Partnerships beschreiben Henrick und Kolleg:innen (2017) fünf Prinzipien:

Vertrauensaufbau und Kultivierung von Partnerschaften: Der Aufbau starker, vertrauensvoller Beziehungen zwischen Forschenden und Praktiker:innen bildet die Grundlage für produktive Kooperationen. Herausforderungen wie Machtungleichgewichte und unterschiedliche Prioritäten in den unterschiedlichen Handlungslogiken können diesen Prozess erschweren und erfordern spezifische Kommunikations- und Kooperationsstrukturen.

Evidenzbasierte Forschung zur Unterstützung von Handlungsentscheidungen: Effektive Research-Practice Partnerships zeichnen sich dadurch aus, dass Forschung betrieben wird, die unmittelbar auch für die Praxis relevant ist. Ziel ist es, Forschungsergebnisse zu liefern, die direkt auf die Herausforderungen der Praxis angewendet werden können, um so evidenzbasierte Entscheidungen zu unterstützen.

Unterstützung der Partnerorganisation bei der Zielerreichung: In einer Research-Practice Partnership sollte Forschung, wie beschrieben, die Praxisorganisation dabei unterstützen, ihre eigenen Ziele zu erreichen und konkrete Handlungsempfehlungen und Lösungen für die spezifischen Probleme der Organisation liefern. Umgekehrt sollten Praktiker:innen dazu beitragen, dass Wissenschaftler:innen in ihren Forschungstätigkeiten unterstützt werden.

Erzeugung von Wissen zur Förderung nachhaltiger Verbesserungen im Bildungswesen: Neben der direkten Unterstützung der Praxisorganisation sollte eine Research-Practice Partnership Wissen generieren, das über die spezifische Partnerschaft hinausgeht und zu breiteren Verbesserung im Bildungswesen beiträgt.

Kapazitätsaufbau für alle beteiligten Akteur:innen: Eine erfolgreiche Research-Practice Partnership sollte die Kapazitäten aller beteiligten Akteur:innen stärken, einschließlich der Forschenden, Praktiker:innen und aller beteiligten Organisationen. Dies umfasst die Entwicklung von Fähigkeiten zur Durchführung und Nutzung von Forschung sowie die Förderung der Fähigkeit, effektiv in Partnerschaften zu arbeiten.

Eine wesentliche Herausforderung in der Umsetzung dieser Prinzipen erfolgreicher Research-Practice Partnerships bildet die Herstellung einer gemeinsamen Kommunikationsebene (Coburn & Penuel, 2016), die eine zentrale Grundlage ist, um

unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich von Normen, Rollen und Verantwortlichkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Praktiker:innen und Forschenden zu klären und zu bearbeiten und damit letztlich erfolgreiche Arbeit an den Professionsgrenzen zu betreiben. Wie bereits dargestellt, ist dies in „klassischen" Research-Practice Partnerships, in denen kleine Gruppen aus Wissenschaftler:innen und Schulpraktiker:innen zusammenarbeiten, eine voraussetzungsreiche und anspruchsvolle Aufgabe. Möchte man jedoch eine komplexere und systemübergreifend angelegte Zusammenarbeit etablieren, in der im Sinne der *Architektur einer Theorie der Schulentwicklung* (Maag Merki, 2008) Wissenschaftler:innen mit allen Akteursgruppen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems ko-konstruktiv zusammenarbeiten, werden die grundlegenden Aushandlungs-, Abstimmungs- und Arbeitsprozesse ungleich komplexer. Im folgenden Abschnitt wird mit dem *Schule macht stark* – Forschungsverbund (*SchuMaS*-Forschungsverbund) ein Ansatz ko-konstruktiver Wissenschafts-Praxis-Kooperation beschrieben, der explizit alle Systemebenen einbezieht und auf diese Weise versucht, nachhaltig angelegte Unterstützungsmaßnahmen für Schulen in sozial herausfordernden Lagen zu etablieren.

6. Das Beispiel *Schule macht stark*: Systembasierte Wissenschafts-Praxis-Kooperation im SchuMaS-Forschungsverbund

Im von 2021 bis 2025 laufenden, von Bund und Ländern geförderten Forschungsverbund *Schule macht stark – SchuMaS* arbeiten Schulen in herausfordernden Lagen, Wissenschaftler:innen sowie Vertreter:innen der Bildungsadministration aller Länder zusammen, um gemeinsam die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den teilnehmenden Schulen zu unterstützen und somit über eine Verbesserung der Lernbedingungen der an ihnen lernenden Kinder und Jugendlichen zu einer Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Ziel ist es, in einem ko-konstruktiven Prozess Strategien und Ansätze für den Unterricht und für den Schulalltag, ausgerichtet auf die Bedürfnisse vor Ort, zu erarbeiten. Im Sinne von Research-Practice-Partnerships arbeiten die Akteur:innen in der SchuMaS-Initiative somit langfristig gemeinsam an systemischen und konkreten praktischen Problemen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und einem nachhaltigen Kapazitätsaufbau an Schulen in sozial herausfordernden Lagen (vgl. Maaz & Marx, 2024).

Hierfür entwickelt der SchuMaS-Forschungsverbund Maßnahmen und Angebote für die vier Kernbereiche (1.) den Unterricht weiterentwickeln – mit einem besonderen Fokus auf Deutsch und Mathematik, (2.) das an den Schulen tätige pädagogische Personal gezielt qualifizieren, (3.) die Schulen als Organisation, die Schulkultur und das Führungshandeln weiterentwickeln und (4.) das Lernen außerhalb des Unterrichts und die Unterstützung im sozialen Umfeld fördern. In einem iterativen Prozess werden hier zunächst Maßnahmen und Angebote konzipiert, mit den beteiligten Akteursgruppen abgestimmt und darauf aufbauend ggf. weiterentwickelt und angepasst. Regionale Zentren des Forschungsverbunds stimmen sich hierbei sowohl

mit den Ländern als auch mit den Schulen vor Ort ab, um eine bestmögliche regionale Passung der Angebote zu den Bedarfen und Ausgangslagen vor Ort zu sichern, aber auch, um die beteiligten Schulen daten- und netzwerkbasiert in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begleiten. Der Forschungsverbund unterstützt damit einen datengestützten Kapazitätsaufbau an den Schulen, die Ko-Konstruktion von Wissen zu erfolgreichen Praktiken und Ansätzen zwischen Peers aus der Schule sowie zwischen Wissenschaft und Praxis sowie einen kohärent aufeinander bezogenen Entwicklungsprozess, bei dem Angebote aus den verschiedenen Arbeitsbereichen des Verbunds mit den an den Schulen bereits laufenden oder geplanten weiteren Aktivitäten zur Verbesserung der Schulqualität auf Ebene der Einzelschulen miteinander verzahnt werden.

Die stetige Abstimmung zwischen dem Forschungsverbund der Initiative sowie Vertreter:innen der Länder ist in diesem Prozess von zentraler Bedeutung, um ein Alignment der Maßnahmen der bundesweiten Initiative mit den konkreten Gegebenheiten vor Ort sowie länderspezifischen Maßnahmen und Programmen zu erzielen. Eine wesentliche Herausforderung dabei bilden neben der Herstellung einer gemeinsamen Kommunikationsebene und einer geteilten „Sprache" zwischen Wissenschaft, Schulen und Akteur:innen aus der Bildungsverwaltung und -administration auch unterschiedliche Rollenerwartungen und Verantwortlichkeiten der Akteur:innen, die im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit stetig reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden müssen. Hierfür wurde im Rahmen von SchuMaS eine Umsetzung ko-konstruktiver Zusammenarbeit von Akteur:innen auf allen Systemebenen etabliert, die durch das gemeinsame Lernen und die soziale Interaktion zur Aushandlung von Bedeutung fokussiert (Klein et al., 2024). Die beteiligten Akteur:innen beziehen ihr individuelles Fach-, Erfahrens- und Systemwissen im Dialog so aufeinander, dass sie dabei neues Wissen erwerben oder gemeinsame Lösungen zu bestehenden Herausforderungen entwickeln. Zentrale Aspekte dabei sind ein kooperatives Wissensmanagement als Transferstrategie auf Basis von Evidenz und Erfahrung sowie die Etablierung schnittstellenfokussierter Austausch- und Arbeitsformate. Ein Beispiel für diese Formate sind die regelmäßig zwischen den Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren sowie den länderbeteiligten Akteur:innen eines Landes stattfindenden Jour Fixes, in deren Rahmen die Gesamtstrategie und die konkreten Arbeiten des Forschungsverbunds kommuniziert und mit den länderspezifischen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen abgestimmt werden. Auf Ebene der Ministerien berichtet die Leitung des Forschungsverbunds in den Bund-Länder-Arbeitsgruppen zur *Schule macht stark*-Initiative regelmäßig zum Stand der Arbeiten sowie den geplanten weiteren Maßnahmen. Um potenziell vorhandene Differenzlinien zwischen Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung mithilfe von *Grenzarbeit* zu überwinden, wird insbesondere in der Zusammenarbeit auf Arbeitsebene, d. h. in den gemeinsamen Jour Fixes zwischen einzelnen Ländern und dem Forschungsverbund, aber auch in der Zusammenarbeit des Verbunds mit den Schulen viel Wert auf transparente Kommunikation, die Nutzung von gemeinsam definierten Begriffen und die partizipative Gestaltung der Entwicklungsprozesse gelegt (Klein et al., 2024).

Zentrale Erkenntnisse der bisherigen Arbeit in *Schule macht stark* deuten an, dass insbesondere die Herausarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses zwischen Bildungsadministration und Wissenschaft zentral ist für die Ableitung geteilter Ziele der Akteursgruppen. So zeigte sich in der Anfangsphase des Projekts, dass die jeweiligen Akteursgruppen die anzugehenden Problemlagen, wie etwa die Notwendigkeit der Stärkung datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung, weitgehend einig waren, über die Verantwortlichkeiten und konkreten Wege zur Erreichung der Ziele bestand jedoch zu Beginn häufig kein Konsens; diese mussten zunächst ausgehandelt werden. Idealerweise sollten die zugrundeliegenden Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse zunächst auf der Steuerungsebene erfolgen, ehe mit der triadisch angelegten Arbeit mit den beteiligten Schulen begonnen wird, bei der dann wiederum Räume für eine geteilte Problemanalyse und die Aushandlungs- und Adaptionsprozesse zwischen den Akteursgruppen vorhanden sein müssen. Das Alignment zwischen Forschungsinitiativen und -programmen und landesspezifischen Rahmenbedingungen, Maßnahmen und Angeboten scheint ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und eine kohärente Unterstützung von Schulen in sozial herausfordernden Lagen zu sein: Nur wenn Ansätze einer Initiative bzw. eines Programms, die in den Ländern der systemischen Ausgangslage Rechnung tragen, kompatibel mit den Steuerungsprinzipien und den Strategien der Qualitätsentwicklung sind und bereits implementierte Maßnahmen sinnvoll ergänzen, kann eine langfristige Unterstützung des Ausbaus von Schulentwicklungskapazitäten gelingen. Wesentlich scheint hier nach den Erfahrungen aus dem Kontext von *Schule macht stark* v. a. eine geteilte Verantwortlichkeit zwischen den Akteur:innen für die Erarbeitung eines solchen Alignments: Im Rahmen des Projekts wurden zunächst seitens der Wissenschaft Konzepte und Maßnahmen zur Qualitätssteigerung an den beteiligten Schulen entwickelt, die dann in regionalen Strukturen gemeinsam mit den Akteur:innen der Bildungsverwaltung an die länderspezifischen Bedingungen angepasst wurden. Bei Bedarf wurden hier auch weitere Akteursgruppen einbezogen, die für die schulische Qualitätsentwicklung im Land zentral waren (z. B. Schulentwicklungsberater:innen o. ä.) Dabei war die landesspezifisch ausgehandelte Operationalisierung in der rahmenden Steuerung zentral: Um Maßnahmen und Ansätze von Initiativen langfristig an den Schulen zu implementieren und systemisch einzubetten, ist die ko-konstruktive Entwicklung einer landesspezifischen Adaptions- und Implementationsstrategie notwendig (vgl. auch Klein et al., 2024). Nur ein transparenter Austausch über bzw. die gemeinsame Reflektion von Widersprüchen und Leerstellen sowie eine darauf aufbauende Adaptation der Maßnahmen kann eine nachhaltige Implementation von in der Initiative entwickelten und erprobten Maßnahmen der Schulentwicklung sichern. Von hoher Bedeutung für eine gelingende ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Bildungsadministration ist dabei ein Verständnis für die Perspektive und die Systemlogiken der jeweils anderen Akteursgruppe. Hier ist v. a. Transparenz in der Kommunikation, insbesondere auch in Bezug auf Normen, Werte und Sachzwänge der jeweiligen Akteursgruppen notwendig. Um eine solche Transparenz zu schaffen, bedarf es einer vertrauensvollen Zusammenarbeit sowie geeigneter

regelmäßiger Kommunikations- und Kooperationsformate, die Rollenklarheit schaffen und eine Perspektivübernahme erlauben. Von hoher Bedeutung sind in diesem Zusammenhang verbindliche und regelmäßige Kommunikationsanlässe sowie die Vereinbarung klarer und respektvoller Regeln der Zusammenarbeit. Im SchuMaS-Forschungsverbund wurden zu diesem Zweck in jedem beteiligten Land regelmäßige Jour Fixes zwischen den jeweiligen Länderverantwortlichen sowie Mitarbeitenden des Forschungsverbunds eingerichtet, in dem Informationen ausgetauscht und die weitere Zusammenarbeit auf Augenhöhe diskutiert und geplant wurde.

Sowohl eine Abstimmung von Ziel- und Entwicklungsperspektiven und das Alignment von Maßnahmen und Programmen als auch eine transparente Rollenklärung und die Schaffung regelmäßiger und tragfähiger Kommunikationsanlässe verlangen von beiden Seiten ein hohes Ausmaß an personellen und zeitlichen Kapazitäten. Wie die Erfahrungen aus der Initiative *Schule macht stark* zeigen, handelt es sich dabei jedoch um zwingend notwendige Ressourcen: Gelingt eine ko-konstruktive Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den Akteur:innen, wird eine Verschränkung zwischen Systemebenen der Schulentwicklung im Sinne von Maag Merki (2008) ermöglicht, die die notwendigen Rahmenbedingungen dafür schafft, Schulen in sozial herausfordernden Lagen in ihrer Entwicklung bedarfsgerecht unterstützen zu können und somit einen Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheiten zu leisten.

7. Fazit

Schulen in sozial herausfordernden Lagen sind zentrale Akteure, wenn es darum geht, Bildungsbarrieren abzubauen und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen, indem die dort lernenden Schüler:innen individuell in ihrer Entwicklung unterstützt, begleitet und gefördert werden. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, sind Schulen gefordert, immer wieder neu adaptiv auf auftretende Herausforderungen und Problemlagen zu reagieren und ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung fortlaufend voranzutreiben. Dies gelingt jedoch nur gemeinsam: Alle Ebenen des Bildungssystems sollten konsequent und kohärent daran arbeiten, dass insbesondere Schulen in sozial benachteiligten Lagen die für eine erfolgreiche und nachhaltig angelegte Qualitätsentwicklung benötige Unterstützung und bedarfsgerecht ausgerichtete Maßnahmen und Angebote erhalten. Dies bedeutet einerseits, dass es ein Mehr an praxisbezogener Forschung und ko-konstruktiv gestalteter Bildungswissenschaft im Sinne von Research-Practice Partnerships geben muss, in denen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen gemeinsam und auf Augenhöhe Ansätze zur Verringerung von Bildungsungleichheiten erarbeiten, die die Schulen unmittelbar auf ihre regionalen Kontexte adaptieren und umsetzen können. Nur auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass evidenzbasierte Konzepte und Maßnahmen kohärent in die Arbeit der Schulen intergiert und somit nachhaltig implementiert werden.

In ähnlicher Weise muss jedoch auch die Ebene des Unterstützungssystems über Kooperations- und Austauschformate in die Entwicklung und Umsetzung evidenz-

basierter Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten einbezogen werden: Die Erfahrungen des SchuMaS-Forschungsverbunds zeigen, dass keinesfalls davon ausgegangen werden kann, dass eine solche Zusammenarbeit selbstverständlich ist und im Rahmen von praxisorientierten Forschungsprogrammen per se angelegt ist. Vielmehr muss auch in Research-Practice Partnerships zwischen Forschenden und Akteur:innen der landesseitigen Systeme zunächst eine vertrauensvolle und auf Ko-Konstruktion angelegte Zusammenarbeit etabliert werden – ein ressourcenintensiver Prozess, der bislang nur selten in der Konzeption von Forschungsprojekten berücksichtigt wird und daher oft zu kurz kommt. Eine mögliche Folge kann das Ausbleiben nachhaltiger positiver Effekte von Programmen zur Förderung von Bildungsgleichheit sein, die letztlich an der Umsetzung vor Ort und der Adaptation auf lokale Bedingungen scheitern und somit nur wenig Flächenwirkung erzielen.

Zukünftige Programme und Projekte sollten daher stärker als bislang die ko-konstruktive und als Research-Practice-Partnerships angelegte Zusammenarbeit in der Triade zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungsadministration in den Blick nehmen, um einerseits ein kohärentes Zusammenwirken der Systemebenen zu ermöglichen, aber auch um Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte für weitere Reformmaßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten auf allen Ebenen zu betrachten. Bislang mangelt es an bildungswissenschaftlicher Forschung dazu, wie eine solche triadische Zusammenarbeit erfolgreich gestaltet werden kann und inwiefern hier spezifische Chancen, Risiken und Herausforderungen für die Gestaltung von Kooperations- und Kommunikationsformaten über mehrere Systemebenen hinweg bestehen. Mit dem Startchancen-Programm von Bund und Ländern startet aktuell jedoch eine groß- und längerfristig angelegte Initiative, die die Arbeit an und über Systemgrenzen hinweg stärker als bisher in den Fokus rückt. Das Startchancen-Programm bietet damit eine einzigartige Gelegenheit, den Fokus von praxisbasierter Bildungsforschung nicht nur auf die Ebene von Schulen, sondern vor allem auf die Ebene der systemischen Implementation zu legen. Es ist zu hoffen, dass dabei wesentliche Erkenntnisse gewonnen werden, die eine ko-konstruktive Qualitätsentwicklung im Bildungssystem nachhaltig etablieren und damit dazu beitragen, das System als solches effektiver aufzustellen, um Bildungsungleichheiten zu verringern.

Literatur

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Allen, D. (2001). Narrating nursing jurisdiction: "Atrocity stories" and "boundary-work". *Symbolic Interaction*, *24*(1), 75–103. https://doi.org/10.1525/si.2001.24.1.75

Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, S. Breit, C. Wiesner, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. KMK.

Braun, L., & Pfänder, H. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. Wübben-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf.

Bremm, N., Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 57–68). Münster: Waxmann

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from chicago*. Chicago University Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001

Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T., & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*. Friedrich Ebert Stiftung.

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher, 45(1*), 48–54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013*). Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation.

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, *47*(4), 235–245. https://doi.org/10.3102/0013189X18761042

Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, *48*(6), 781–795. https://doi.org/10.2307/2095325

Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education, 74,* 114–124. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016

Henrick, E. C., Cobb, P., Penuel, W. R., Jackson, K., & Clark, T. (2017). *Assessing Research-Practice Partnerships: Five Dimensions of Effectiveness*. William T. Grant Foundation.

Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2020). Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In E. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle* (S. 335–358). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16.

Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion, *Bildungsforschung, 2,* 1–20, https://doi.org/10.25656/01:25457

Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung.* Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Serie, No. 02, Universität Duisburg-Essen.

Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I., & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotential. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 67–82). Waxmann.

Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer: Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- Und Entwicklungsplan Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Der Universität Bielefeld*, 2(1), S. 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192

Klopsch, B., & Sliwka, A. (2020). Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In D. Fickermann, V. Manitius & M. Karcher (Hrsg.), *„Neue Steuerung" – Renaissance der Kybernetik?* (S. 58–73). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991618.04

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research*, *61*(3), 274–301. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998488

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung, 12*(2), 22–30.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In Steffens U., K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Springer VS.

Maaz, K., & Jungkamp, B. (2022). *Bildung in Krisenzeiten: Bildungsbericht und Bildungstrend: Aktuelle Befunde zur Situation des Bildungssystems in Deutschland.* Internationales Centrum für Begabungsforschung. Bildungskongress im Dialog. https://youtu.be/zRs8bNfvmtE

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.) (2024). *Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997009

Ringler, J. (2023). *Schule und Familie – Praktiken der Zusammenarbeit als Grenzbearbeitung.* Universitätsverlag Hildesheim.

Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K., & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann.

Schwippert K., Kasper D., Köller O., McElvany N., Selter C., Steffensky M., & Wendt, H. (2020). *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993193

van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2020). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken«*. Beltz. Online verfügbar unter: http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1829182

Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann, M. (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5

Witte, M. D., Schmitt, C., Polat, S., & Niekrenz, Y. (2014). Praktiken der Grenzbearbeitung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 9*(4), 481–495. https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i4.17294

Bildungsungleichheit als Gegenstand sozialraumorientierter Schulentwicklung(sforschung)

Matthias Forell & Gabriele Bellenberg

1. Einleitung

Die Befunde der unterschiedlichen internationalen wie nationalen Schulleistungsstudien der vergangenen 25 Jahre (u. a. IGLU, TIMSS, PISA oder der IQB-Bildungstrend) zeigen umfassend empirisch fundiert einen systematischen wie dauerhaften Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland besonders stark und sowohl über die einzelnen Kompetenzbereiche als auch über die Studien hinweg konsistent ausgeprägt. Schon vor Eintritt in das Schulsystem zeigen sich deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, die sich über die Zugangschancen zu höherer (gymnasialer) Bildung nach der Primarstufe bis zum Übergang in die Hochschule fortschreiben. Dabei spielen Einflüsse aus der Familie ebenso eine Rolle wie Strukturen des deutschen Schulsystems selbst, das an der Verstärkung und Reproduktion von (sozialer) Ungleichheit mitwirkt.[1]

Das Themenfeld ist insbesondere seit der Coronapandemie wieder ein zentraler Untersuchungs- und bildungspolitischer Diskussionsgegenstand geworden (vgl. u. a. Schräpler et al., 2021). So kommen z. B. Niemietz et al. (2023) aufgrund der noch nie so stark ausgefallenen sozialen Disparitäten im nationalen Bildungsmonitoring zu dem Schluss, dass es zur Abmilderung dieser sozialen Herkunftseffekte evidenzbasierter Strategien bedarf, „die langfristig angelegt sind und die Bildungs- und Lernprozesse vom Elementar- bis zum Sekundarbereich umfassen" (S. 296 f.).

In den 1960er- und 1970er-Jahren war die ungleiche Chancenverteilung zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten neben wirtschaftspolitischen Interessen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit dann zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen um Bildungsexpansion, die u. a. in den Schulversuchen mit Gesamtschulen mündeten (vgl. z. B. Rudloff, 2007). Im Zusammenhang eines umfangreichen Ausbaus weiterführender Schulen aller Schulformen zielten diese Maßnahmen darauf ab, sowohl die Bildungsbeteiligung zu erhöhen als auch Bildungsbenach-

1 Für eine detaillierte längs- und querschnittliche Übersicht der herkunftsbezogenen Effekte entlang der verschiedenen (inter-)nationalen Schulleistungsstudien: Forell et al., 2024.

teiligungen abzubauen. Sie dienten vor allem dem vereinfachten Zugang zu höherer Bildung, sei es z. B. durch längeres gemeinsames Lernen oder die Anerkennung alternativer Wege zur (Fach-)Hochschulreife; sie zielten außerdem auf die bessere Durchlässigkeit beispielsweise durch die Angleichung der Curricula der unterschiedlichen Schulformen oder die Einrichtung der Orientierungs- bzw. Erprobungsstufe, sowie auf reibungslosere Anschlussfähigkeit etwa durch die systematische Entkopplung von Schulformen und Schulabschlüssen oder die Einführung neuer Schulformen mit Abituroption wie die Gesamtschule oder das berufliche Gymnasium (Forell, 2020, S. 35).

Die ungleichen Bildungschancen wurden allerdings auch durch die Bildungsexpansion kaum verringert. Geißler (2013) hält in diesem Zusammenhang fest, dass sich die „Ungleichheiten in den beiden klassischen Dimensionen" (S. 97) gegenläufig entwickelt haben. Während die sozioökonomischen Ungleichheiten weiterhin deutlich hervortreten, können Mädchen und junge Frauen „als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion" (ebd.) angesehen werden (van Ackeren-Mindl 2024, S. 81 ff.). Gleichzeitig haben sich die regionalen Disparitäten vorwiegend in dicht besiedelte Ballungsräume verlagert und durch die unterschiedlichen Migrationsbewegungen ist mit der nichtdeutschen Familiensprache ein weiterer zentraler Benachteiligungsfaktor dazugekommen. Darüber hinaus überlagern sich nicht selten wenigstens zwei der genannten Faktoren (auch als Risikolagen bezeichnet und z. B. durch weitere Faktoren wie der Familienstruktur oder dem schulischen Bildungsstand der Eltern gekennzeichnet; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 47 f.) oder zeigen sich Kreuzungen bzw. Wechselbeziehungen der verschiedenen Herkunftsmerkmale. Diese als intersektional begriffenen Überschneidungen bzw. Verflechtungen und Interdependenzen unterschiedlicher sozialer Kategorien wie z. B. Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder auch Dis-/Ability gehen wiederum mit sozialen Positionierungen einher, die sich als Strukturen und Prozesse gesellschaftlicher (Re-)Produktion von Machtverhältnissen und daraus resultierenden Ungleichheiten verstehen lassen (Budde, 2018, S. 46 f.; Budde & Hummrich, 2015, S. 166).

Zu den wiederkehrend belegten empirischen Befunden gehört, dass neben individuellen wie strukturellen primären, sekundären und tertiären Herkunftseffekten kollektive Kontextfaktoren auf der Ebene der Lerngruppe, der Einzelschule und des (außer-)schulischen Sozialraums maßgeblich für Bildungschancen sind. Diese – in diesem Beitrag als quartäre Herkunftseffekte beschriebenen – Kompositions- und Institutionseffekte, die in unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus an (weiterführenden) Schulen in gut oder schlecht situierten Lagen münden, nehmen demnach eine bedeutende Rolle bei der Kumulation von Bildungsungleichheit ein.

Im Folgenden werden einerseits unter Rückgriff auf die disparitätsbezogenen Befunde der angesprochenen (inter-)nationalen Schulleistungsstudien und entlang der multiplen Herkunftseffekte sowie ihrer segregierenden Folgen (Kap. 2), andererseits auf Grundlage eines differenzierten Verständnisses des (einzel-)schulischen Sozialraums (Kap. 3) diversitätssensible Schulentwicklungsperspektiven zur Abmilderung von Bildungsungleichheit diskutiert (Kap. 4), die sowohl eine Orientierung an als

auch die Aktivierung von sozialraumbezogenen standortspezifischen Ressourcen ermöglichen.

2. Empirische Realität herkunftsbedingter Disparitäten im deutschen Schulsystem

Die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien sind in Deutschland in vielfacher Hinsicht eingeschränkt. Dabei wirken unterschiedliche Herkunftseffekte, die sich über die gesamte Bildungsbiografie nachzeichnen und in vier Dimensionen abbilden lassen. Diese werden vor allem an Bildungsübergängen virulent und betreffen sowohl die tatsächlichen herkunftsbedingten Leistungsunterschiede (primäre Herkunftseffekte) als auch solche, die durch leistungsunabhängige Bildungs- und Übergangsentscheidungen der Eltern (sekundäre Herkunftseffekte) oder ungleiche Leistungsbewertungen bzw. Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte (tertiäre Herkunftseffekte) hervorgerufen werden. Darüber hinaus spielen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus an (weiterführenden) Schulen in mehr oder weniger herausgeforderten Lagen (quartäre Herkunftseffekte) eine bedeutende Rolle bei der Entstehung und Aufschichtung von Bildungsungleichheit (Forell et al., 2024, S. 52 ff.).

Primäre Herkunftseffekte

Zunächst lässt sich festhalten, dass Disparitäten im (frühkindlichen) Bildungsverlauf zu einem großen Teil auf primäre Herkunftseffekte zurückzuführen sind, also auf sozialisationsbedingte Unterschiede in der Sprachkultur, der mehr oder weniger vorhandenen lernförderlichen Angebotsstruktur oder der entwicklungsrelevanten Ressourcenausstattung in den Familien. Dadurch variieren bspw. das Vorwissen und die Lerngewohnheiten von Schülerinnen und Schülern sozialschicht-spezifisch (Maaz & Dumont, 2019, S. 309; Gresch et al., 2010, S. 234; Tillmann, 2008, S. 56). So unterscheiden sich die fachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (nach EGP-Klassen) von denjenigen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowohl beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich als auch am Ende der Pflichtschulzeit signifikant. Die herkunftsbedingten Leistungsunterschiede kumulieren im Laufe der Schulzeit von rund einem Lernjahr im Primarbereich auf bis zu vier Lernjahre am Ende der Pflichtschulzeit; je nach Fach bzw. Kompetenzbereich (vgl. Forell et al., 2024).

Tertiäre Herkunftseffekte

Im Zeitverlauf der IGLU- wie auch der TIMSS-Erhebungen zwischen 2001 und 2021 zeigt sich, dass Grundschülerinnen und Grundschüler aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen I+II) auch bei gleichen kognitiven Fähig-

keiten eine knapp 3,5- bis über 4,5-mal höhere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (EGP-Klassen V–VIII). Selbst unter zusätzlicher Berücksichtigung der Lese- oder Mathematikkompetenz bleibt das Chancenverhältnis statistisch signifikant und bewegt sich zwischen gut 2,5- und knapp 3,5-mal höheren Chancen für Kinder aus den beiden obersten EGP-Klassen auf eine Gymnasialpräferenz bei ihren Grundschullehrkräften gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus den drei niedrigsten EGP-Klassen (Forell et al., 2024, S. 55/58, nach Stubbe et al., 2023, S. 242; Stubbe et al., 2020, S. 325). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch eine Sonderauswertung des IQB-Bildungstrends 2021, wonach 78 Prozent der Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (gemessen am HISEI) eine Gymnasialempfehlung erhalten, während es in der Schülergruppe der Kinder mit Eltern, die über einen niedrigen sozioökonomischen Status verfügen, 32 Prozent sind. Selbst bei gleichen Noten und Leistungen erhalten Kinder aus sozioökonomisch starken Familien mit einem Anteil von 59 Prozent signifikant häufiger eine Gymnasialempfehlung als ihre Mitschüler:innen aus sozioökonomisch schwachen Familien (51 Prozent) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 137 f.).

Bei gleicher Testleistung präferieren Grundschullehrkräfte abhängig vom sozialen Hintergrund somit unterschiedliche Schullaufbahnen für ihre Schülerinnen und Schüler. Esser und Relikowski (2015, S. 10) beschreiben diese sozial verzerrten Beurteilungen von Leistungsstand und -entwicklung als tertiäre Herkunftseffekte. Erklären lässt sich dies darüber, dass Lehrkräfte nicht nur kognitive (Fähigkeiten) und psychosoziale (Arbeitsverhalten), sondern auch ressourcenbezogene (elterliches Unterstützungspotential) Einschätzungen über die Schülerinnen und Schüler in ihre Empfehlungspraxis einbeziehen (Helbig & Morar, 2017, S. 23 f.). Dabei gehen sie – unabhängig vom gegenwärtigen Leistungsstand – davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler in zukünftigen (ggf. kritischen) Situationen je nach Kapital (im Sinne Bourdieus) über unterschiedliche Ressourcen in ihrem sozialen Umfeld verfügen. Demnach rechnen sie den Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich große Chancen aus, ihren Bildungsweg in einer höheren Schulform erfolgreich zu bewältigen. Als weiterer Erklärungsansatz für die sozial verzerrten Empfehlungspraktiken am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich lassen sich zudem die Habitusnähe bzw. -differenz zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie die (antizipierte) vorhandene bzw. fehlende Passung von Habituskonzepten zwischen den institutionellen Erwartungen seitens der Schulform mit ihren (impliziten) Anforderungen und dem individuellen Schülerhabitus anführen (vgl. Weitkämper & Rutter, 2023; Bremm et al., 2016, S. 326; Helsper et al., 2014, S. 7).

Die Autorinnen und Autoren der IGLU-Studie kommen in diesem Kontext zu dem Schluss, dass der Zusammenhang zwischen leistungsunabhängigen Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und den Schullaufbahnpräferenzen aufseiten der Grundschullehrkräfte „dem gesellschaftlichen Anspruch auf gleiche Chancen, höhere Bildungsabschlüsse erreichen zu können – unabhängig vom sozialen Status des Elternhauses“ (Stubbe et al., 2017, S. 243) widerspreche.

Sekundäre Herkunftseffekte

Setzt man die sozial verzerrten Leistungsbeurteilungen und Schulformempfehlungen der Lehrkräfte nun ins Verhältnis zur Gymnasialpräferenz der Eltern, zeigen sich nahezu die gleichen Chancenverhältnisse. Auch hier haben Kinder aus sozioökonomisch starken Familien nach Berücksichtigung ihrer kognitiven Fähigkeiten sowie ihrer Lese- bzw. Mathematikkompetenz eine 2,5- bis 3,5-fach höhere Wahrscheinlichkeit dafür, dass ihre Eltern für sie ein Gymnasium als weiterführende Schule präferieren. Auch wenn es sich dabei noch nicht um die realisierten Übergangsentscheidungen handelt, lassen sich daraus deutliche Hinweise auf die sekundären Herkunftseffekte ableiten (Forell et al., 2024, S. 55/58, nach Stubbe et al., 2023, S. 242; Stubbe et al., 2020, S. 325). Diese werden maßgeblich von der elterlichen Bildungsaspiration geprägt. So werden z. B. Übergangsentscheidungen unter verschiedenen Prämissen und Zielen getroffen. Die Bewertung der aufzubringenden Kosten und ihres Nutzens (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996) spielen dabei ebenso eine Rolle wie der beigemessene Wert und die Erfolgserwartung bzw. -wahrscheinlichkeit (vgl. Esser, 1999) eines Bildungsganges oder -abschlusses. Abhängig vom Sozialstatus nehmen Eltern den zukünftigen Nutzen von Bildung anders wahr und beurteilen die anfallenden Bildungskosten entsprechend anders. Außerdem sind Eltern aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen unterschiedlich in der Lage, die Leistungsanforderungen der unterschiedlichen Schulformen einzuschätzen und ihre Kinder ggf. bei einem etwaig anspruchsvolleren Bildungsweg zu begleiten, wodurch wiederum die Erfolgsaussichten differieren (u. a. Stocké, 2014; Gresch et al. 2010, S. 235; Maaz et al., 2010, S. 68).

Quartäre Herkunftseffekte

Neben herkunftsbedingten Unterschieden zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Statusgruppen lassen sich ebenso deutliche wie stabile Kompetenzunterschiede zwischen den gymnasialen und den nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern feststellen, die vor allem auf die individuellen Eingangsvoraussetzungen beim Übergang in die jeweilige Schulform zurückzuführen sind. So erreichen z. B. Schülerinnen und Schüler der nicht-gymnasialen Schulformen selbst nach drei Schuljahren in der Sekundarstufe I (bis Jahrgang 7) nicht das mittlere Leistungsniveau im Lesen in der fünften Jahrgangsstufe am Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 140). Überträgt man die Darstellung des Leistungsvorsprungs in Lernjahren auf die Kompetenzunterschiede nach Punkten zwischen den Schulformen, lässt sich der aus den NEPS-Daten berichtete Befund insofern bestätigen, als der für den gleichen Zeitraum ermittelte Unterschied von 105 Punkten aus der PISA-Studie 2015 auf gut vier Lernjahre Differenz zwischen dem Gymnasium und nicht-gymnasialen Schulformen schließen lässt (Avvisati & Givord, 2021, S. 20).

Als zentrale Erklärungsfaktoren für diese schulformspezifischen Unterschiede können einerseits die sogenannten Kompositionseffekte herangezogen werden, die durch die soziale wie kognitive Zusammensetzung der Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen bestimmt werden. Andererseits bedingen auch Institutionseffekte die je nach Schulform unterschiedliche Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern, wonach die leistungsbezogenen Differenzen auch auf sich systematisch unterscheidende schulformspezifische Unterrichtskulturen (vgl. Wacker & Scharenberg, 2023) und deren ungleiche schulstrukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, z. B. bei den verfügbaren (personellen) Ressourcen oder der (materiellen) Ausstattung von Schulen (van Ackeren et al., 2021, S. 28 f.). Demnach entstehen die beschriebenen sozialen Disparitäten nicht nur aufgrund der Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen individuellen (sozialen und kognitiven) Eingangsvoraussetzungen, sondern auch im Kontext von institutionell verfassten schul- und unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen, die insbesondere vor dem Hintergrund des hierarchisch gestuften deutschen Schulsystems mit seiner im internationalen Vergleich frühen Selektion am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus hervorbringen (vgl. u. a. Baumert et al., 2006). Gerade Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Elternhäusern besuchen dabei überdurchschnittlich häufig Schulen mit einem entsprechend hohen Anteil an Jugendlichen aus eher benachteiligten sozialen Milieus (OECD 2010, S. 157). In ihrer Studie zur Chancengleichheit im Bildungsbereich kamen Solga und Dombrowski damit bereits 2009 (S. 22) zu dem Schluss: „Nicht die Herkunft eines Hauptschülers per se erzeugt Kompetenzunterschiede, sondern die mit der sozialen Segregation der Schultypen verbundenen ungleichen Lernangebote für Schüler unterschiedlicher Herkunft."

Segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus an Schulen in herausfordernden Lagen

Die sozialräumliche Dimension von Bildungsungleichheit ist in ersten Ansätzen bereits früh Gegenstand schulforschender Auseinandersetzungen um herkunftsbezogene Effekte auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern gewesen. So analysierte Karstädt (1917) den Forschungsstand zur „Begabungsverteilung nach sozialen Schichten" (S. 403) und berücksichtigte dabei auch die besuchte Schule sowie die geografische Lage der Wohngebiete der Schülerinnen und Schüler. Auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen „der ‚Güte' der Stadtgegend, in der eine Klasse liegt, und der durchschnittlichen Leistungshöhe der Klasse" (Bobertag, 1934, S. 105) lassen die Ergebnisse einer umfänglichen Leistungsmessung an Berliner Volksschulen in Jahrgangsstufe 4 Mitte der 1930er-Jahre schließen. Als mögliche Ursachen für die großen Leistungsunterschiede werden neben der besseren sozioökonomischen Situation in den (eher) privilegierten Familien, den dort vorhandenen günstigeren häuslichen Arbeitsbedingungen der Kinder und der höheren elterlichen Bildungsaspiration auch die „besseren Arbeitsbedingungen in der Schule selbst" (ebd., S. 106) angeführt.

Gegenwärtig gewinnt der Diskurs um Schulen in herausfordernden Lagen vor dem Hintergrund der Divergenz nicht nur zwischen Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform und der dadurch vorhandenen Hierarchisierung innerhalb der regionalen Schullandschaft erneut besondere Relevanz (vgl. Forell, 2020). Als schwierig oder auch kritisch kann dabei eine Vielzahl sowohl *externer Bedingungen* als auch *interner Problemkonstellationen* benannt werden (van Ackeren et al., 2021, S. 28 f.). Vor dem Hintergrund der Bildungsforschung seit den 1960er-Jahren lässt sich der Blick auf segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus sowohl aus einer angebots- als auch aus einer nachfrageorientierten Perspektive richten (vgl. Weishaupt, 2010). Angebotsorientierte Perspektiven fokussieren dabei auf die geografische Verteilung von Bildungseinrichtungen und die daraus resultierenden Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten, während nachfrageorientierte Perspektiven die sozialräumlichen Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung untersuchen. Diese Ansätze verdeutlichen, dass regionale Bildungsdisparitäten nicht nur durch infrastrukturelle Unterschiede, sondern auch durch die sozialstrukturelle Heterogenität der Bevölkerung bedingt sind (Terpoorten, 2014, S. 49).

Zur Identifizierung ungünstiger Lehr- und Lernausgangslagen werden inzwischen indikatorengestützte Sozialindizes genutzt, die nicht nur zur Ressourcensteuerung eingesetzt, sondern in manchen Bundesländern auch mit Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern verknüpft werden, um einen fairen Vergleich zwischen Einzelschulen einer Schulform zu ermöglichen (vgl. Schräpler & Jeworutzki, 2021). Im Abgleich mit den Leistungsdaten aus den Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 3 (VERA-3) in Nordrhein-Westfalen lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Grundschulen der verschiedenen Sozialindexstufen feststellen. Je höher der Herausforderungsgrad der Schule ist, desto weniger Schülerinnen und Schüler erreichen die oberen Kompetenzstufen. Nur an den am geringsten herausgeforderten Schulen (Sozialindexstufen 1 bis 3) erzielen mehr als 50 Prozent der Kinder Leseleistungen über die Kompetenzstufe 2 hinaus. An den am stärksten herausgeforderten Schulen (Sozialindexstufen 7 bis 9) erreichen hingegen mehr als 50 Prozent der Drittklässlerinnen und Drittklässler nicht die Mindeststandards im Leseverstehen. Vergleichbare Analysen liegen auch für andere, wenngleich nicht für viele Bundesländer vor. Pfänder und Braun (2023, S. 6) verweisen in ihrer Zusammenstellung von Befunden zu verschränkenden Analysen von schulischen Leistungs- und Lagedaten auf ähnliche Befundmuster in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

Demnach verstärken sowohl Kompositions- als auch Institutionseffekte primäre wie sekundäre Herkunftseffekte und lassen sich damit nicht nur analytisch von ihnen trennen, sondern können ebenfalls als eigenständige Herkunftseffekte angesehen werden. Bei diesen quartären Herkunftseffekten spielt nicht nur die besuchte Schulform eine wesentliche Rolle bei der zusätzlichen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus weniger privilegierten Elternhäusern, sondern auch der Schulstandort in oftmals herausfordernder Lage. Dadurch verstärken sie die durch sekundäre (elterliches Schulwahlverhalten) und tertiäre (lehrkraftseitige Leistungsbeurteilung und Schulformempfehlung) Herkunftseffekte bedingte soziale Selektion

am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und reproduzieren durch primäre Herkunftseffekte bestehende soziale Disparitäten (Wacker & Scharenberg, 2023, S. 349 f.; van Ackeren et al., 2021, S. 16).

3. Sozialraumorientierte Schulentwicklung als Konzept zur Abmilderung von Bildungsungleichheit

Schulen in herausfordernden Lagen, in denen Schülerinnen und Schüler erwartungswidrig gute Leistungen erbringen, gelingt es, sowohl die ungünstigen Lernausgangslagen materiell, sozial und emotional zu kompensieren als auch passgenaue Lerngelegenheiten für den Kompetenzerwerb zu schaffen. Dabei spielt die Herstellung einer kulturellen Passung zwischen den differierenden Habitus der in der institutionell verfassten Einzelschule handelnden Akteursgruppen ebenso eine Rolle, wie die Herstellung einer organisationalen Passung „zwischen situationalen Faktoren einerseits und den Strukturen und Handlungen der Akteure sowie den Merkmalen und Fähigkeiten der Schülerschaft andererseits" (van Ackeren et al., 2021, S. 23). Wie gut solchen Schulen das gelingt, hängt maßgeblich davon ab, wie hoch ihre Schulentwicklungskapazitäten sind.

Schulentwicklungskapazitäten beschreiben die kollektiven Fähigkeiten und Ressourcen einer Schule, sich zielgerichtet weiterzuentwickeln und dabei als lernende Organisation zu agieren. Sie umfassen die Fähigkeit, Arbeitsstrukturen und -prozesse strategisch zu gestalten, um sowohl lernförderliche Bedingungen als auch eine unterstützende Schulkultur zu schaffen (Klein, 2022, S. 76 f.). Dies setzt eine stärken- und potentialorientierte Perspektive auf Schülerinnen und Schüler voraus, in der sie nicht überwiegend als (punktuelle) kognitive Leistungserbringerinnen und Leistungserbringer adressiert und genauso wenig die Verantwortung für ihre schulischen Misserfolge (individualisiert) an sie delegiert werden (te Poel, 2018, S. 342 f.). Eine solche Perspektive gründet auf einem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit (vgl. dazu auch Bellmann i. d. B.), welches über das leistungsbasierte – und zumeist defizitorientierte – Konzept der Verteilungsgerechtigkeit hinausgeht und sowohl das der Teilhabegerechtigkeit (im Sinne des *capability approach*; vgl. Nussbaum, 2006) als auch das der Anerkennungsgerechtigkeit berücksichtigt (Stojanov, 2011, S. 27 ff.) und dementsprechend die Grundlage für das kollektive Handeln der (einzel-)schulischen Akteurinnen und Akteure bildet.

Schule als Sozialraum im Sozialraum

Aus dem Modell der Anerkennungsgerechtigkeit geht hervor, dass Gerechtigkeit nicht vorwiegend über die gleichwertige Verteilung von (sozialen) Gütern oder über die Ausstattung mit Grundfähigkeiten für die vollwertige gesellschaftliche Teilhabe hergestellt wird, sondern durch eine „bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen […], in denen sich die Akteure wechselseitig als Personen mit gleichem moralischem Wert

achten“ (Stojanov, 2011, S. 40). Darin offenbart sich eine handlungsbezogene Dimension des schulischen Sozialraums, die in einem erweiterten Sozialraumverständnis neue Möglichkeiten für die Abmilderung von Bildungsungleichheit erschließt. Wird der schulische Sozialraum – wie im schulpädagogischen Diskurs noch immer vorwiegend – verkürzt auf die sozialräumliche Vernetzung mit dem Einzugsgebiet wahrgenommen (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 2), bleibt dieses Potential ungenutzt. Dagegen bezieht ein umfassenderes Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums eine (1) physisch-materielle, eine (2) sozialdemografische und die bereits angesprochene (3) handlungsbezogene Dimension ein (Forell, 2023, S. 16 ff.).

1. In einem physisch-materiellen Verständnis ist der schulische Sozialraum vor allem auf das eine Schule umgebende geographisch bestimmbare Einzugsgebiet bezogen, also auf klar definierte Territorien, die durch die Wohnorte der die jeweilige Schule besuchenden Schülerinnen und Schüler markiert werden. Dieses Verständnis schließt aber ebenso die baulichen Gegebenheiten der Schule selbst, also ihr Gebäude mit ihrem Gelände und der darin befindlichen gegenständlichen *An*ordnungsstruktur bspw. im Klassenzimmer oder auf dem Pausenhof, ein (vgl. u. a. Böhme, 2018). Der schulische Sozialraum wird demnach vielmehr örtlich als räumlich verstanden und nimmt Bezug auf die physisch-materielle *Ding*welt des schulischen Nahraums. Die physisch-materiellen Komponenten dieses Gebiets kennzeichnen die sozialräumliche Infrastruktur einer Schule. Dementsprechend können z. B. öffentliche Treffpunkte wie Plätze oder Parks, aber auch Supermärkte oder Bushaltestellen verdinglichte Orte des schulischen Nahraums sein. Daneben sind Orte des außerschulischen Lernens mit (potentiellen) Kooperationspartnerinnen und -partnern wie bspw. Jugendzentren, Vereinen oder Musikschulen Teil der sozialräumlichen Angebotsstruktur von Schulen (Böhmer, 2022, S. 89; Nolte, 2019, S. 7, Marquardt, 2015, S. 252). Genauso zählt aber auch die regionale Schullandschaft mit ihrem Primar- und Sekundarschulangebot zur sozialräumlichen Infrastruktur einer Schule (Forell, 2020, S. 96 ff.).
2. Schulische Sozialräume lassen sich ebenso über die sozialdemografischen Merkmale derjenigen beschreiben, die im jeweiligen Einzugsgebiet einer Schule leben. Bourdieu (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einer ortsabhängigen „Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital“ (S. 28). Auf diese Weise werden verschiedene Sozialräume voneinander abgegrenzt. Solche Darstellungen geben z. B. einen Überblick über die sozioökonomische, (schul-)bildungsbezogene oder herkunftssprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass sich über diese milieuspezifischen sozialen (Herkunfts-)Merkmale Lagen von Schulen als besonders günstig oder weniger günstig für die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler identifizieren lassen. Dies ermöglicht die eindeutige Operationalisierbarkeit des so verstandenen schulischen Sozialraums, wie sie zum Beispiel in der Konstruktion von Sozialindizes zum Ausdruck kommt (vgl. Schräpler & Forell, 2023).

3. Darüber hinaus lässt sich der schulische Sozialraum über die Interaktions- oder Handlungspraktiken der schulischen Akteurinnen und Akteure beschreiben (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 25 f.). Davon ausgehend, dass sowohl die Herstellung als auch die Gestaltung von Räumen immer auf soziale Praxis zurückgeht (Koller, 2018, S. 276), rücken sowohl innerhalb der Schule als auch im schulbezogenen Nahraum die subjektiven und gruppenbezogenen Deutungsmuster, Aneignungsprozesse und Repräsentationen der sich mit der vorgängigen materiellen wie sozialen (bzw. symbolischen) Raumordnung konstruktiv auseinandersetzenden handelnden Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Betrachtung (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11; Werlen, 2008, S. 314 f.). Dem Grundgedanken der sequenziellen Verräumlichungsstruktur folgend, ergeben sich in der wechselseitigen Eröffnung und Begrenzung von Möglichkeiten Handlungsspielräume (Oevermann, 1995, S. 55 f.), die vor dem Hintergrund des Konzepts der Rekontextualisierung (Fend, 2008, S. 174 f.) sowie dem Hallenser Schulkulturansatz (u. a. Helsper, 2008, S. 66 f.) als Möglichkeitsräume pädagogischen Handelns gefasst werden können (Forell & Schleenbecker, 2023, S. 59 ff.).

Diversitätssensible Aktivierung sozialraumbezogener Ressourcen

Zu den bildungspolitischen Ansatzpunkten, Bildungsungleichheit abzumildern, gehört neben der bereits angesprochenen Etablierung einer sozialindizierten Ressourcensteuerung auch die Initiierung von Entwicklungsprojekten und Modellversuchen. So gibt es vielfältige bundeslandspezifische Programme zur Entkopplung des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft, z. B. in Nordrhein-Westfalen den Schulversuch *Talentschulen* (MSB NRW, 2024) oder in Schleswig-Holstein das *PerspektivSchul-Programm* (MBWK SH, 2024). Im Bund sind hier bspw. *Schule macht stark* (DLR-PT, 2024) oder das *Startchancen-Programm* (BMBF, 2024) zu nennen.

In diesem Zusammenhang werden im Folgenden erste Ergebnisse aus der projektbezogenen Werkstattarbeit an herausfordernden Schulstandorten vorgestellt, deren ko-konstruktive Anlage entlang sozialraumspezifischer Herausforderungen der Einzelschulen ausgerichtet wurde. Dadurch eröffneten sich Schulentwicklungsperspektiven, die eine Orientierung an bzw. die Aktivierung von sozialraumbezogenen Ressourcen ermöglichte (Kessl & Reutlinger, 2018, S. 1068; Huxel & Fürstenau, 2017, S. 263 ff.). Ressourcen werden in diesem Sinne als Qualitäten verstanden, die durch ihre Möglichkeitsstruktur entwicklungsfördernd sind (Willenbring 2012, S. 90). Eine ressourcenorientierte und diversitätssensible Perspektive auf den schulischen Sozialraum nimmt daher inner- wie außerschulisch vorhandene Netzwerkstrukturen sowie Unterstützungspotenziale in den Blick, die neben dem in Schule und Unterricht pädagogisch tätigen Personal auch die Peers, Familienangehörige sowie (pädagogisch tätige) Beschäftigte sozialer Einrichtungen im schulnahen Umfeld einbindet.

4. Sozialraumorientierte Entwicklungswerkstätten an Schulen in herausfordernden Lagen

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* hat das Inhaltscluster *Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung* (ALSO-Cluster) ein auf Ko-Konstruktion ausgerichtetes Werkstattdesign mit dem Ziel entwickelt, durch eine sozialraumorientierte Schulentwicklung einen Beitrag zur Bewältigung einzelschulspezifischer Herausforderungen zu leisten (vgl. Autor:innengruppe ALSO-Konsortium, 2024). Die ca. einjährigen ALSO-Werkstätten sind so angelegt gewesen, dass die Schulen im Nachgang eigenständig an den gemeinsam identifizierten Themen und gesetzten Entwicklungszielen weiterarbeiten können. Das Werkstattkonzept basiert auf dem Design-Based-Research (DBR)-Ansatz, der darauf abzielt, wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn mit praktischen Lösungsansätzen zu verknüpfen (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2021; Reinmann, 2005). Die Zusammenarbeit basiert auf einer bedarfsorientierten und multiperspektivischen Definition von schulspezifischen Entwicklungszielen, entlang derer das methodische Vorgehen gemeinsam festgelegt wird und bei der die kooperative Entwicklung von Arbeitsschritten und Konzepten im Vordergrund steht (vgl. Sliwka & Klopsch, 2022).

Dabei werden die mit den unterschiedlichen schulischen Akteurinnen und Akteuren entwickelten Konzepte vom ALSO-Cluster so aufbereitet, dass transferierbare Materialien und Instrumente entstehen, die im Nachgang an Schulen mit ähnlichen Herausforderungen und Standortbedingungen genutzt werden können. Dies wird durch einen kontextsensiblen Auswahlprozess der teilnehmenden Werkstattschulen gewährleistet, der sozialdemografische, geografische sowie schulstrukturelle Faktoren berücksichtigt. Die vertiefte einzelschulspezifische Zusammenarbeit zwischen Schulforschung und Schulpraxis konnte im Rahmen des Verbundprojektes sowohl in der Konzeptentwicklung als auch deren Erprobung und Evaluation an insgesamt 40 Primar- und Sekundarschulstandorten in 14 Bundesländern durchgeführt werden. Sie folgt dabei der Wirklogik, dass über die erarbeiteten sozialraumbezogenen Themenschwerpunkte im Zuge der kontextsensiblen Schulentwicklung wichtige Grundlagen für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, die Steigerung der Lernmotivation und die Verbesserung der Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern geschaffen werden (vgl. Ohl et al. 2024).

Die praktische Umsetzung des angebotsorientierten Werkstattdesigns basiert auf einem dreiteiligen Verfahren, bestehend aus (1) einem Kick-Off zur Bedarfs- und Potenzialermittlung, (2) einer Werkstattphase zur Durchführung von Erhebungen und Modulen und (3) einer (Konzept-)Entwicklungsphase im Workshopformat. Im Nachgang erfolgt ein Follow-Up mit den einzelnen Schulen, welches der Reflexion des Arbeitsprozesses und der summativen Evaluation der kurz-, mittel- und langfristig angestoßenen Schulentwicklungsziele dient. Vor diesem Hintergrund sind ein stetiger Austausch sowie Vertrauen in der Zusammenarbeit zwischen Schulforschung und Schulpraxis zwei wichtige Elemente dieses Ansatzes (Brown & Allen, 2021).

Sozialraumanalyse und Sozialraumerkundung als Schulentwicklungsinstrument

Die beiden Werkstatt-Module der Sozialraumanalyse und der Sozialraumerkundung gründen auf der Verschränkung von objektiven, d. h. strukturellen datenbezogenen (quantitativen) Merkmalen und Rahmenbedingungen, sowie subjektiven, d. h. individuellen (qualitativen) Beobachtungen und Einschätzungen der handelnden schulischen Akteurinnen und Akteure auf den schulischen Sozialraum.

So zielt das *Sozialraumanalyse-Modul* darauf ab, das Einzugsgebiet der Schule gemeinsam mit den Lehrkräften in Bezug auf verschiedene Fragestellungen zu untersuchen.[2] Dafür wird kleinräumiges Kartenmaterial verwendet, das auf Grundlage von microm-Daten[3] beispielsweise die unterschiedlich hohen Anteile an Arbeitslosen, die Kaufkraft pro Einwohner oder den Anteil an Haushalten mit Abitur abbildet. Auch die Herkunftssprache der Kinder und Jugendlichen ist dabei ein relevantes Hintergrundmerkmal. Für eine übergeordnete Karte werden mehrere Merkmale zu einem multiplen Benachteiligungsindex zusammengefasst. Dadurch können die jeweiligen Herausforderungen des Schulstandorts auf einen Blick sichtbar gemacht werden und jede Schule kann ihr Einzugsgebiet auf Grundlage von objektiven Daten untersuchen sowie im Detail sehen, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Die Datenstruktur besteht aus einzelnen Gebietseinheiten auf der sog. PLZ8-Ebene, die pro Einheit durchschnittlich ca. 500 Haushalte bzw. 1000 Einwohnerinnen und Einwohner umfassen und daher eine sehr kleinräumig-differenzierte Analyse, teilweise auf Straßenzugebene, ermöglichen. Verknüpft wird diese Analyse mit dem Wissen des pädagogischen Personals über den schulischen Sozialraum und den Erfahrungen aus ihrer täglichen Schul- und Unterrichtspraxis.

Mit dem *Sozialraumerkundungs-Modul* wurde das Ziel der aktiven Partizipation der Schülerinnen und Schüler verfolgt, um ihnen einerseits mehr Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu bieten. Andererseits sollten dadurch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf den schulischen Sozialraum in den Mittelpunkt gerückt und somit die erwachsenen Akteurinnen und Akteure für deren subjektive Wahrnehmung sensibilisiert werden. Mittels app-gestützter explorativer Erkundungsgänge konnten vertiefte Analysen verschiedener örtlicher Schwerpunkte in und um die jeweilige Schule herum durchgeführt werden.[4] Auf diese Weise wurden bspw. Themen wie Sicherheit und Wohlbefinden fokussiert. Durch die schülereigene Erhebung von Daten in Form von Videos, Audios und Fotos, ergänzt durch eigene Zeichnungen

2 Wo wohnen und leben die Schülerinnen und Schüler mit ihren Familien, wo verbringen sie wozu und womit Zeit außerhalb der Schule, und wo befinden sich die Wohn- und Lebensorte des pädagogischen Personals der Schule?

3 Kommerzielles Angebot der Creditreform-Gruppe, das auf Ebene von Straßenabschnitten u. a. sozioökonomische, schulbildungsbezogene oder herkunftssprachliche Strukturdaten zur Verfügung stellt.

4 Zu den durch die Schule selbst gewählten örtlichen Schwerpunkten gehörten Klassenzimmer, Schulgebäude, Schulhof, Schulgelände oder auch der Schulwege und Freizeitorte und -einrichtungen.

und Beschriftungen innerhalb der App wurde eine umfassende Informationsgrundlage geschaffen, die eine Gesamtheit der kindlichen und jugendlichen Wahrnehmung des schulischen Sozialraums abbildet. Zusätzlich erfolgte eine georeferenzierte Kartierung der Orte auf einer interaktiven Sozialraumkarte, sodass z. B. besonders problematisierte Orte einfach und nachvollziehbar bestimmt werden können.

Erste Ergebnisse aus der modularen Werkstattarbeit

Bei der Durchführung des Moduls zur *Sozialraumanalyse* hat sich über alle Schulen hinweg[5] die Bedeutung eines Austausches über objektive Sozialraumdaten und deren Potenzial zur Entlastung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Elternhaus und der Schule, besonders im Kontext der Erwartungssteuerung, gezeigt. Zudem wird deutlich, dass die Sozialraumanalyse dazu beitragen kann, (sozialräumliche) Ressourcen der Schülerschaft neu, anders und differenzierter zu betrachten. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Teilen des Kollegiums sowie des weiteren pädagogisch tätigen Personals mit sozialraumbedingten Herausforderungen hat darüber hinaus das Potenzial für positive Multiplikatoreffekte innerhalb der Schulen und ihres Umfeldes, gerade wenn weitere Teile des Kollegiums durch Konferenzen, den informellen Austausch oder durch nachfolgende Arbeitsgruppen ebenfalls für die Thematik sensibilisiert werden. Die Reflexionen im Rahmen des Moduls verdeutlichen außerdem, dass insbesondere das (fehlende) Passungsverhältnis zwischen der institutionell verfassten Struktur der Schule und den individuellen Habitus der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd empfunden wird. Hier kann die Bestätigung persönlicher und schulalltäglicher Wahrnehmungen durch objektivierte Daten zu einer bewussteren und geweiteten Perspektive beitragen, was klarere Sichtweisen und fokussierte Handlungsoptionen ermöglicht. Die Umsetzung einer aus der Sozialraumanalyse resultierenden kontextsensiblen Schulentwicklung, die sich auf die Stärken und Potenziale der Schülerschaft konzentriert und die Habitussensibilität der schulischen Akteurinnen und Akteure erhöht, kann dabei nur nachhaltige Wirkung erzielen, wenn auch über die Durchführung des Moduls hinaus Begegnungs- und Austauschräume vorgesehen sind, bei denen gesellschaftlich geprägte und gegebenenfalls schulkulturell verfestigte Stereotype und affektive Handlungsmuster weitergehend hinterfragt und reflektiert werden. Eine Integration kleinräumiger sozialdemografischer Daten in die Schulentwicklungsplanung stellt also nicht nur eine Möglichkeit für eine bedarfsgerechte Ressourcensteuerung dar, sondern verfolgt auch das Ziel, Ungleichheiten differenziert zu behandeln und die Vielfalt der Schülerschaft angemessen zu berücksichtigen und im besten Fall sogar aktiv zu fördern.

Bezogen auf das Modul zur *Sozialraumerkundung* zeigen die Auswertungen des gesammelten Materials und die Rückmeldungen der Lehrkräfte zunächst[6], dass die

5 Bisher haben elf Schulen mit insgesamt 151 Pädagoginnen und Pädagogen teilgenommen.

6 An der Sozialraumerkundung haben bisher mehr als 1.000 Schülerinnen und Schüler aus über 30 Klassen von sieben Schulen teilgenommen.

Schülerinnen und Schüler über eine ausdifferenzierte Wahrnehmung des schulischen Sozialraums verfügen und eine gesteigerte Selbstwirksamkeit und Motivation aufweisen, wenn sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt adressiert und ernst genommen werden. Durch den niedrigschwelligen Zugang und eine einfache Bedienbarkeit der eingesetzten Tools können außerdem nicht nur alle Altersgruppen, sondern auch Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen an der Erkundung teilnehmen. Es zeigen sich darüber hinaus Effekte auf der Ebene der gesamten Schule. Die Kinder und Jugendlichen nehmen die Schule insgesamt stärker als ihre eigene wahr und Lehrkräfte melden zurück, dass schulinterne Beteiligungsorgane (Klassenrat, Schülervertretung etc.) von dem Prozess profitieren und mit konkreteren Anfragen und Veränderungsvorschlägen an die Schule herantreten. Die Durchführung der Sozialraumerkundung verfügt demnach über das Potenzial, die Entwicklung zu einer integrativen Schulgemeinde, in der die Perspektiven aller schulischen Akteurinnen und Akteure gleichermaßen anerkannt werden, voranzutreiben und zu verbessern. Auf diese Weise erhalten alle handelnden schulischen Akteurinnen und Akteure eine gemeinsame Wissensbasis und können so eine geteilte Vision und eine gemeinsame Schulkultur (weiter-)entwickeln.

Die Ergebnisse lassen sich darüber hinaus vor dem Hintergrund des oben dargestellten dreigeteilten Verständnisses des schulischen Sozialraums einordnen. Betrachtet man die scheinbar diametralen Perspektiven des objektiven und subjektiven Blicks auf die Schulen und ihre standortspezifischen Rahmenbedingungen, so bezieht sich die datengestützte Betrachtung des Schulumfeldes auf das sozialdemografische Verständnis und hat unmittelbare Auswirkungen auf innerschulische Interaktionsmuster. Gleichzeitig spiegelt sich in der Schülerwahrnehmung der infrastrukturellen Voraussetzungen das physisch-materielle Verständnis des schulischen Sozialraums. In Form von geschaffenen Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler und den daraus resultierenden Aushandlungsprozessen manifestiert sich außerdem das handlungsbezogene Verständnis. In der Verschränkung der beiden Perspektiven wird deutlich, dass nur eine ganzheitliche und multiperspektivische Betrachtung unter Einbeziehung aller relevanten Akteurinnen und Akteure den diversen Herausforderungen des einzelschulischen Sozialraums gerecht werden kann.

5. Ausblick

Die vorliegende Analyse verdeutlicht, dass Bildungsungleichheit eine zentrale Herausforderung des deutschen Schulsystems bleibt, die trotz vielfältiger Reformansätze und bildungspolitischer Bestrebungen weiterhin strukturell verankert ist. Besonders in sozialräumlich benachteiligten familiären wie schulischen Lagen greifen Mechanismen, die sowohl durch individuelle Herkunftseffekte als auch durch kollektive Kontextfaktoren verstärkt und reproduziert werden. Der Beitrag unterstreicht, dass der (einzel-)schulische Sozialraum dabei eine entscheidende Rolle spielt und darum als Ansatzpunkt für diversitätssensible Schulentwicklungsstrategien verstanden werden kann.

Die zusammengeführten Perspektiven und empirischen Befunde legen nahe, dass die Aktivierung sozialraumbezogener Ressourcen sowie der nachhaltige Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten wesentliche Hebel darstellen, um Bildungsungleichheiten langfristig abzumildern. Dabei versprechen insbesondere der ko-konstruktive Ansatz zwischen Schulforschung und Schulpraxis sowie die Verknüpfung von spezifisch aufbereitetem objektivem Datenmaterial mit der subjektiven Wahrnehmung der handelnden schulischen Akteurinnen und Akteure vor Ort eine differenzierte Analyse, auf deren Grundlage passgenaue Bewältigungsstrategien vor allem für Schulen in herausfordernden Lagen entwickelt werden können.

Weiterführende Forschungs- und Entwicklungsprojekte sollten verstärkt die intersektionalen Dimensionen von Bildungsungleichheit und deren Einfluss auf schulische Segregationsprozesse in den Blick nehmen. Gleichzeitig bedarf es einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Frage, wie Schulen in herausfordernden Lagen durch innovative und sozialraumorientierte Ansätze langfristig besser unterstützt werden und Produkte dieser (wissenschaftlichen) Begleitung auch für andere Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen nutzbar gemacht werden können.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass (sozialraumorientierte) Schulentwicklungskapazitäten nur dann nachhaltig gestärkt werden können, wenn sowohl die Prozess- als auch die Strukturdimension der einzelnen Schule konsequent berücksichtigt werden. Dabei spielen auf der Prozessebene die Förderung von Habitussensibilität mit einem stärken- und potenzialorientierten Fokus auf die Schülerinnen und Schüler und ihre familiären Ressourcen sowie die Beteiligung und Mitbestimmung relevanter (außer-)schulischer Akteurinnen und Akteure eine zentrale Rolle. Auf der Strukturebene sind insbesondere der Aufbau und die Verankerung lokaler Netzwerke, die bedarfsgerechte Ressourcensteuerung und die Schaffung adaptiver Steuerungselemente entscheidend, um auf wechselnde und vor allem standortspezifische Anforderungen flexibel reagieren zu können. Diese Dimensionen im Zusammenspiel ermöglichen es Schulen, den Herausforderungen in sozialräumlich benachteiligten Kontexten nicht nur zu begegnen, sondern ihre Entwicklung auch nachhaltig zu gestalten.

Literatur

Autor:innengruppe ALSO-Konsortium (2024). Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In A. Marx & K. Maaz (Hrsg.): Schule macht stark – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsverbund (S. 271–282). Münster: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalen Welt*. wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.

Avvisati, F., & Givord, P. (2021). *How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA* (OECD Education Working Paper No. 257).

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Startchancen-Programm*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/startchancen/startchancen-programm.html

Bobertag, O. (1934). *Schülerauslese. Kritik und Erfolge*. Manuskript

Böhme, J. (2018). Pädagogische Morphologie: Räume als materielle Sinnformen pädagogischer Praxis. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 417–427). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.42

Böhmer, A. (2022). Infrastruktur. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2

Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (S. 25–34). Campus.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, *9*(3), 275–305.

Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule, 108*(4), 323–339.

Brown, S., & Allen, A. (2021). A study of three RPPs reveals how tricky it can be for researchers and practitioners to negotiate new kinds of professional relationships. *Phi Delta Kappan, 102*(4), 20–25. https://doi.org/10.1177/00317217211007333

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 44–59). Verlag Barbara Budrich.

Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute, 60*(2), S. 165–175.

Deinet, U., & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit – Aneignung – Bildung. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 11–30). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_1

DLR-PT – Deutsches Luft- und Raumfahrtzentrum Projektträger (2024). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. Verfügbar unter: https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home_node.html

Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(4), 508–525.

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? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.

Esser, H. (1999). *Situationslogik und Handeln*. Campus.

Esser, H., & Relikowski, I. (2015). *Is ability tracking (really) responsible for educational inequalities in achievement? A comparison between the country states Bavaria and Hesse in Germany*. IZA Discussion Paper. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. https://doi.org/10.2139/ssrn.2612334

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums: Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft.* Waxmann.

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–25). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G., & Klein, E. D. (2024). *Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Überarbeitete und erweiterte Fassung.* Wübben Stiftung Bildung.

Forell, M., & Schleenbecker, L. (2023). Theoretische Erkundungen des schulischen Sozialraums – Fragmentierte symbolische Ordnung als Möglichkeitsraum des pädagogischen Arbeitsbündnisses. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage* (S. 53–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_4

Geißler, R. (2013). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71– 102). Beltz Juventa.

Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 230–256). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_10

Helbig, M., & Morar, T. (2017). Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. *WZB Discussion Paper* (005).

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In R.-T. Kramer, S. Thiersch & W. Helsper (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_1

Huxel, K., & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In T. Geissen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 261–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14

Karstädt, O. (1917). Die bisherigen Forschungen über die Begabungsverteilung nach sozialen Schichten. *Die deutsche Schule, 21*, I: 403–414, II: 457–469.

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum: eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.10‘07/978-3-658-29210-2

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2018). Sozialraumorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1067–1094). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_50

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92381-9

Klein, E. D. (2022). Schulisches Handeln als Faktor von Bildungsgerechtigkeit. Eine Annäherung am Beispiel schulischer Strategien im Kontext von COVID-19. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (S. 75–82). Waxmann.

Koller, J. (2018). Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 274–282). Verlag Barbara Budrich.

Maaz, K., & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Verlag J. Klinkhardt.

Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Jonkmann, K., & Baumert, J. (2010). Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 65–86). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Marquardt, P. (2015). Ressourcenorientierung als Auftrag für Nutzerinnen, ASD und Fachkräfte im Sozialraum. *Evangelische Jugendhilfe, 4*(15), 251–257.

MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Talentschulen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen

MBWK SH – Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (2024). *PerspektivSchul-Programm des Landes Schleswig-Holstein*. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/P/perspektivschulen/perspektivschulen

Nolte, J. (2019). *Erfolgreich starten. Handreichung zur Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen*. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). nndruck.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1c7zftw

Ohl, S., Karst, K., Sliwka, S., & Dumont, H. (2024). Eine Theorie der Veränderung für SchuMaS: Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Wirklogik. In A. Marx & K. Maaz (Hrsg.), *Schule macht stark – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsverbund*. (S. 193–212). Waxmann.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264091450-en

Oevermann, U. (1995). Ein Modell zur Struktur von Religiösität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), B*iographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche* (S. 27–120). Campus.

Pfänder, H., & Braun, L. (2023). *Unterhalb der Mindeststandards – Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt*. Wübben Stiftung Bildung.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Lernforschung*, *33*(1), 52–69.

Rudloff, W. (2007). Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. *Archiv für Sozialgeschichte, 47*, 237–268.

Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung, 27*(2), 1–10.

Schräpler, J.-P., & Forell, M. (2023). Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des deutschlandweiten Verbundprojekts Schule macht stark (SchuMaS). In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 61–80). Waxmann.

Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M., & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 261–278). Waxmann Verlag.

Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen* (ZEFIR-Materialien Band 14). ZEFIR. https://doi.org/10.46586/rub.zefir.213.186

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. In *Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen: 55. Seminartag Heidelberg* (S. 59–74). wbv. https://doi.org/10.3278/SEM2201W059

Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung.

Stocké, V. (2014). *Idealistische Bildungsaspiration. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. Verfügbar unter: https://zis.gesis.org/skala/Stocké-Idealistische-Bildungsaspiration

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3

Stubbe, T. C., Schaufelberger, R., Krieg, M., Kleinkorres, R., & Schlitter, T. (2023). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 231–249). Waxmann.

Stubbe, T. C., Kasper, D., & Jentsch, A. (2020). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 315–330). Waxmann.

Stubbe, T. C., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Voß, D. Kasper, E.-M. Lankes, N.

McElvany, T. C. Stubbe & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Waxmann.

Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (ZEFIR Schriftenreihe Band 3). ZEFIR.

te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. *Die deutsche Schule 110*(4), 341–353. https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.05

Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation: Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe* (S. 47–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90846-5_3

van Ackeren-Mindl, I., Klemm, K., & Schmid-Kühn, S. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung*. 4. grundlegend überarbeitete Auflage. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2

van Ackeren, I., Holtappels, H.-G., Bremm, N., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.-G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 14–37). Beltz Juventa.

Wacker, A., & Scharenberg, K. (2023). Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule, 115*(4), 345–352. https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.05

Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie. Eine Einführung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Haupt/utb. https://doi.org/10.36198/9783838519111

Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. (S. 217–231). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_11

Weitkämper, F., & Rutter, S. (2023). Sozioanalyse und Habitussensibilität als Schlüssel für inklusions- und sozialraumorientierte Schulentwicklungsprozesse. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernden Lagen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_2

Willenbring, M. (2012). Ressourcenorientierung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 3* (S. 90). Klinkhardt.

Autorinnen und Autoren

Bachsleitner, Anna, Dr. rer. pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb, Bildungsübergänge und -verläufe, Forschungssynthesen und Systematic Reviews.
Kontakt: a.bachsleitner@dipf.de

Bellenberg, Gabriele, Dr. phil., Professorin für Schulforschung und Schulpädagogik in der AG Sch.U.L.forschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: (Abbau von) Ungleichheiten im Bildungssystem, Digitalisierungsbezogene Schulentwicklung, Lehrer:innenbildung.
Kontakt: gabriele.bellenberg@rub.de

Bellmann, Johannes, Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Theoriebildung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Pädagogische Historiographie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie und Bildungspolitik.
Kontakt: johannes.bellmann@uni-muenster.de

Blossfeld, Pia, Dr. phil., Universitätsassistentin an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Sozialstruktur, Sozialer Wandel, Soziale Mobilität, Lebensverlaufsforschung, Arbeitsmarktforschung, Geschlechterungleichheiten, Internationale Vergleiche, Homogamie und Heterogamie.
Kontakt: pia.blossfeld@uibk.ac.at

Daniel, Annabell, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Bildungsdisparitäten, Nachschulische Übergänge ins Studium und in die Ausbildung, Bildungsverläufe, Studienerfolg, Auslandsmobilität während der Schulzeit.
Kontakt: a.daniel@edu.lmu.de

Drewek, Peter, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) und Gründungs-Dean der Professional School of Education an der RUB. Arbeitsschwerpunkte: Sozialgeschichte des Bildungssystems, Geschichte der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung.
Kontakt: peter.drewek@rub.de

Drope, Tilman, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Kultur- und Sozialgeschichte des Schulsystems in Deutschland mit dem Schwerpunkt soziale Ungleichheit.
Kontakt: t.drope@dipf.de

Eigenmann, Philipp, Dr. phil., Professor und Leiter Forschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Kreuzlingen. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung in den Bereichen Bildungssystementwicklung, Berufs- und Hochschulbildung, Lehrer:innenbildung, Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit, Migration.
Kontakt: philipp.eigenmann@phtg.ch

Forell, Matthias, Dr. phil., Vertretungsprofessor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversität und Teilhabe an der Universität am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem, Bildungsübergänge und Bildungsgerechtigkeit, Bildung in der Krise.
Kontakt: matthias.forell@uos.de

Helsper, Werner, Dr. phil., Professor i. R. an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg., Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung, Organisations- und Schulkultur, Theorie pädagogischer Professionalität, Bildungsungleichheit und Bildungshabitus, rekonstruktive Forschungsmethoden.
Kontakt: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Kirschey, Selina, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, tätig im Projekt ABIBA | Meta. Arbeitsschwerpunkte: Abbau von Bildungsbarrieren, soziale Bildungsungleichheit, Soziale Arbeit, Forschungssynthesen und Systematic Reviews.
Kontakt: s.kirschey@dipf.de

Lämmchen, Ronja, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Promotion in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Reproduktionstheorien, frühe Bildungsungleichheiten, Mixed-Methods-Designs, Forschungssynthesen und Systematic Reviews.
Kontakt: r.laemmchen@dipf.de

Lindauer, Monika, Dr. phil., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V. im Projekt ABIBA | Meta. Arbeitsschwerpunkte: Systematic Review, soziale Bildungsungleichheit, kindlicher Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Lühe, Josefine, Dr. rer. pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Nationale Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring, soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs.
Kontakt: j.luehe@dipf.de

Maaz, Kai, Dr. phil. habil., geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt a. M. und Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens und zugleich Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring und -steuerung, Evaluation von Schulstrukturen, Bildungsprogrammen und Schulen, Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Transformationsprozessen, Institutionelle Entwicklungen im Bildungssystem, Soziale Disparitäten des Bildungserwerbs über den Lebens- und Bildungsverlauf, Forschungssynthesen und Systematic Review.
Kontakt: k.maaz@dipf.de

Marx, Alexandra, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Transformationsprozessen, Schulen in sozial herausfordernden Lagen, schulische Netzwerkarbeit zum Aufbau von Entwicklungskapazitäten.
Kontakt: a.marx@dipf.de

Möller, Christina, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung mit Schwerpunkt soziale Ungleichheit, organisationale und biographische Transformationsprozesse, Systematic Review.
Kontakt: cmoeller@dji.de

Nennstiel, Richard, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Bildungssoziologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Berufsbildungsforschung.
Kontakt: richard.nennstiel@unibe.ch

Niemietz, Jacqueline, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt VERA-8 Englisch am IQB | Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen | Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin e. V. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Disparitäten im Bildungserfolg und -verlauf, Nachbarschaftseffekte.
Kontakt: jacqueline.niemietz@iqb.hu-berlin.de

Reh, Sabine, Dr. phil. habil., Professorin i. R. für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, seit April 2025 Research Fellow eben dort. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Institutionen, Professionen und Praktiken, Geschichte des (Fach-) Unterrichts, Geschichte pädagogischen Wissens nach 1945 in Deutschland.
Kontakt: s.reh@dipf.de

Scharf, Jan, Dr. der Soziologie, Arbeitsbereichsleiter Bildungsungleichheiten und Abbau von Bildungsbarrieren in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie und Bildungsungleichheiten, Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Schulische Kontexte, Bildungswerte und Schulentfremdung.
Kontakt: j.scharf@dipf.de

Schipolowski, Stefan, Dr. rer. nat., wissenschaftlicher Leiter der IQB-Bildungstrends am IQB | Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen | Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin e. V. Arbeitsschwerpunkte: Durchführung, Auswertung und Berichtlegung zum Nationalen Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der KMK, Diagnostik kognitiver Kompetenzen und Fähigkeiten.
Kontakt: stefan.schipolowski@iqb.hu-berlin.de

Terstegen, Saskia, Dr. phil., Vertretung der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft | Pädagogische Hochschule Freiburg und wissenschaftliche Mitarbeiterin | Fachbereich Erziehungswissenschaften | Goethe-Universität Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Macht und Subjektivierung, soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Migration, Biographie- und Diskursforschung, Planetare Forschung und Anthropozänkritik.
Kontakt: saskia.terstegen@ph-freiburg.de

Vogel, Katharina, Dr. phil. habil., Forschungsprofessorin an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Digital Humanities, Geschichte und Gegenwart pädagogischen Wissens, Wissenschaftsforschung.
Kontakt: k.vogel@dipf.de

Wenk, Sandra, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich „Historische Erziehungswissenschaft“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte von Kindheit, Jugend und Schule sowie des pädagogischen Umgangs mit Devianz und sozialer Ungleichheit.
Kontakt: sandra.wenk@paedagogik.uni-halle.de