

Marcus Emmerich

Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung

Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, in welcher Form Bildungsungleichheit einen Gegenstand für die Schulentwicklungsforschung (SEF) darstellt, und fokussiert hierbei die Theorieannahmen ihrer Problembeschreibungen. Ausgehend von einer eigenen Systematisierung soziologischer Erklärungsschemata zur Genese von Bildungsungleichheit – dem „gruppistischen“, dem „phylogenetischen“ und dem „operativen“ Schema – wird die Übernahme dieser Schemata in die Problemkonstruktion der SEF kritisch diskutiert. Problematisiert wird hierbei, dass die Fokussierung auf „gruppistisch-phylogenetische“ Erklärungen dazu führt, schulexterne, durch Schulentwicklung nicht beeinflussbare distale Ursachen von Bildungsungleichheit zu betonen, während proximale „operative“ Schulfaktoren (Differenzierungs- und Organisationshandeln), die durch Schulentwicklung und entsprechende bildungspolitische Programme erreichbar wären, paradoxerweise nicht bzw. kaum systematisch zum Ausgangspunkt für Analyse und Programmatik gemacht werden.

Schlüsselwörter: Bildung; Ungleichheit; Schulentwicklung; Forschung; Schule; Effektivität; Gesellschaftstheorie; Wissenschaftssoziologie

Addressing Educational Inequality in School Development Research Problems of Reflection Between Scientific Problem Constructions and Political Solution Routines

Abstract

This paper addresses the question of how educational inequality has been conceptualized as an object of school development research (SDR) and focuses on the theoretical foundations of its problem/solution constructions. Starting from a systematization of explanatory schemes for the genesis of educational inequality – the “groupist”, the “phylogenetic”, and the “operational” schemes – the adaptation of these schemes in SDR is critically discussed. Because “groupist-phylogenetic” explanations emphasize causes of educational inequality that are external to schools and distal from internal school operations, SDR

on educational inequality faces a practical mismatch of problem construction and solution design. Inequality-producing school factors that are proximal to school development measures (organizational and grouping practices) are paradoxically not, or rarely, systematically made the starting point of SDR analyses and programs.

Keywords: education; inequality; school development; research; school; effectiveness; theory of society; sociology of science

1 Lösung Schulentwicklung – Problem Bildungsungleichheit

Schulentwicklungsforschung (SEF) wird im Folgenden als theoretisch und empirisch beobachtende Reflexionsinstanz praktischer Schulentwicklung (SE) eingeordnet, die sich einerseits wissenschaftlichen Grundsätzen, andererseits schulpraktischen, schuladministrativen sowie schulpolitischen Sachproblemen und Normativitäten verpflichtet sieht. Diese Einordnung greift Luhmanns Vorschlag auf, die Erziehungswissenschaft/Pädagogik insgesamt als wissenschaftliche Reflexionsinstanz des Erziehungssystems (einschließlich seines Dauerreform betreibenden ‚Establishments‘) zu verstehen, die sich gleichzeitig allerdings mit dessen normativen „Zielen und Institutionen [...] identifiziert“ (Luhmann, 2002, S. 201). Einerseits Wissenschaft, bindet sich die SEF andererseits an die programmatische Präferenz ‚Schulentwicklung‘ und setzt sich damit strukturell dem Zwang aus, Sachprobleme, auf die Schulentwicklung (z. B. Organisationslernen) als Lösung angewendet werden soll, so zu designen, dass sie wissenschaftlich-analytisch als realitätsangemessen, steuerungspolitisch-administrativ aber als bearbeitbar gelten können. Soll dem Sachproblem Bildungsungleichheit folglich mit Schulentwicklung begegnet werden, wäre danach zu fragen, wie die SEF eigentlich das Verhältnis Schule/Gesellschaft bestimmt und wie sie hieran anschließend die Entstehung von Bildungsungleichheit problematisiert.

Ausgehend von dieser Problembestimmung befasst sich der folgende Beitrag mit der Frage, auf welcher Theoriegrundlage die SEF Bildungsungleichheit typischerweise erklärt und in welcher Form sie diese zu einem Schulentwicklungsproblem gemacht hat. Diese Fragestellung lässt sich nicht durch eine Zusammenstellung deskriptiver Survey-Befunde beantworten, da letztere selbst nur im Rahmen der ihnen zugrunde liegenden Erklärungsmodelle interpretiert werden können. Zu klären wäre stattdessen, wie die SEF im Phänomenbereich Bildungsungleichheit als Wissenschaft arbeitet: Im Fokus der Analyse steht daher ihre theoriegeleitete Beobachtungsweise, ihr modus observandi. Der Gegenstand des Beitrags lässt sich daher der (erziehungswissenschaftlichen) Wissenschaftsforschung zuordnen, während er methodisch an der funktionalen Analyse sensu Luhmann (1994, S. 84) orientiert ist und die „Relation von Problem und Problemlösung“ (ebd.), in diesem Fall: von Bildungsungleichheit und Schulentwicklung, rekonstruiert, um mögliche ‚funktionale Äquivalente‘ sowohl auf der Seite der Problem- als auch der Lösungskonstruktion zu ermitteln.

Im Folgenden werden zunächst Erklärungsschemata rekonstruiert und typisiert, die das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit seit den 1960er-Jahren dominieren (Kap. 2), um anschließend deren beobachtungsleitende (Nicht-)Relevanz für die Pro-

blem- und Lösungskonstruktion in der SEF (Kap. 3) rekonstruieren zu können. Kapitel 4 versucht zu zeigen, dass ungleichheitsbezogene Reflexionsprobleme der SEF nicht zuletzt aus der (fehlenden) Theorieorientierung resultieren. Mögliche wissenschaftliche und politische Implikationen aus diesem Befund werden abschließend diskutiert (Kap. 5).

2 Bildungsungleichheit und ihre Erklärungslogiken

Es mag verwundern, dass der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsforschung nach wie vor auf bildungssoziologische Erklärungsmodelle zurückgreift, die in der Phase der Bildungsexpansion ab Mitte der 1960er Jahre konzipiert wurden und entsprechend an eine Gesellschaftsstruktur angepasst waren, die sich seither deutlich gewandelt hat. Neben den dominierenden sozialisationstheoretisch unterfütterten Erklärungen der kulturellen Reproduktion von Klassen (Bernstein, Bourdieu) und der Rational Choice Theorie (Boudon, Coleman) existieren jedoch Ansätze, in denen die Entstehung von Bildungsungleichheit (auch) auf institutionell-organisatorische und unterrichtliche Handlungen bzw. Operationsweisen im Schulsystem zurückgeführt wird (Cicourel/Kitsuse, Mehan). Letztere scheinen im Rahmen der dominierenden standardisierten Forschungsprogramme kaum operationalisierbar, sodass die Selektivität der Theoriebezüge auf forschungsmethodologische Restriktionen zurückgeführt werden kann. In der SEF zeigt sich ein analoges Bild: Wird Bildungsungleichheit als Praxisproblem der SE bestimmt, wird – häufig implizit und ohne Differenzierung und Reflexion der Theoriehintergründe – auf Annahmen aus dem tradierten bildungssoziologischen Fundus zurückgegriffen. Statt die bekannten und gängigen Erklärungsmodelle zu referieren, zielt die folgende Theorieanalyse deshalb darauf, jene ‚latenten‘ Problemschemata und Leitunterscheidungen, auf denen diese Modelle basieren, zu rekonstruieren, zu typisieren und ihre (problematischen) Kausallogiken zu skizzieren.

2.1 Das gruppistische Schema

Mit dem Adjektiv ‚gruppistisch‘ (vgl. dazu Brubaker, 2004) wird im Weiteren ein verbreitetes, vor allem empirisch-deskriptiv genutztes Schema bezeichnet, in dem soziale Ent-/Mischungsverhältnisse im Schulsystem eine zentrale Erklärungsgröße bilden. Anhand von Gruppenvariablen, die etwa soziokulturelle und sozioökonomische Herkunft oder auch Geschlechtszugehörigkeit kategorisieren, werden sozialraum- und schulbezogene Sozialverteilungsmuster wie etwa Segregationsindizes gebildet und mit individuellen Performanzdaten (Leistungstests) korreliert. Bildungsungleichheit scheint dann aus der Verdichtung lernungünstiger Gruppeneigenschaften in Schule und Klassenzimmer (bekannt als ‚Kompositionseffekt‘) zu resultieren, welche die Bildungsontogenese des Individuums determiniert. Auch wenn sich zeigen lässt, dass diese soziale Entmischung innerhalb des deutschen Schulwesens nicht nur strukturell schulformvermittelt ist (PISA-Konsortium Deutschland, 2005, S. 359), sondern Schulen hierbei als sozialräumliche Homogenisierungsoperatoren fungieren (Baur & Häußermann, 2009), übernimmt die Theorieannahme, dass soziale Gruppeneigenschaften

das individuelle Lernverhalten bestimmen, die gesamte Erklärungslast dieses Schemas. Es ist eine Gruppengesellschaft, die in das Schulsystem kommt und eine sozialgruppierte Bildungsungleichheit erzeugt.

Ein bis heute Forschung anleitendes Beispiel für das sozialräumlich-gruppistische Denken in der Bildungsungleichheitsforschung ist die durch den US-amerikanischen Kongress 1964 beauftragte und von James Coleman geleitete Studie „Equality of Educational Opportunities“ (1966). Die leitende Frage war, wie „*race, color, religion, or national origin*“ (ebd., S. iii), d. h. *askriptive* soziokulturelle Gruppenmerkmale die Ungleichheit von Bildungschancen beeinflussen, während ‚class‘ demgegenüber nicht vorkam. Das Input-Output-Design der Studie kannte außer Lehrpersonenmerkmalen keine schulischen Prozessvariablen, sodass die Kausalketten der Ungleichheitsgenese zwangsläufig zur *Inputseite* und den kategorialen Gruppenmerkmalen der Schüler*innen und Lehrer*innen führten (Clark et al., 1984, S. 46). Der so konstruierte *social background* (einschließlich der Bildungsaspiration) der Schüler*innen und das soziale Mischungsverhältnis (hier: der Anteil ‚weißer‘ Schüler*innen) konnte die Entstehung des Phänomens Chancenungleichheit (ermittelt durch Testscores) mit geringer Restvarianz erklären. Schulen hätten keinen unabhängigen (genuinen) Effekt auf die Genese von Bildungsungleichheit, lautete der Schluss, und

“that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school” (Coleman, 1966, S. 325).

Die bildungspolitischen Maßnahmen, die aus dieser Kausalität abgeleitet wurden, konzentrierten sich entsprechend darauf, für soziale Durchmischung der Schulen sowie zielgruppenspezifische Kompensationsprogramme zu sorgen. Während das „*busing*“ sowie die Anpassung von Schuldistrikten erkennbar scheiterte, ist der Erfolg kompensatorischer Maßnahmen wissenschaftlich umstritten (Downey & Condron, 2016).

2.2 Das phylogenetische Schema

Das *phylogenetische* Erklärungsschema, wie ich es nennen möchte, ist typisch für Theorien der soziokulturellen Reproduktion, die individuelle Vergesellschaftungsprozesse als *soziale Vererbung* klassen- oder schichttypischer Denk- und Handlungsweisen in Form soziokultureller Muster konzipieren. So spricht etwa Boudon (1974, S. 133) von „social heritage“ und „cultural inequality“ (ebd., S. 86) und meint damit die Schichtgebundenheit bildungsrelevanter Individualeigenschaften. Die lern- und entwicklungsbezogene Determinationskraft des sozialen Erbes wird als so hoch eingeschätzt, dass es im Durchgang durch das Schulsystem den potenziellen Schichtungswechsel und entsprechend soziale Mobilität verhindert. Die Definition des ‚Habitus‘ als „nicht nur strukturierende [...] sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu, 1996, S. 179) formuliert gewissermaßen das *phylogenetische Grundgesetz* der Bildungsungleichheit: Die individuelle Bildungsontogenese *ist* integraler Teil der gesellschaftlich-

historischen Phylogenese einer Gesellschaft, die sich in Schichten, Ständen, Klassen, Lebensstilen oder Milieus reproduziert. Die notwendige Brückentheorie der „schichtspezifischen Sozialisation“ bildet die erklärende Variable in diesem Reproduktionszirkel: Sozialisationseffekte formen sozioökonomische in soziokulturelle Ungleichheit um, die im Schulsystem strukturanalog in Bildungsungleichheit und im Anschluss wieder in sozioökonomische Ungleichheit transformiert wird. Sowohl Bourdieus Kapitalientheorie (1983) als auch Boudons Theorie der „primary“ und „secondary effects of social stratification“ (1974) bilden dieses Schema ab.

Die Funktion des Bildungssystems besteht nach Bourdieu und Passeron (1971, S. 213) dann vor allem darin, jene ‚kulturelle‘ Reproduktion der Ungleichheitsstruktur gleichzeitig zu ermöglichen und meritokratisch zu verschleiern. Trotz ihrer ‚relativen Autonomie‘ dient die Schule der Privilegiensicherung der ‚herrschenden Klassen‘; sie ist Ort des Kulturkampfes der Klassen, hat aber keinen davon unabhängigen Systemzweck (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 190 ff.). Diese Auffassung korrespondiert mit Boudons (1974) Reproduktionsmodell: Der Generalbefund, dass erst eine Veränderung der sozialen Ungleichheitsverhältnisse zu einer effektiven Abschwächung der Bildungsungleichheitsstruktur beitragen kann (ebd., S. 193), basiert darauf, dass die Schule lediglich als eine Opportunitätsstruktur für die rationale Schulwahl (sekundärer Herkunftseffekt) modelliert und damit zwar als *Ort* der Reproduktion der Sozialstruktur, aber gerade nicht als verursachender *Operator* der Bildungsungleichheitsstruktur berücksichtigt wird (Emmerich & Hormel, 2013).

Beide vorgenannten Schemata werden spätestens seit Beginn der 2000er-Jahre in der deutschsprachigen Empirischen Bildungsforschung kombiniert: Während die gruppenpistische Mengenlehre die empirischen Modelle (einschließlich soziodemografischer Kontextvariablen und sozialräumlicher Segregationsindizes) bestimmt, werden phylogenetische Konstruktionen wie ‚kulturelles Kapital‘ genutzt, um eine *theoretische* Erklärung für den Gruppeneffekt zu liefern (Baumert et al., 2005), ohne diesen jedoch selbst empirisch überprüfen zu können. Denn bislang werden diese Effekte nicht gegen schulische Prozessvariablen, d.h. gegen operativ im System erzeugte Ungleichheitseffekte geprüft, die das im Folgenden skizzierte ‚operative Schema‘ fokussiert.

2.3 Das operative Schema

Als ‚operativ‘ lassen sich Sozialtheorien kennzeichnen, für die Gesellschaft nicht aus sozialen Gruppen und sozialisierten Individuen, sondern aus Handlung, Interaktion, Kommunikation besteht. ‚Operativ‘ beziehen sie sich folglich auf ein prozesshaftes *Tun*, das nicht *in* Gesellschaft stattfindet, sondern Gesellschaft *ist*. Hierunter fallen neben den klassischen Handlungs- und Interaktionstheorien insbesondere sozialkonstruktivistische und systemsoziologische Grundlagentheorien, deren Generalexplanandum die *prozessuale Genese sozialer Ordnungsphänomene unter Kontingenzbedingungen* bildet. Während gruppenpistische und phylogenetische Perspektiven ihre *ex ante* gesetzte Strukturannahme der Ungleichheit zwischen Gruppen bereits als *explanans* für Bildungsungleichheit nutzen, wird in operativer Perspektive gerade diese Annah-

me zum erklärungsbedürftigen Sachverhalt *ex post*: Wie und in welcher Interrelation schulische (organisationale) und unterrichtliche (interaktionale) Prozesse über mehrjährige Zeitverläufe an der Herstellung von Bildungsungleichheit beteiligt sind, wäre zu klären, statt die Ungleichheitsgenese lediglich an den systemeigenen Selektions-schranken (Übergänge) zu vermuten.

Im Horizont des operativen Schemas werden Prozesse der differenziellen Adressierung (Klassifikation, Kategorisierung, Typisierung) von Schüler*innen im Schulsystem relevant, die einer eigenen ‚Grammatik‘ (Tyak & Tobin, 1994) folgen und in Form stereotyper Etikettierungen Effekte auf das Lernverhalten haben (Hattie, 2013, S. 149). Zudem werden diskriminierendes schulorganisatorisches Entscheidungsverhalten (Gomolla & Radtke, 2002) sowie Sozialraumkonstruktionen (Stošić, 2012) als Element der Ungleichheitsproduktion in Rechnung gestellt: Schulen operieren in diesem Schema als ‚klassifizierende Systeme‘ (Emmerich & Hormel, 2020), die auf schulorganisatorischer (Cicourel & Kitsuse, 1963) und unterrichtlicher (Mehan, 1992, 1998) Ebene Gruppierungs- und Trackingprozesse mit personenbezogenen Kategorisierungen koppeln. Aktuelle Analysen wenden Tillys (1999) Theorie *relationaler Ungleichheit* und seine schließungstheoretischen Organisationsanalysen auf schulische Gruppierungs- und Selektionsmechanismen an (Domina et al., 2017) oder kombinieren diese mit systemsoziologischer In-/Exklusionstheorie (Emmerich, 2020). Obwohl das ‚operative Schema‘ systemeigene Ursachen der Bildungsungleichheit beschreibt, spielt es in der SEF bislang eine nur marginale Rolle.

2.4 innen/außen – aktiv/passiv

Die Rekonstruktion der Problemschemata verweist zudem auf zwei basale Leitunterscheidungen – *innen/außen* und *aktiv/passiv* –, die nicht nur das *dynamische* Verhältnis Schule/Gesellschaft, sondern mögliche *Kausalverhältnisse* (Ursachen und Wirkungen) und an diese anschließende Lösungsoptionen konstruieren. In einer gedachten Kreuztabelle, die beide Leitunterscheidungen kombiniert, lassen sich plausible Problem-Lösungs-Kombinationen typisieren:

- Das Feld *außen/passiv* typisiert die Kausallogik des *gruppistisch-phylogenetischen Problemschemas*, insofern Bildungsungleichheit ursächlich auf soziale Ungleichheitsstrukturen in der Umwelt der Schule zurückgeführt wird, während der Schule demgegenüber eine passive, bzw. *kompensatorisch-reaktive* Rolle zugeschrieben wird:

“[A]s inequality outside of school grows, schools’ compensatory power also increases because the difference in school versus non-school environments becomes more acute – schools become an even more important haven for the disadvantaged” (Downey & Condon, 2016, S. 214).

Auch Passungsprobleme zwischen Herkunfts- und Schulhabitus (Kramer, 2017) folgen der *außen/passiv*-Kausallogik, insofern der ‚Schulhabitus‘ (schulinterne Normalitätserwartungen) gegenüber allen Schüler*innen als *gleich* und *konstant* angenommen

werden muss: Ein für alle formal gleiches Curriculum kann Ungleichheit *per definiti-
onem* nicht aktiv produzieren, sondern nur die im gesellschaftlichen Außen erzeugte
reproduzieren. Dass die ‚Gleichbehandlung Ungleicher zu Ungleichheit‘ führe, lässt
sich folglich nur plausibel behaupten, wenn man die außen/passiv Konstruktion ak-
zeptiert.

- Das *operative Problemschema* lässt sich demgegenüber durch die tendenzielle ‚innen/
aktiv‘-Logik seiner Ursachenanalysen charakterisieren, deren leitende Frage ist, ob
und in welchem Umfang die Schule Ungleichheit kontingent *zulässt* oder *herstellt*. Auf
regionale, kommunale und einzelschulische Ebenen aufgelöste Analysen institutio-
nell-organisatorischer (Entscheidungshandeln) bzw. interaktioneller (pädagogisches
Handeln) Realprozesse stehen hierbei im Forschungsfokus. Diese Analyseperspektive
interessiert sich für die handlungspraktische Herstellung von Ungleichheit im Modus
differenzierender Mechanismen wie schulische Kategorisierung (Mehan, 1992) und
Klassifizierung (Emmerich & Hormel, 2021). Empirisch resultiert *Bildungsungleich-*
heit hierbei folglich nicht kausal aus der ‚Gleichbehandlung sozial Ungleicher‘; son-
dern *akausal* aus der *de facto* Ungleichbehandlung *de jure* Gleicher. Im Reflexionshori-
zont des operativen Schemas verfehlen oder verstärken adaptiv-kompensatorische
Programme folglich die *systemimmanenten* Ursachen ungleicher Bildungsbeteiligung,
da diese lediglich auf die soziale Umwelt, nicht die operative ‚Innenwelt‘ der Schule
reagieren.

3 Bildungsungleichheit als Problem der Schulentwicklungsforschung

Die weiteren Überlegungen setzen sich vor dem Hintergrund der Erklärungsschemata
und der Leitunterscheidungen (Kap. 2) mit der Frage auseinander, wie Bildungsun-
gleichheit innerhalb der SEF zu einem Schulentwicklungsproblem gemacht worden ist
bzw. gemacht wird. Dass damit konzeptionelle Schwierigkeiten, insbesondere jedoch
Reflexionsprobleme aufgerufen sind, soll im Folgenden anhand exemplarischer For-
schungsbeiträge skizziert werden; die Selektivität der ausgewählten SEF-Studien ist
durch das Kriterium der expliziten Thematisierung von Bildungsungleichheit begründet.

3.1 Schulentwicklung in der Klassengesellschaft

Auch in der SEF lieferten zunächst bildungssoziologische Theorien der 1960er Jahre
den Erklärungsansatz für die Entstehung von Bildungsungleichheiten, der allerdings
an eine Theorie der Klassengesellschaft gekoppelt war und ist. So gingen Rolff und
Tillmann (2009) 1980 noch davon aus, dass eine *forschungsbasierte Schulentwicklung*
der Einzelschule und des Gesamtsystems „die Relation zwischen Schule und Gesell-
schaft theoretisch vorzuklären“ (ebd., S. 23) habe. In Bezug auf Ungleichheitsfragen
sollte dies die *Sozialisierungstheorie* leisten, da

„in bestimmten Lernumwelten die üblichen Lehrer-Schüler-Beziehungen gar
nicht aufgenommen werden können, weil die außerschulische Sozialisation in

keiner Weise auf die innerschulische vorbereitet, ihr z. T. sogar entgegensteht“ (Rolff & Tillmann, 2009, S. 29).

Mit Bourdieu und Passeron wird – konsequent *phylogenetisch* – die „Struktur der Klassenbeziehungen“ (ebd.) als gesellschaftlicher Grund jener Sozialisationsunterschiede ausgemacht. Da die Schule diese Unterschiede nicht ‚macht‘, sondern *passiv* auf diese trifft, bleibt SE ein Reaktionskonzept, das normativ allerdings auf soziale Adaptivität verpflichtet wird. Gut vierzig Jahre später fällt zwar auf, dass die SEF nicht mehr danach fragt, wie zu verhindern sei, „dass ökonomische und soziale Privilegien in als legitim anerkannter Weise, wie Bourdieu und Passeron sagen, ‚vererbt‘ werden“ (Böttcher, 2019, S. 689). Aber dies verweist möglicherweise auf den Konstruktionsfehler des Konzepts ‚Schulentwicklung in der Klassengesellschaft‘: Die Klassenstruktur, die bestimmte Gruppen von Schüler*innen kulturell benachteiligt und *per definitionem* nicht in der Schule entsteht, lässt sich kaum plausibel durch SE ‚verhindern‘. Dass die theoretische Konzeption der Schulentwicklung in den 1990er Jahren von der Kompensation der Klassenstruktur abgesehen und auf die Verbesserung der Lernleistungen *aller* Schüler*innen (ohne Ansehen von Klasse und Stand) gesetzt hat (Rolff, 1993), mag eine Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse oder auf die vorgängige gesellschaftspolitische Selbstüberforderung gewesen sein. Der manageriale SE-Ansatz hat sich dann auch mit der Berücksichtigung von „Benachteiligtengruppen“ (ebd., S. 92) beschieden.

3.2 Schulentwicklungsforschung und sozialräumliche Segregation

Ältere internationale Studien aus dem Bereich der Effektivitätsforschung haben schulische Faktorensätze identifiziert, die eine Abschwächung der sozialen Reproduktionslogik in Einzelschulen zu bewirken scheinen, insbesondere fallen hierbei erfolgreiche Schulen in sozial deprivierten Quartieren auf (Muijs et al., 2004). Neuere raumsoziologische Perspektiven machen theoretisch plausibel, dass Sozialraumstruktur und Schulstruktur im Fall der Grundschule einer wechselseitigen Verstärkungsdynamik unterliegen (Stošić, 2015). Die differenzierte Sekundarstufe bildet soziale Segregation dann aber schulformvermittelt ab, sodass die Sozialstruktur des Schulstandortes und die innere Sozialstruktur der Schule stärker variieren (Baur & Häußermann, 2009). Ein Teil der ungleichheitsorientierten SEF hat sich seit Mitte der 2000er Jahre auf die Entwicklung von Schulen in ‚herausfordernden‘ sozialen Lagen spezialisiert (van Ackeren, 2008), sodass mittlerweile Studien zu Strategien und (Er-)Folgen ‚kontextsensibler‘ Schulentwicklung in deutschsprachigen Schulsystemen vorliegen (van Ackeren et al., 2021; Fölker et al., 2015; Kamm, 2021; Racherbäumer et al., 2013). Empirisch bleibt das Bild ambivalent: Es gibt Hinweise auf die Verbesserung der Bildungsperformanz in einigen Schulen, der aber eine weiterhin ausgeprägte Reproduktion von Ungleichheiten gegenübersteht (Bremm et al., 2016).

Auffällig ist, dass auch in diesem Forschungsbereich weitgehend ohne Bezug auf Ungleichheitstheorie geforscht wird, sodass primär soziodemografische Kontextvariablen der ‚phylogenetischen‘ Problembeschreibung lokal ausgeprägter ‚Bildungsungleichheit‘

dienen. Unterschiedliche Erklärungsmodelle scheinen zwar bekannt, bleiben aber un-diskutiert und für Forschungsfragen und Forschungsdesigns daher eher folgenlos (van Ackeren et al., 2021). Das Segregationskonzept scheint zudem einen ‚spatialisierten Gruppismus‘ zu befördern, der den sozialen Schulkontext ‚naturalisiert‘ (Bukow, 2015) und eine sozialindizierte und adaptiv-kompensatorische Schulentwicklungslogik (*außen/passiv*) alternativlos erscheinen lässt. Dies ist insofern problematisch, als kontext-bezogene Sozialraumkonstruktionen (einschließlich Sozialindizierung) *in* Schulen und Behörden selbst als institutionell-organisatorisches Moment der operativen Erzeugung von Bildungsdisparitäten in Betracht kommen (Emmerich, 2016).

3.3 Schulentwicklung als Instrument kompensatorischer Programmatik

In den 2000er-Jahren lassen sich verstärkt Bemühungen beobachten, Schulentwicklung nicht als Alternative, sondern als eine Technologie zum Transfer kompensatorischer Maßnahmen zu konzipieren. In Reaktion auf den ‚PISA-Schock‘ und die Identifizierung von ‚Risikoschüler*innen‘ aus armen Familien mit ‚Migrationsgeschichte‘ verabschiedete die KMK (2001) ein Sofortprogramm, das zur Verbesserung der Bildungsperformanz in Deutschland führen sollte: Neben der Einführung nationaler Bildungsstandards (gefolgt von landesspezifischen Qualitätsstandards) setzte die KMK auf früh ansetzende Sprachfördermaßnahmen und Ganztagschulen (GTS). Allerdings wurde die Ganztagschule nicht als Systemreform, sondern im Modus der lokal orientierten Einzelschulentwicklung umgesetzt, sodass eine ‚kompensatorische‘ Wirkung ausblieb – nicht zuletzt, weil die ‚gebundene‘ Form der GTS primär für ‚Brennpunktschulen‘ vorgesehen war (Radisch & Klieme, 2004). SEF-Programme wie ‚Selbstständige Schule‘ ergänzten ihre Ziele in derselben Zeit um Ungleichheits- und Förderaspekte: Maßnahmen der regionalen Schulentwicklungssteuerung (‚Regionale Bildungslandschaften‘) wurden als Teil der kommunalen Standortpolitik mit dem Versprechen redefiniert, dass der Aufbau zivilgesellschaftlicher Unterstützungsnetzwerke für Schulen das allgemeine Bildungsniveau und die Sozialintegration verbessern können (Emmerich, 2017). Belastbare Befunde zur kompensatorischen Wirksamkeit dieser regional angelegten Schulentwicklungssteuerung liegen bislang nicht vor (Sendzik, 2020).

Als SE-Strategien, die neben kompensatorischen Perspektiven den flankierenden Abbau von Bildungsbarrieren *im System* vorsehen, können migrationspezifische Förderlösungen gerechnet werden, die Mehrsprachigkeitskonzepte verfolgen und den ‚monolingualen Habitus‘ der reinen Deutsch-Sprachförderung kritisch bewerten (Fürstenau & Huxel, 2017). Auch Konzepte ‚diskriminierungssensibler‘ Schulentwicklung schlagen Alternativen zu zielgruppenspezifischen Förderprogrammen vor (Gomolla, 2005). In jüngster Zeit werden auch Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung und der curricularen Neuorientierung in Bezug auf den Unterricht in sog. Vorbereitungsklassen entworfen (Terhart et al., 2017).

3.4 Schulentwicklung als Alternative zur kompensatorischen Programmatik

Die Schuleffektivitätsforschung ‚entdeckte‘ in den 1970er Jahren nicht nur unterschiedliche Lernwirksamkeiten von Schulen trotz gleicher sozialer ‚Komposition‘, sondern damit auch einen anderen Faktor für Bildungsungleichheit: Edmond (1979) meinte, „[i]nequity in American education derives [...] from our failure to educate the children of the poor“ (zitiert nach Clark et al., 1984, S. 47) und definierte eine „*instructionally effective school*“ als eine, der es gelingt, ‚arme‘ Kinder mindestens auf das untere Lernniveau der Mittelschichtkinder zu bringen (ebd., S. 46). Auch Rutters Londoner Studien kamen zu dem Ergebnis, dass „unter den gegebenen Bedingungen eines in mehrfacher Hinsicht unterprivilegierten Einzugsgebiets [...] manche Schulen mehr als andere [erreichten]“ (Rutter et al., 1980, S. 123). Aus der relativen Entkopplung von Herkunfts- und Schuleffekten ließ sich ableiten, dass segregationssensible Schulentwicklung eine Antwort auf Bildungsungleichheit darstellt (Rutter & Maugham, 2002). In Deutschland war es Fend (1986), der jene Problemorientierung in seiner Gesamtschulstudie nutzte: ‚Gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen unterscheiden sich nicht aufgrund ihrer ‚Kompositionsbedingungen‘, sondern aufgrund ihrer *mittleren pädagogischen Handlungsfähigkeit*. Schuleffektivitätsstudien deuten folglich darauf hin, dass die relative Verbesserung der Lernperformanz von Schüler*innen trotz ihrer sozialen Benachteiligung durch Veränderung *schulintern* beeinflussbarer Prozessvariablen erreicht werden kann.

Einerseits lässt sich bei diesen Effektivitäts-Studien wie auch bei späteren (Muijs et al., 2009) rudimentär ein operatives Problemschema sowie eine *innen/aktiv*-Kausalität ausmachen; andererseits werden die gleichen soziodemografischen Variablen verwendet, deren theoretisches Konstrukt dem phylogenetischen Schema sowie der außen/passiv-Kausalität folgt. Darüber hinaus fehlt dieser psychologisch orientierten Forschungsrichtung jegliche Bildungsungleichheitstheorie. So wird *school improvement* zwar als eine Alternativlösung zu zielgruppenspezifischen Kompensationspädagogiken profiliert, allerdings bleiben auch aktuelle Gesamtmodelle für die ‚effektive‘ Kopplung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsfaktoren ungleichheitstheoretisch und empirisch unterkomplex (Feldhoff et al., 2022).

4 Reflexionsprobleme ungleichheitsorientierter SEF ...

Was lässt sich aus dem Vorangehenden lernen? Trotz kritischer Hinweise, die etwa die Verdinglichung von ‚sozialen Räumen‘ und sozialen Gruppeneigenschaften (in Sozialindizes oder Sozialraumkonzepten) adressieren (Bremm et al., 2016), scheint die SEF zur Bestimmung des Phänomens ‚Bildungsungleichheit‘ auf gruppistisch-phylogenetische Erklärungsschemata zurückzugreifen. Verortet die SEF die ‚Evolution‘ von Bildungsungleichheit in der gesellschaftlichen Umwelt der Schule, übersieht sie – aus der Perspektive des operativen Schemas – zweierlei: *erstens* die für Schulentwicklung ‚operativ‘ erreichbaren Anteile des Schulsystems an der Problemgenese (Entscheidungs handeln, Differenzierungspraxis), *zweitens* den Umstand, dass dieser Anteil auf eigen-

sinnige *Evolution im System* – die systemhistorische Etablierung operativ wirksamer Bildungsbarrieren – verweist. Ein zentrales Reflexionsproblem besteht folglich darin, dass der SEF ein valides Beobachtungskriterium fehlt, das ihr die Unterscheidung zwischen systemextern und systemintern erzeugter Ungleichheit *empirisch* ermöglichen würde. Damit bleibt auch die Frage, ob mögliche Seiteneffekte von SE-Maßnahmen problemverstärkend wirken, ob und inwiefern SEF-Programme also der Seite des Problems oder der Lösung zuneigen, unbeantwortbar.

Die SEF löst das Problem ihres theoretischen Beobachtungsdefizites im Phänomenbereich Bildungsungleichheit dadurch, dass sie in Ermangelung einer eigenen Ungleichheitstheorie, die das Feld *innen/aktiv* bearbeitet, konventionalisierte soziologische Konzepte adaptiert. Da sie weder die *Selektivität* der Theorieadaptionen und der entsprechenden Erklärungslogiken sachlich *begründen*, noch deren sachliche Angemessenheit mit eigenen empirischen Mitteln *überprüfen* kann, entstehen Folgeprobleme: Sie macht sich damit abhängig von theoretischen Problembeschreibungen, die jenseits ihrer wissenschaftlichen Reflexionsmöglichkeiten und der praktischen Reichweite von Schulentwicklungsprogrammen liegen. Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint das Konzept einer moralgelenkten Schulentwicklung für mehr ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (Berkemeyer et al., 2019) ein tragfähiges ‚funktionales Äquivalent‘ anzubieten: Kritische Schulentwicklungsforschung (KSEF) geht hierbei von einem Normativitätsdefizit und Mangel an ‚praktischer Vernunft‘ auf der Seite der Lösung (SE) aus und schlägt für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit daher vor, ethisch-moralische Wertpräferenzen (Gerechtigkeit) zur Orientierung von SE zu machen (ebd.). In ähnlicher Weise setzt auch das Selbstevaluationskonzept des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2002) auf die ethisch-moralische Beeinflussbarkeit schulischer und schuladministrativer *mind sets*. Im Umkehrschluss müsste dann aber angenommen werden, dass die ethischen Motive (diesmal die falschen) der schulischen Akteur*innen das Ungleichheitsproblem verursachen, sonst verfehlt ja die Lösung ihr genuines Problem: Gerechtigkeitsmodelle übersehen jedoch grundsätzlich, dass Werturteilen die sachliche Klärung dessen, was eigentlich der Fall (oder das Problem) ist, auf den sich das Urteil bezieht, vorausgehen muss. Wertungsoptionen wie ‚Gerechtigkeit‘ sind keine sozioepistemisch tragfähigen Analysekatoren, sie tragen zum wissenschaftlichen Verstehen der Ungleichheitsgenese im Bildungssystem nur begrenzt bei. Die *phylogenetische* Problemkonstruktion wird hier grundsätzlich beibehalten, während das Normativitätspostulat in der Sache vorreflexiv bleibt und keinen analytischen Anspruch mehr erhebt.

5 ... und ihre Implikationen

Das Problem, das am Ende der ‚funktionalen Analyse‘ hervortritt, ist wissenschaftlich trivial, bildungspolitisch jedoch folgenreich: Wenn es von der Theoriewahl der Forschung abhängt, welche Ursachen der Bildungsungleichheit als real angenommen werden, stellt sich politisch und administrativ die Frage, wem man ‚wissenschaftlich‘ denn nun glauben soll, um ‚falsche‘ Reformmaßnahmen, die das Ungleichheitsproblem womöglich verstärken, zu verhindern – vorausgesetzt, dass es nicht nur um die

wissenschaftliche Legitimation der politisch ohnehin präferierten Interventionsmaßnahmen und die Bestätigung politisch vermarktbarer Ursachengewissheit geht. Wissenschaftlich lässt sich jedoch mit funktionalen Äquivalenten, d. h. mit Theoriewechsel, arbeiten.

Die Frage „*In welcher Gesellschaft forschen wir eigentlich?*“ (Nassehi, 2008, S. 85) stellt sich auch für die SEF und zwar insbesondere, wenn sie sich die Bearbeitung von *Bildungsungleichheitsproblemen* zutraut. Aber weder ‚Gesellschaft‘ noch ‚Ungleichheit‘ sind vorthoretisch und vorempirisch gegebene Gegenstände; vielmehr werden sie, folgt man wissenschaftstheoretisch Ernst Cassirer (1994, S. 403), in der theoretischen und empirischen Beobachtung allererst ‚vergegenständlicht‘. Und weil konkurrierende Theorien existieren, variieren mit der gewählten Theoriereferenz auch die ‚Vergegenständlichungen‘ des Problems der Bildungsungleichheit. Auf die Frage, was in Bezug auf den Problemzusammenhang *Bildungsungleichheit* der ‚Fall‘ (das *Explanandum*) und wie dieser zu erklären (das *Explanans*) ist, gibt es mehrere, sich mithin widersprechende Antworten. Wird Gesellschaft als Gesamtheit sozialer Gruppen (Schichten, Kulturen, Milieus) verstanden, stellt sich das Explanandum anders dar als im Fall einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der nicht Gruppen, sondern soziale Systeme und ihre eigenrationalen Operationen der Inklusion/Exklusion den Ausgangspunkt der Erklärung bilden (Emmerich & Hormel, 2021). Die Wahl der Ungleichheitstheorie determiniert somit nicht nur das Problemschema ‚Bildungsungleichheit‘ und die entsprechenden empirischen Forschungsdesigns, sondern in letzter Instanz auch die Legitimationsbedingungen für bildungspolitische bzw. programmatische Lösungskonzepte.

In Bezug auf die SEF besteht ein wesentliches Problem nun darin, dass der Gegenstand Bildungsungleichheit kaum theoriebasiert erschlossen und die selektiven Konzepte ‚in use‘ daher auch kaum reflexiv bearbeitbar sind. Da in der SEF, wie vorangehend skizziert, mit wenigen Ausnahmen Problembeschreibungen variiert werden, die *gruppistisch-phylogenetisch* argumentieren, drängen sich Kausalannahmen und sozial-kompensatorische Lösungsmodelle im ‚außen/passiv‘-Feld auf, die als Praxis-konzepte bereits an das Problemschema angepasst sind. Die Grundlogik der SE besetzt allerdings das Feld ‚aktiv‘ und führt damit auf der Seite der Lösung, nicht jedoch der Problembeschreibung, eine *operative* Kausallogik ein. Nicht die Entwicklung von Praxislösungen, sondern von realistischen Problembeschreibungen konfrontiert die SEF daher wissenschaftlich mit einem strukturellen Paradox: Sie müsste ‚distale‘ Problembeschreibungen zurückweisen, die grundsätzlich nicht durch Schulentwicklung gelöst werden können, und stattdessen ‚proximale‘ (intrasystemische) entwickeln, die Lösungsadäquanz bieten. Erwartbar wäre daher, dass die SEF eine Theorie *schulischer* Ungleichheitsgenese entwickelt, die diejenigen ‚proximalen‘ Verursachungsfaktoren fokussiert, die durch SE überhaupt erreichbar sind – anderenfalls bliebe eine ungleichheitsbezogene SEF praktisch folgenlos. Beobachtbar ist jedoch, dass sie ihre forschungsleitenden Annahmen – wie auch die gegenwärtige Empirische Bildungsforschung – selektiv aus dem Fundus tradierter bildungssoziologischer Ansätze der 1960er und 1970er Jahre bezieht, deren kulturalistische Erklärungsmodelle von der

Idee dominiert waren, dass klassen- bzw. schichtspezifische Sozialisationsfolgen, d. h. ‚distale‘ Ursachen den mangelnden Erfolg in der Mittelschichtschule bewirken.

Das ‚operative‘ Schema spielt in der SEF demgegenüber eine untergeordnete Rolle, obwohl es bereits in der Ursachenkonstruktion das Erziehungssystem und seine Organisationen als genuinen Faktor einbezieht: „Soziale Selektion im Erziehungssystem ist ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluss auf seine Umwelt ausübt, und nicht umgekehrt [...]“ (Luhmann, 2004, S. 29). Empirische Belege, die diese These, die im Feld ‚innen/aktiv‘ läge, mit Plausibilität ausstatten, gibt es zahlreiche, etwa den Befund erheblicher interregionaler bzw. interkommunaler Varianz in der Ausprägung von Bildungsungleichheit, die sich gerade *nicht* durch soziale Kompositionseffekte und lokal ungleiche Opportunitätsstrukturen (differenziertes Schulplatzangebot) erklären lässt, sondern auf einen unabhängigen Regionaleffekt hinweist (Bommes & Radtke, 1993; Emmerich et al., 2020; Hopf, 1987; Kemper & Weishaupt, 2011). Eine operativ ausgerichtete Theorie der Bildungsungleichheit lenkt den Fokus entsprechend auf proximale Faktoren wie Mechanismen differenzierender Klassifikation und Gruppierung von Schüler*innen auf schulorganisatorischer und unterrichtlich-interaktioneller Ebene, die an eine differenzierte Lernangebotsstruktur angelehnt sind. An den Übergangsschwellen im System zeigen sich in dieser Perspektive dann vor allem die Wirkungen der unterrichtlichen Interaktionsgeschichte, die im Individualergebnis eines Tests oder eines Übergangs verschwinden. Wenn operativ davon ausgegangen werden kann, dass Bildungsungleichheit nicht jenseits der ‚fünzehntausend Stunden‘ Unterricht (Rutter, 1979) emergiert, sondern Lehrpersonal, Schulleitungen, lokale Schulstrukturen, administrative Meso- und Makrostrukturen, Eltern und Schüler*innen beteiligt sind, dann müsste die SEF darauf orientiert sein, die Komplexität und Dynamik dieses Gesamtprozesses zu beschreiben und distale von proximalen Faktoren unterscheiden lernen. Diese explorative Arbeit könnte dann beobachtungsleitende Kategorien und Erklärungsmodelle für komplexe Surveys mit belastbarer Aussagefähigkeit liefern.

Bislang mangelt es – nicht nur in der SEF – an hinreichend komplexen Forschungsdesigns, um den umrissenen Verursachungszusammenhang empirisch konkretisieren, zeitsensibel (d. h. auch in Bezug auf historisch gewachsene Entscheidungskonventionen) erfassen und die so ermittelten Faktoren quantifizieren zu können. Bildungsungleichheit kann sachlogisch nur im Bildungssystem generiert werden: Sie ist eine Folge der Vollinklusion in das Schulsystem, denn niemand kommt mit guten oder schlechten Noten auf die Welt. Sollte Luhmann in der Sache recht haben, dann müsste sich die SEF mit der Frage befassen, welche Ungleichheit das Schulsystem eigenlogisch erzeugt – und ob diese ‚Systemleistung‘ durch Schulentwicklungsprogramme ‚korrigiert‘ werden kann. Denn das Problem eines ‚versagenden‘ Schulsystems besteht nicht nur in den individuellen Schicksalen, die es produziert, sondern in der strukturellen Ungleichheit, die Bildung in der Gesellschaft verankert. Vielleicht wäre es aber schon ein erster Schritt, sich an eine andere Problembeschreibung zu gewöhnen: *society cannot compensate for school*.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld, & F. Hamburger (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3
- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillenbrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Baur, C., & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation an deutschen Schulen. *Leviathan*, 37, 353–366. <https://doi.org/10.1007/s11578-009-0053-2>
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitus, V. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 48–61.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344–347.
- Bommes, M., & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 483–497.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network (IfIN).
- Böttcher, W. (2019). Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 679–691). Beltz.
- 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. 183–198). Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1996). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bremm, N., Klein, E.D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339. <https://www.waxmann.com/artikelART102055>
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674258143>
- Bukow, W.-D. (2015). „Ethnische Segregation“. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach, & K.P. Strohmeier (Hrsg.). *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsraum begreifen* (S. 266–293). Beltz.
- Cassirer, E. (1994). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Clark, D.L., Lotto, L.S., & Astuto, T.A. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41–68. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020003004>
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of Education Opportunity*. US Government Printing Office.
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43 (1), 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Downey, D.B. & Condron, D. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Emmerich, M. (2016). Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In R.J. Leemann, C. Imdorf, J.W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bildung organisiert wird. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 126–146). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1177/1474904120978118>
- Emmerich, M. (2017). Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In T. Olk & S. Schmachtel-Maxfield (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen* (S. 78–99). Beltz Juventa.
- Emmerich, M. (2020). Inclusion/Exclusion: Educational Closure and Social Differentiation in the World Society. In E. Mangez & P. Vanden Broeck (Eds.), *Niklas Luhmann and education: observing world society (European Educational Research Journal*, 20 (6)). Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/1474904120978118>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? Das Erziehungssystem zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In M. Heinrich, F. Dietrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit?* (S. 137–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_7
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2020). Klassifizierende Systeme und soziale Differenzierung. Zur Kritik funktionaler Gesellschaftsanalyse. In A. Scherr (Hrsg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik* (S. 202–219). Beltz.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2021). Unequal Inclusion: The Production of Social Differences in Education Systems. In K. Horvath & R.J. Leemann (Hrsg.), *Education, Politics, Inequalities: Current Dynamics and Perspectives (Social Inclusion*, 9 (3)). <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4322>
- Emmerich, M., Hormel, U., & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2), 133–151.
- Feldhoff, T., Emmerich, M., Radisch, R., Wurster, S., & Bischof, L.M. (2022). Unique Problems Require Unique Solutions – Models and Problems of Linking School Effectiveness and School Improvement. *Educational Sciences*, 12 (3), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci12030158>
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6>
- Hattie, J. (2003). *Lernen sichtbar machen*. Ifas Verlag.

- Hopf, D. (1987). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte* (Band 44). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Huxel, K., & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 261–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>
- Kemper, T., & Weishaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbe-reiche* (S. 209–219). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_18
- 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* (S. 183–205). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Luhmann, N. (2004). Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (Herausgegeben und mit einem Vorwort von D. Lenzen) (S. 23–47). Suhrkamp.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65 (1), 1–20. <https://doi.org/10.2307/2112689>
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Suhrkamp.
- PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.). (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9
- Radisch, F., & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (2), 153–169.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K.-J. (2009). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In N. Berkemeyer, M. Bonsen, & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 16–49). Beltz.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 451–475. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*. Beltz.

- Sendzik, N. (2020). *Zwischen Wandel und Stabilität: Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit*. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics. <http://hdl.handle.net/10419/214272>
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis*, 18 (1), 12–24.
- Terhart, H., Massumi, M., & von Dewitz, N. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 236–247.
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520924222>
- Tyak, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Marcus Emmerich, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Diversität und Heterogenität, Universität Tübingen.

E-Mail: marcus.emmerich@uni-tuebingen.de

Korrespondenzadresse: Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelmstraße 31, Raum 201, 72074 Tübingen