

Drope, T., Reh, S., & Maaz, K. (Hrsg.). (2025). *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten*. Waxmann. 365 S. <https://doi.org/10.31244/9783830999720>

Der Sammelband ist in vier thematische Teile gegliedert, die Bildungsungleichheit aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen erschliessen. Die beiden Kapitel in Teil I zeigen auf, dass Bildungsungleichheit sowohl normativ als auch theoretisch begriffen werden muss. *Bellmann* verweist darauf, dass die Frage, ob Ungleichheit als gerecht oder ungerecht bewertet wird, vom zugrunde liegenden Gerechtigkeitsverständnis abhängt. In diesem Kontext erläutert er zentrale Konzepte der Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit und verweist mit Bezug auf das aktuell populäre Konzept der Begabungsgerechtigkeit, dass sich der bildungspolitische Diskurs von egalitären Vorstellungen der Chancengleichheit seit den 1990er Jahren zunehmend zu einer Logik individueller Förderung und Potenzialentfaltung verschoben habe. Distributive Fragen treten dadurch in den Hintergrund. *Daniel und Maaz* ergänzen diese bildungstheoretische Perspektive um soziologische und psychologische Ansätze (handlungstheoretisch, reproduktionstheoretisch und Bezugsgruppeneffekte). Die Autoren plädieren für eine Kombination dieser Ansätze, um individuelle Entscheidungen, institutionelle Prozesse und bildungspolitische Rahmenbedingungen erklären zu können, wobei sie auf die Notwendigkeit hinweisen, den Einfluss des Kontexts (Mesoebene) besser sowohl theoretisch als auch empirisch mitzudenken.

Die vier Kapitel in Teil 2 verdeutlichen, dass Bildungsungleichheit als historisch gewachsene wissenschaftliche Konstruktion zu verstehen ist. *Drewek* führt aus, welchen Beitrag die historische Bildungsforschung ausgehend vom Zugang der quantifizierenden Sozialgeschichte zur Erforschung von Bildungsungleichheit leistet. Im Mittelpunkt stehen Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und gesellschaftlichem Wandel seit dem 19. Jahrhundert. Die Wechselwirkungen beziehen sich darauf, dass das Bildungssystem über das Berechtigungswesen (die Kopplung von Abschlüssen an Berufe) die deutsche Sozialstruktur erst konstituiert hat und ein wirksamer Produzent gesellschaftlicher Ungleichheit ist. *Eigenmann* verfolgt demgegenüber einen wissenschaftshistorischen Zugang und führt aus, wie die Bildungssoziologie in den 1950er- und 60er-Jahren die Untersuchung von Bildungsungleichheit international als Positionierungsstrategie nutzte. Sein zentrales Argument lautet, dass die Erforschung von Bildungsungleichheit wesentlich zur Institutionalisierung der Bildungssoziologie beigetragen hat. Besonders interessant sind die expliziten Bezüge zur Schweiz: Bildungsungleichheitsforschung wird als Motor der Etablierung der Bildungssoziologie an Schweizer Hochschulen beschrieben, wobei sich die Forschung an bestehenden Grundlagen der amtlichen Bildungsstatistik, psychometrischen Testdiagnostik und Sozialstrukturanalyse orientierte, und bildungssoziologisches Wissen auch unmittelbar in kantonale Bildungsreformen einfluss. *Drope, Wenk und Reh* untersuchen anhand von Beiträgen in drei erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, wie Bildungsungleichheit zwischen den 1960er-Jahren und dem «PISA-Schock» in der Erziehungswissenschaft thematisiert wurde. Sie zeigen, dass die wissenschaftliche Konstruktion von Benachteiligung zunächst stark durch bildungssoziologische und bildungsökonomische Reformhoffnungen geprägt war. Ab den 1980er-Jahren, infolge der politischen Stagnation von Bildungsreformen, verschob sich der Fokus von sozialschichtspezifischen Ungleichheiten hin zu weiteren Differenzkategorien wie Geschlecht, Migration und sonderpädagogischem Förderbedarf. *Vogel* richtet den Blick auf das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot an Hochschulen. Anhand historischer Lehrveranstaltungstitel zeigt sie, dass Bildungsungleichheit lange Zeit kaum explizit in der universitären Lehre verankert war. In jüngerer Zeit erscheint das Thema überwiegend indirekt, etwa im Zusammenhang mit Heterogenität, Inklusion, Migration oder Geschlecht. Diese Entwicklung beschreibt sie als «Pädagogisierung von Ungleichheiten»: Fragen sozialer Ungleichheit werden zunehmend innerhalb pädagogischer Problemstellungen und professioneller Handlungsfelder verortet und als Aufgaben von Schule und Lehrer:innenbildung behandelt.

Teil 3 vereint fünf Beiträge zur Frage, wie unterschiedliche methodische Zugänge Bildungsungleichheit konstruieren und untersuchen. *Niemietz und Schipolowski* diskutieren die Erfassung sozialer Herkunft in Large-Scale Assessments (PISA, IQB-Bildungstrends) als multidimensionales Konstrukt aus ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen. Sie zeigen auf, dass Einzelindikatoren wie die elterliche Bildung, der Berufsstatus oder kulturelle Güter jeweils nur Teilaspekte abbilden, und sprechen sich folglich für zusammengesetzte Masse aus wie den ESCS-Index oder den sozialen Gradienten (Zusammenhang zwischen Herkunft und Leistung ausgedrückt durch Regressionskoeffizienten) als evidenzbasierte Steuerungs- und Vergleichsindikatoren, um Reformbemühungen über die Zeit zu evaluieren. *Blossfeld und Nennstiel* argumentieren, dass die Beschreibung und Erklärung der Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheit nur aus einer Lebensverlaufsperspektive angemessen verstanden werden kann. Dabei führen sie fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung aus (Entwicklung im Lebenslauf, Zeitpunkte und Ereignisse, linked lives, Handeln von Akteuren, Ort und Zeit)

und illustrieren diese an bestehenden Studien und Publikationen. Hilfreich ist die Übersicht bestehender Panelstudien in den DACH-Ländern und die Ausführungen zum Potenzial von Paneldaten über die Verbindung mit Registerdaten, durch die sich das Erkenntnispotenzial längsschnittlicher Analysen kumulativer Bildungsprozesse und -verläufe erhöht. Methodisch stellt der Beitrag zudem wichtige Analyseinstrumente wie das Mare-Modell für Übergangssequenzen und Wachstumskurvenmodelle vor, um diese komplexen Prozesse statistisch abzubilden.

Die übrigen Kapitel in Teil 3 erweitern die empirische Bildungsforschung um qualitative, machtkritische und synthetisierende Zugänge. *Helsper* führt anhand ethnographischer, habitus-, biographie- und generations-theoretischer Ansätze aus, wie Bildungsungleichheit in schulischen Praktiken der Anerkennung, Bewertung und Kategorisierung hergestellt und reproduziert wird. Er blickt dabei in die «Black Box» dieser Prozesse und betont die (fehlende) Passung zwischen Schülerhabitus und Schulkultur als zentralen Mechanismus für Bildungserfolg. *Terstegen* ergänzt diese Perspektive durch einen poststrukturalistischen Zugang und analysiert Bildungsungleichheit am Beispiel rassistischer Diskriminierung als Ergebnis von Macht-, Diskurs- und Subjektivierungsprozessen. *Lämmchen, Kirsche et al.* nehmen demgegenüber eine metaperspektivische Position ein und bündeln mit Forschungssynthesen die empirische Evidenz zu Bildungsungleichheiten vom Elementar- bis zum Sekundarschulbereich und konzeptualisieren Bildungsbarrieren auf individueller, institutioneller und steuerungspolitischer Ebene. Dadurch identifizieren sie Forschungslücken, etwa im Bereich der beruflichen Bildung.

In Teil 4 des Sammelbands verlagert sich der Fokus von der Analyse auf die Reduzierung von Bildungsungleichheit im Kontext des SchuMas-Forschungsverbunds. Beide Beiträge argumentieren, dass Bildungsungleichheitsforschung nur dann wirksam wird, wenn Wissenschaft, Bildungsadministration und Schulpraxis systematisch zusammenarbeiten. *Marx und Maaz* entwickeln hierfür einen konzeptionellen Rahmen evidenzbasierter, ko-konstruktiver Schul- und Unterrichtsentwicklung in den vier Kernbereichen Unterricht, Personalqualifikation, Organisation und ausserunterrichtliches Lernen. In diesem Prozess müssen Wissenschaft, Bildungsadministration und Schulpraxis gemeinsam Interventionen entwickeln, wobei das «Alignment» (die Abstimmung) zwischen den Systemebenen und die Überwindung differierender Handlungslogiken durch «Grenzarbeit» zentral sind. *Forell und Bellenberg* konkretisieren diesen Anspruch am Beispiel sozialraumorientierter Schulentwicklung. Sie führen hierzu das Konzept der «quartären Herkunftseffekte» ein, welches die benachteiligenden Einflüsse des Wohn- und Schulumfelds theoretisch fassbar macht. Am Beispiel des Sozialraums zeigen sie exemplarisch, wie Forschungsergebnisse in schulische und bildungspolitische Steuerungsprozesse übersetzt werden können und wie unterschiedliche Akteur:innen – Schulen, Bildungsverwaltung und kommunale Partner – gemeinsam zur Reduktion von Bildungsungleichheit beitragen können. Hervorzuheben ist dabei ihr partizipativer Ansatz der «Sozialraumerkundung», der Schüler:innen als Expert:innen einbindet und so deren Selbstwirksamkeit stärkt. Damit skizzieren sie Leitlinien für zukünftige Forschungsvorhaben, die sowohl individuell als auch strukturell bedingte Bildungsungleichheiten adressieren.

Bildungsungleichheit, das wird in allen Beiträgen deutlich, ist kein einheitlicher Forschungsgegenstand, sondern wird je nach theoretischem, historischem und methodischem Zugang unterschiedlich konstruiert. Die Stärke des Sammelbandes liegt darin, diese Pluralität sichtbar zu machen. Die beiden Schlussbeiträge weisen zudem den Weg zu einem Forschungsverständnis, das Theorie, empirische Forschung, Bildungssteuerung und Praxis systematisch verbindet.

*Prof. Dr. David Glauser, Pädagogische Hochschule FHNW, Muttenz*