

Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft

MARCUS EMMERICH, ULRIKE HORMEL

1. EINLEITUNG: WELCHE UNGLEICHHEIT IN WELCHER GESELLSCHAFT?

Die Beantwortung der Frage nach den Strukturmerkmalen und den basalen Strukturbildungsprozessen der modernen Gesellschaft hängt davon ab, welche Gesellschafts- und Erkenntnistheorie hierbei jeweils die Referenz bilden, kurz: wie und mit welchen grundlegenden Unterscheidungen Gesellschaft beobachtet wird. In der deutschsprachigen Soziologie ist die Diskussion über die primären Formen sozialer Ordnungsbildung in jüngerer Zeit durch die Gegenüberstellung von Theorien sozialer Ungleichheit und der Theorie funktionaler Differenzierung bestimmt worden (Schimank 1996; Schwinn 2004). Während die Soziologie sozialer Ungleichheit in ihren theoretischen Grundannahmen einem gruppensoziologischen Gesellschaftsverständnis folgt und Gesellschaft als Relationierung von »Großkollektiven« (Stichweh 2004, 353) beschreibt, interessiert sich Differenzierungstheorie primär für die Ausdifferenzierung sozialer Systeme und gesellschaftlicher Systemebenen (Luhmann 1999).

Auch die deutschsprachige Migrationssoziologie lässt sich hinsichtlich ihrer gesellschaftstheoretischen Referenzen wesentlich entlang dieser »zwei Soziologien« (Schwinn 2004) konturieren. Im Rahmen der Migrationssoziologie Hartmut Essers etwa werden vor allem Probleme der normen- und wertebasierten Integration »ethnischer« Gruppen oder, in der Terminologie David Lockwoods (1970), der Sozial- und Systemintegration aufgeworfen (vgl. Esser 2000). Der Logik eines methodologischen »groupism« (Brubaker 2004) folgend, wird der

gesellschaftliche Gesamtzusammenhang dabei als mehr oder minder konflikthafte Gefüge realexistierender sozialer respektive ›ethnischer‹ Gruppen beschreiben, die um gesellschaftlich begehrte Güter konkurrieren, sodass Strukturmuster sozialer Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Phänomen »ethnischer Unterschichtung« (Hoffman-Nowotny 1973) erscheinen.

In differenzierungstheoretischer Perspektive rücken demgegenüber die Inklusions- und Exklusionsmechanismen ausdifferenzierter Funktionssysteme und Organisationen und damit die *Erzeugung* des ›sozialen Sachverhaltes‹ Migration in den Vordergrund (Bommes 1999, 37) – und dies gilt auch hinsichtlich der Produktion sozialer Ungleichheitsstrukturen in der Migrationsgesellschaft. Wenn also von der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft und auch Erziehung ausgegangen wird, kann die Entstehung sozialer Ungleichheit nur als ein ›polykontexturales‹ Phänomen begriffen werden (vgl. Emmerich/Hormel 2013a, 68ff.). Zu fragen wäre entsprechend auch im Fall migrationsgesellschaftlicher Ungleichheit nach dem spezifischen Beitrag, den jedes Funktionssystem im Modus seiner In- und Exklusionsoperationen hierbei ›leistet‹. Die Genese sozialer Ungleichheit kann damit nicht mehr durch sozialen resp. ›ethnischen‹ Gruppen zugeschriebene Eigenschaften erklärt werden.

Die Frage der gesellschaftstheoretischen Referenz hat, wie wir in unserem Beitrag zeigen wollen, erhebliche Folgen für die Problembeschreibung und empirische Beobachtung von *Bildungsungleichheit* in der Migrationsgesellschaft – nicht zuletzt, weil je nach Theoriereferenz mithin wissenschaftliche Legitimationsressourcen für bildungspolitische Strategien geliefert werden. Insbesondere macht es einen fundamentalen Unterschied, ob die Ursachen für das Phänomen migrationsbezogener Bildungsungleichheit gruppensoziologisch oder differenzierungstheoretisch konstruiert werden: Im ersten Fall führt dies zu einer *Reproduktionshypothese*, derzufolge Bildungsungleichheit aus sozialer Ungleichheit (Klasse, Schicht, Milieu) resultiert, während im zweiten Fall davon ausgegangen werden muss, dass Bildungsungleichheit gesellschaftlich nur im und durch das Bildungssystem *produziert* werden kann.

2. BILDUNGSUNGLEICHHEIT ALS REFERENZPROBLEM DER BILDUNGSZOLOGIE: REPRODUKTION UND LEGITIMATION

Die Frage der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem ist seit Beginn des neuen Jahrtausends erneut zum zentralen Referenzproblem bildungssoziologischer

Forschung geworden. Dies ist nicht zuletzt auf den Einfluss zurückzuführen, den die erste PISA-Studie in Deutschland auf die bildungspolitische Reformdiskussion genommen hat. Mit Blick auf die quantitativ ausgerichtete erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Forschung zur Entstehung von Bildungsungleichheit lässt sich zunächst feststellen, dass diese mit einem stabilen Set von Gruppenvariablen arbeitet, auf dessen Grundlage Bildungsungleichheiten beschrieben werden. Die Ergebnisse einschlägiger Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS verweisen auf spezifische Muster strukturierter Bildungsungleichheit, wie sie etwa mit der ›statistischen Kunstfigur‹ des ›bildungsfernen Arbeitersohns mit Migrationshintergrund aus der Großstadt‹ zur Sichtbarkeit gebracht werden (vgl. in unterschiedlichen Variationen Geißler 2005; Kahlert 2008).

Die sozialstatistische Beobachtung von Bildungsungleichheit ist hinsichtlich ihrer eigenen Möglichkeitsbedingungen auf Kategorien angewiesen, die als solche Elemente eines institutionalisierten Klassifikationssystems bilden und Unterscheidungen tradieren, die historisch wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsinteressen entsprungen sind: Einkommen, Bildungsstand, Geschlecht, Nationalität und in jüngerer Zeit auch ›Migrationshintergrund‹. Die an sozialen Gruppenvariablen orientierte kategoriale Beobachtung von Bildungsungleichheit gibt indes keinerlei Aufschluss zu der Frage, *wie* solche sozialen Klassifikationen mit welchen (benachteiligungsrelevanten) Folgen *im* Bildungssystem prozessiert werden.

Hinsichtlich der Frage nach den Ursachen für Bildungsbenachteiligung dominieren aktuell bildungssoziologische Erklärungsmodelle aus den 1970er-Jahren, die in der Analyse von Bildungsbenachteiligung primär am gesellschaftlichen Schichtungsgefüge selbst ansetzen, den Faktor *Schulsystem* dabei allerdings nur sehr begrenzt berücksichtigen. Der im Zuge der PISA-Diskussionen zu registrierende Boom bildungssoziologischer Forschungsansätze, die auf Raymond Boudons und Pierre Bourdieus Arbeiten der 1970er-Jahre zurückgehen (vgl. etwa die Beiträge in Becker/Lauterbach 2004; Berger/Kahlert 2005; Krüger et al. 2010; Becker/Solga 2012), hat insofern auch einen zentralen Einfluss auf die Diskussion um migrationsbezogene Bildungsungleichheit, als diese wesentlich als »Spezialfall des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen« (Becker/Beck 2012, 137) konzeptualisiert wird. In der Präferenz für entweder Boudon oder Bourdieu wird auch der alte Konflikt zwischen beiden Ansätzen wiederholt, die zwar das Thema Bildungsungleichheit, nicht jedoch den theoretischen und methodologischen Zugang teilen (Vester 2006). Beide Forschungslinien stimmen allerdings darin überein, *dass gesellschaftliche Ungleichheit Bildungsungleichheit zur Folge* hat und sich in diesem Sinne im Durchgang durch das Bildungssystem *reproduziert*.

In Bezug auf das Referenzproblem ›Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft‹ wird dabei nicht zuletzt auf das sinnfällige Bild der »ethnischen Unterschichtung« der Sozialstruktur als Resultat der spezifischen Migrations- und Integrationspolitik der Bundesrepublik zurückgegriffen (vgl. Geißler 2012). Das Phänomen der sozialstrukturellen Positionierung eines erheblichen Teils der seit den 1960er-Jahren in die Bundesrepublik migrierten Familien am unteren Ende des Schichtungsgefüges und die Verfestigung dieser Ungleichheitsstruktur durch die nur begrenzte Aufwärtsmobilität der Nachfolgegenerationen stellen entsprechend auch einen zentralen Bezugspunkt für die Erklärung der ausgeprägten Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund dar. Deren geringe Bildungschancen werden entsprechend durchgängig als Zusammenspiel von benachteiligter sozio-ökonomischer Lage und unzureichenden Kenntnissen in der Unterrichtssprache *erklärt* (vgl. etwa Stannat 2008).

Dass die wissenschaftliche Beobachtung von Bildungsungleichheit mithin als Legitimationsressource für Bildungsungleichheit fungiert, zeigen die aktuell verbreiteten Bezugnahmen auf das am *rational-choice*-Paradigma orientierte Modell der »primary« und »secondary effects of social stratification« von Raymond Boudon (1974, 83). Als primäre Herkunftseffekte werden unterschiedliche schulische Ausgangsbedingungen von SchülerInnen angenommen, die »sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen« (Becker 2011, 108). Als sekundäre Herkunftseffekte werden demgegenüber schichttypische Bildungsaspirationen und an Kosten-Nutzen-Kalkülen orientierte kumulative Schulwahlentscheidungen in den Blick genommen. Die sekundären Herkunftseffekte stehen dabei im Fokus der Problematisierung, weil diese auf eine *leistungsunabhängige* soziale Selektivität verweisen und als wesentliche Ursache für die Blockade sozialer Aufwärtsmobilität gelten (vgl. Becker 2011; Maaz/Baumert/Trautwein 2010). Implizit geht es folglich um die Frage, wie sich die ›Vererbung‹ sozialer Ungleichheit (»social heritage«, Boudon 1974, 133) *trotz* der Existenz eines ›meritokratischen‹ Schulwesens vollzieht. Das Bildungssystem wird bei Boudon jedoch lediglich als Gelegenheitsstruktur für die Reproduktion allokativer Ungleichheit betrachtet, die internen Operationen der Schule – an denen sich seine ›meritokratische‹ Operationsweise erst be- oder widerlegen ließe – bleiben im Modell eine *Black Box*. Die komplexen Organisations- und Interaktionsprozesse, in denen leistungsrelevante SchülerInnenmerkmale mit dem Ziel der Selektion allererst erzeugt und individuell *zugeschrieben* werden, bleiben damit ebenso unbeobachtet, wie etwaige *doing class*-Effekte (vgl. Kalthoff 2006) auf der Ebene der formellen und informellen schulischen Kommunikation. Der blinde Fleck des Boudon-Modells liegt

folglich in der Konstruktion des primären Herkunftseffektes: Schulleistung ist kein Herkunftsmerkmal, sondern das Ergebnis unterrichtlicher Interaktions- und innerschulischer Askriptionsprozesse. Der primäre Herkunftseffekt kann als reine Modellannahme infolgedessen nicht das erklären, was er erklären soll; vielmehr stellt sein Zustandekommen selbst den zentral erklärungsbedürftigen Sachverhalt dar.

In der Folge gerät ›soziale Herkunft‹ in doppelter Weise zum kausalen Erklärungsmoment für Bildungsbenachteiligung: zum einen in Form eines Sozialisationsdeterminismus, demzufolge sich soziale Herkunft unmittelbar und mittelbar in Schulleistung ›niederschlägt‹ (vgl. Becker 2011, 108), zum anderen in Form von Hypothesen zur ›Selbstselektion‹ (vgl. Becker 2010) ›bildungsferner‹ Schichten. In der migrationssoziologischen Variante der am *rational-choice*-Ansatz orientierten Analyse von Bildungsungleichheit durch Hartmut Esser wird schließlich nicht nur ›soziale Herkunft‹, sondern auch ›ethnische Zugehörigkeit‹ als kausale Erklärung für Bildungsbenachteiligung in Betracht gezogen und dem Schulsystem zugleich ›Meritokratie‹ bescheinigt:

»Der Übergang zu den weiterführenden Schulen folgt vielmehr strikt nach meritokratischen Gesichtspunkten. [...] Die Kausalkette sieht danach etwa so aus: Starke ethnische Konzentrationen in den Schulklassen behindern das Lernen der Kinder, nicht nur im Fach Deutsch. Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule. Einen besonderen ›Malus‹ als Angehörige bestimmter ethnischer Gruppen bekommen sie nicht. Die Schulen funktionieren ganz offenbar als ›moderne‹, strikt nach Leistung operierende Institution. Aufgrund der Nachteile in den Voraussetzungen für diese Leistungen reproduziert sie jedoch gerade auch dadurch die ethnischen Ungleichheiten und die strukturelle Dissimilation im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt.« (Esser 2001, 63)

Hinsichtlich der Begründung des hier vorgetragenen Zusammenhangs lässt sich sehen, dass Explanans und Explanandum in einem Zirkelschluss zusammenfallen: Die Sozialität der AdressatInnen – in diesem Fall die zugeschriebene Zugehörigkeit zu ›ethnischen‹ Gruppen – wird zu einer kausalen Erklärung für ›Integrationsprobleme‹ im Schulsystem; denn der angenommene *Kompositionseffekt*, den Esser hier mit dem Begriff ›Konzentration‹ umschreibt, hat ja nur dann Erklärungskraft, wenn er interpretativ auf diese Sozialität zurückprojiziert werden kann. Dem Schulsystem wird hingegen Objektivität in der Zurechnung von Zensuren auf Lernleistungen und von Übergangsempfehlungen auf Zensuren attestiert. Grundlegend zeigt sich hier die in der quantifizierenden Sozialforschung zu findende Problematik, dass Bildungsungleichheiten nur in Abhängigkeit von

Gruppenvariablen konstruiert werden können, die selbst weitreichende *Legitimationsoptionen* eröffnen. Im obigen Fall wird nicht nur ›Ethnizität‹ als empirische Eigenschaft von Individuen verhandelt, sondern die von Esser konstruierte ›Kausalkette‹ nimmt eine Form an, die der meritokratischen Selbstlegitimation der Schule als ein in Bezug auf die Genese von Ungleichheit ›legitim‹ operierendes System entspricht (vgl. dazu auch Radtke 2008, 666). Soziologische ›Erklärung‹ und gesellschaftliche Legitimation fallen zusammen, da von den zugeschriebenen bildungsrelevanten Merkmalen (ethnisch) konstruierter sozialer Gruppen auf die Operationsweise des Erziehungssystem geschlossen wird, ohne diese Operationsweise selbst empirisch beobachtet zu haben.

Während Bildungsungleichheit im Fall der an Boudon anschließenden Forschung primär als Verhinderung von Meritokratie durch schulexterne Faktoren erscheint, erweist sich der meritokratische Selbstanspruch des Bildungssystems in der Macht- und Herrschaftssoziologie Bourdieus als grundlegende ›Illusion‹ (Bourdieu/Passeron 1971). Die an Bourdieu orientierte Forschung analysiert Bildungsbenachteiligung insbesondere vor dem Hintergrund eines diskriminierungswirksamen ›Passungsproblems‹ zwischen milieuspezifischer Ausstattung mit ›kulturellem Kapital‹ und den Normalitätserwartungen der Bildungsinstitutionen sowie als Effekt klassen- bzw. milieuspezifischer Bildungsstrategien (vgl. etwa Grundmann et al. 2004; Brake/Büchner 2006; Kramer/Helsper 2010). Die Meritokratiekritik Bourdieus zielt dabei auf den Widerspruch zwischen formaler Gleichbehandlung und faktischer Ungleichheitsreproduktion:

»Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten, oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.« (Bourdieu 2001, 39)

Die Orientierung an den theoretischen Konzepten des Habitus und der Kapitaltypologie (vgl. Bourdieu 1983, 1996) hat allerdings zur Folge, dass dem Bildungssystem zwar insofern ein zentraler Stellenwert bei der Reproduktion und Legitimation von Ungleichheitsverhältnissen zugewiesen wird, als die ›Vererbung‹ sozialer Positionen in modernen Gesellschaften durch das Schulsystem gleichzeitig ermöglicht wie verschleiert wird. Da das Schulsystem selbst jedoch letztlich lediglich als *Arena sozialer Machtkämpfe* und als *kultureller Ort* der unsichtbaren Privilegierung der herrschenden Klassen in Erscheinung tritt, bietet auch der Bourdieusche Ansatz kaum Anknüpfungspunkte, um die komplexen schulischen Organisations- und Interaktionsprozesse sowie die im Bildungssystem entlang seiner eigenen Unterscheidungslogik produzierten – und nicht ledig-

lich reproduzierten – Ungleichheiten zu untersuchen (vgl. Emmerich/Hormel 2011, 2013b).

Der Vorfestlegung auf sozialstrukturelle Ursachen ungleicher Bildungschancen ist vor diesem Hintergrund ein methodologischer *groupism* immanent, der sich allerdings als unmittelbar anschlussfähig an den bildungspolitischen Reformdiskurs ›nach PISA‹ erweist. Bildungssoziologische Forschung trägt so zur Verallgemeinerung einer soziale Herkunft und Bildungserfolg permanent koppelnden Semantik bei, die sich in der Konstruktion des ›bildungsfernen Risikoschülers mit Migrationshintergrund‹ (vgl. dazu Klemm 2009) verdichtet. Diese Konstruktion hat nicht zuletzt der Typisierung von ›Risikogruppen‹ im Bildungssystem Vorschub geleistet, die dann in den Fokus kompensatorischer Förderprogramme gestellt werden können, während schulstrukturelle Verursachungszusammenhänge als genuine Faktoren zur Erklärung des beschriebenen Ungleichheitsphänomens in den Hintergrund gerückt sind.

Solange die bildungssoziologische Forschung ihre Erklärungsmodelle für Bildungs(miss)erfolg auf kategoriale Gruppenvariablen wie ›Migrationshintergrund‹ aufbaut, reifiziert sie bildungspolitisch vorgezeichnete Problemkonstruktionen und stattet diese mit wissenschaftlicher Legitimität aus. Sie partizipiert vor diesem Hintergrund (ungewollt) an einem Legitimationsdiskurs, der die Entstehung von Bildungsungleichheit auf der *Außenseite* des Erziehungssystems, ›in der Gesellschaft‹, verortet und dieses damit zugleich entlastet.

3. MECHANISMEN DER (RE-)PRODUKTION VON BILDUNGSUNGLEICHHEIT: SOZIALE SCHLIEßUNG, KLASSIFIKATION UND ASKRIPTION

Die *Mechanismen*, die aus sozialer Ungleichheit eine Ungleichheit in den Bildungsergebnissen und -abschlüssen entstehen lassen, können auf Basis der methodischen Möglichkeiten quantifizierender Surveyforschung nicht selbst beobachtet werden. Für die quantitativ arbeitende bildungssoziologische Forschung ist daher die Konstruktion hypothetischer Modelle von fundamentaler Bedeutung, die jedoch, wie vorangehend gezeigt, jenseits der eigenen gruppensoziologischen Kategorien und Klassifikationen von Individuen nicht ›beobachtungsfähig‹ sind. Für die Beantwortung der Frage nach den gesellschaftliche Ungleichheit erzeugenden Mechanismen gewinnen daher gesellschafts*theoretische* Erklärungen an Bedeutung (etwa Kreckel 2004), wie sie insbesondere *Theorien sozialer Schließung* – auch in Bezug auf die Genese von Bildungsungleichheit (Solga 2005) – bieten.

Die von Max Weber (1922/2005) vorgelegte Schließungstheorie beschreibt einen Mechanismus der Privilegienabsicherung, der das meritokratisch-individualistische Ideal der Chancengleichheit unterminiert. Im Wettbewerb um soziale Positionen stellt soziale Schließung eine effektive Strategie der Außerkräftsetzung des Leistungsprinzips dar, indem statt individueller Fähigkeiten die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe das primäre Kriterium der Zuweisung auf soziale Positionen bildet:

»Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die: dass irgendein äußerlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich darbietende angeknüpft [...] Und das Ziel ist: in irgendeinem Umfang stets Schließung der betreffenden (sozialen und ökonomischen) Chancen gegen Außenstehende.« (Weber 1922/2005, 260f.)

Soziale Schließung hängt somit von der Attribuierbarkeit von *Gruppenzugehörigkeiten* auf Individuen ab und nur dadurch können Privilegien beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Leistungen gegen Nicht-Zugehörige (»Außenstehende«) gesichert werden. Es handelt sich im Fall sozialer Schließung folglich um die ungleichheitswirksame Ausnutzung *kategorialer* sozialer Unterscheidungen wie »Geschlecht«, »Alter«, »Ethnizität« oder auch »Migrationshintergrund«, die im Modus *sozialer Sichtbarkeit* operieren und dem Individuum unverfügbar bleiben. Ein grundlegendes Theorieproblem besteht jedoch darin, dass kategoriale Unterscheidungen wie Mann/Frau, alt/jung, ethnisch/nicht-ethnisch eine gesellschaftliche Asymmetrie bezeichnen, deren soziale Erzeugung nicht durch den Mechanismus der Schließung erklärt werden kann, der diese Asymmetrie ja bereits voraussetzt (vgl. Emmerich/Hormel 2013a, 27ff.).

Eine beobachtungsstrategische Perspektivumkehr scheint daher notwendig, die von der Annahme realer Gruppenunterschiede in der Gesellschaft auf Mechanismen der gesellschaftlichen *Erzeugung sozialer Sichtbarkeit* umstellt: Während soziale Unterscheidungen, die Gruppenzugehörigkeiten anzeigen, in wissenssoziologischer Tradition als Elemente institutionalisierter *Klassifikationssysteme* bestimmt werden können (vgl. dazu klassisch Durkheim und Mauss (1903/1987), schlagen wir eine Redefinition des auf Ralph Linton (1936/1964) zurückgehenden Begriffs der *Askription* vor, um den sozialen *Prozess der Sichtbarmachung* von Klassifikationen wie »Geschlecht« oder »Ethnizität« am Individuum von diesen Klassifikationssystemen selbst unterscheiden zu können. Auf dieser

Grundlage lässt sich das Problem theoretisch entfalten, wie *strukturierte* soziale Sichtbarkeit gerade infolge der Operationsweise differenzierter Funktions- und Organisationssysteme – wie dem Erziehungssystem und der modernen Schule – entsteht.

4. DIFFERENZIERUNGSTHEORIE UND EIGENRATIONALITÄT DES BILDUNGSSYSTEMS: PRODUKTION UND DELEGITIMATION

Die Mechanismen, die innerhalb des Erziehungssystems *praktisch* für die Genese von Bildungsungleichheit sorgen, lassen sich erst in den Blick nehmen, wenn die Operationsweise und die *Askriptionsfähigkeit der Schule als Organisation* verstanden und ihre Eigenrationalität berücksichtigt wird. Erst die Existenz der Schule als Organisation lässt nämlich Entscheidungen über individuelle Bildungskarrieren zu, und erst die Erzeugung von guten und schlechten Lernleistungen in den Interaktionsprozessen des Unterrichtsgeschehens schafft die notwendigen, auf individueller Leistungszuschreibung basierenden Prämissen für diese Entscheidungen, kurz: für *Selektion*. Da die individuelle *Leistung* – und nicht die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe – die *legale* Grundlage für die Erzeugung meritokratisch legitimer Bildungsungleichheit bildet, fällt überhaupt auf, dass das Erziehungssystem systematisch von diesem Prinzip abweicht und *Selektion* offenbar mit einer – illegitimen und deshalb legitimationsbedürftigen – *sozialen* Selektivität betreibt, die bestimmte gesellschaftliche »Gruppen« beim Zugang zu Bildungsressourcen systematisch benachteiligt. Anschließend an unsere vorangehenden Überlegungen stellt sich an dieser Stelle jedoch eine ganz andere Frage: Lässt sich die Erzeugung gruppenbezogener Ungleichheit im Erziehungssystem auf schulische und soziale Klassifikation und schulspezifische Askriptionsmechanismen zurückführen?

Ein differenzierungstheoretischer Zugang erlaubt es u. E., das in dieser Hinsicht insistierende Problem eines methodologischen *groupism* analytisch auf Distanz zu halten, insofern soziale Ungleichheit als Resultat von *In- und Exklusionsprozessen* (vgl. Luhmann 1999; Stichweh/Windolf 2009) konzeptualisiert wird, die innerhalb gesellschaftlicher Funktionssysteme wie Recht, Wirtschaft, Politik, Erziehung ablaufen: »Funktionssysteme wie das Wirtschaftssystem oder das Erziehungssystem« nutzen und steigern, so Luhmann, »Gleichheiten und Ungleichheiten als Moment der Rationalität ihrer eigenen Operationen« (Luhmann 1999, 776). Inklusion/Exklusion als basale Differenzierungsform in der modernen Gesellschaft beschreibt dabei den Prozess der differenziellen »Be-

zeichnung oder der Adressierung von Personen in Sozialsystemen« (Stichweh 2009, 30), wobei die »Regelung der Inklusion den Teilsystemen überlassen bleibt« (Luhmann 1999, 624). Soziale Ungleichheit wäre damit aber als Resultat einer ungleichen *Adressierung* von Individuen durch Funktionssysteme und Organisationen im Modus Inklusion/Exklusion zu verstehen. Nimmt man die Theoriegrundlagen ernst, lässt sich gesellschaftliche Ungleichheit nur als ein polykontextuales Phänomen verstehen, d.h. jedes Funktionssystem erzeugt (s)eine systemrelative Form von Ungleichheit. Ungleichheitsverhältnisse in der *Migrationsgesellschaft* sind vor diesem Hintergrund nur als ein historisch variierendes, vielschichtiges Resultat zu verstehen, das sich aus der Gesamtheit je systemspezifischer In- und Exklusionskontexte und deren *interplay* erschließen lässt.

Durch in- und exkludierende Adressierung nehmen die sozialen Systeme Individuen für ihre Zwecke in Anspruch – und dies hat für die Adressierten Folgen: »SchülerInnen« gibt es gesellschaftlich nur, weil das Erziehungssystem in Form der öffentlichen Schule Kinder ab einem bestimmten Alter *als Schüler/Schülerin* adressiert. In einer solchen Perspektive kann die Entstehung von Bildungsungleichheit nicht mehr auf der Außenseite des Bildungssystems veranschlagt werden, sondern es muss davon ausgegangen werden, dass Erziehung und Bildung als gesellschaftliche Strukturgeneratoren konstitutiv an der Herstellung migrationsgesellschaftlicher Ungleichheit beteiligt sind. Bildungsungleichheit reproduziert sich deshalb nicht *trotz* sondern *aufgrund* der Existenz eines öffentlichen Schulwesens. Sie kann nur deshalb entstehen, weil das Erziehungssystem in der funktional differenzierten Gesellschaft den *legitimen* Modus der sozial ungleichen Positionierung von Individuen »monopolisiert« und damit – als seine Eigenleistung – Inklusions- bzw. Exklusionsoptionen für andere Teilsysteme bereitstellt: »Soziale Selektion im Erziehungssystem ist ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluss auf seine Umwelt ausübt, und nicht umgekehrt [...]« (Luhmann 2004, 29)

Das Erziehungssystem weist zudem eine *Doppelstruktur von Organisation und Interaktion als Modi schulischer Kommunikation* auf (Luhmann 2002), die für die Produktion von Bildungsungleichheit wesentlich ist. Schule existiert zum einen als *formale Organisation*, welche die Bedingung der Möglichkeit für Selektion im Erziehungssystem bereitstellt und im Modus von Entscheidungskommunikation operiert. Zum anderen existiert sie als *unterrichtliche Interaktion*, welche die Möglichkeitsbedingung der Vermittlung und Förderung im Modus von *face-to-face*-Kommunikation darstellt. Als Interaktionssystem generiert Unterricht eine permanente Überkomplexität, weil die synchron ablaufenden Lehr-Lern-Prozesse nicht »gesteuert« werden können und daher Quelle einer »im System selbsterzeugte[n] Ungewissheit« (Luhmann 2002, 104) sind. Die Wir-

kungen pädagogischer Kommunikation lassen sich nicht kausal abschätzen und unterliegen entsprechend einem konstitutiven »Technologiedefizit« (vgl. Luhmann/Schorr 1988, 120ff.). Während der Sinn unterrichtlicher Interaktion darin besteht, pädagogische Vermittlungs-Kommunikation zu ermöglichen, besteht der Sinn organisatorischer Kommunikation in der Ermöglichung ungleicher Schulkarrieren – beide Kommunikationsebenen operieren dabei jedoch in Referenz auf *Leistung*: Sie muss organisatorisch verarbeitbar in Form von Zensuren, Zeugnissen, Zertifikaten dokumentiert vorliegen, um Selektionsentscheidungen vorbereiten und begründen zu können; aber um dies zu ermöglichen, muss Leistung allererst in den Interaktionsprozessen des Unterrichts *beobachtet* und das bedeutet: am Individuum *zur Sichtbarkeit* gebracht werden.

Das Technologiedefizit lässt sich vor diesem Hintergrund auch als strukturelles *Beobachtungsdefizit* reformulieren, das in der Praxis durch Umstellung auf Klassifikation und Askription bearbeitet wird: Die Differenzierung guter und schlechter Schulleistungen setzt – nach dem meritokratischen Selbstverständnis der Schule – die sachlich richtige Beobachtung erbrachter Leistungen und deren Zuschreibung auf die einzelnen SchülerInnen voraus. Der Anteil, den die PädagogInnen an dieser – guten wie schlechten – Leistung haben, müsste demnach vom Anteil, der dem/der einzelnen Schüler/in oder anderen Faktoren zuzuschreiben ist, systematisch unterschieden werden. Im Nachhinein kann jedoch nicht beobachtet werden, was die mit den Verfahren der Leistungsüberprüfung erzeugte Differenz zwischen guten und schlechten SchülerInnen *verursacht* hat. Wie aber gelingt es dann innerhalb des Erziehungssystems, dieses Defizit an operativ notwendigen Beobachtungsleistungen zu kompensieren und pädagogische Handlungssicherheit zu ermöglichen? Die Lösung besteht offenbar in der Attribuierung von Ursachen auf Individuen: Die Nicht-Beobachtbarkeit der systemeigenen Operationen wird durch Klassifizieren und Askribieren kompensiert, auf deren Grundlage soziale Sichtbarkeit erzeugt werden kann. So erhalten *soziale* Differenzen wie »soziale Herkunft« oder »Migrationshintergrund« in der Erziehungskommunikation Relevanz, wenn aus diesen pädagogische – und selektionsrelevante – Sachverhalte und Problematisierungen abgeleitet werden können. Derart zur Sichtbarkeit gebrachte »differenzielle Lernvoraussetzungen« stellen eine *im System* produzierte Realität dar.

Wenn mit Luhmann davon ausgegangen werden kann, dass die Differenzierungslogik schulischer Erziehung als ein »Prozess der Abweichungsverstärkung« (Luhmann 1990, 108) beschrieben werden kann, stellt sich die Frage, wie eine *erste Abweichung* in der pädagogischen Beobachtung zustande kommt. Denn die Möglichkeit, Abweichung zu verstärken, hängt faktisch davon ab, dass Abweichung systemintern erzeugt, d.h. sichtbar gemacht werden kann. Abweichung

kann nur vor dem Hintergrund schulischer Normalitätserwartungen registriert werden, die eine auf Personen beziehbare Konstruktion von Differenz und damit Abweichung erlauben: Aus der beobachteten ›sprachlichen‹ Differenz oder dem ›abweichenden‹ Sozialverhalten, die als individuell zugeschriebene Merkmale immer einen sozialen Index mitführen, kann in der Unterrichtsinteraktion mit der Askription ›mangelnder Sprach- oder Sozialkompetenz‹ ein pädagogischer Sachverhalt gewonnen werden, der Entscheidungen im Modus Inklusion/Exklusion legitimiert (vgl. Emmerich/Hormel 2013a, 81). Dabei ist davon auszugehen, dass bei wahrgenommenen ›Abweichungen‹ in Bezug auf Kompetenzen in der Verkehrs- und Unterrichtssprache eine dreifach codierte Differenz in der schulischen Askriptionspraxis greift, in der sich potenziell migrations-, milieu- und leistungsbezogene Klassifikationen überschneiden.

Wir gehen dabei mit Bezug auf Charles Tillys schließungstheoretisch gefasster Ungleichheitstheorie von einem *Matching interner und externer Kategorien* aus (Tilly 1999, 75; vgl. Emmerich/Hormel 2013a, 52ff.). Empirisch zu klären wäre vor diesem Hintergrund in Bezug auf das Erziehungssystem die Frage, in welcher Weise *legitime interne Klassifikationen* (Leistungsfähigkeit, Lernverhalten etc.) mit *externen, aber illegitimen sozialen Klassifikationen* (›Migrationshintergrund‹) *gematcht* werden – und wozu? Empirische Studien, die in differenzierungstheoretischer Perspektive Prozesse der Klassifikation und Askription in Erziehungssystem und deren ungleichheitsrelevante Folgen untersuchen, liegen bislang nur begrenzt vor. Die in weiten Teilen differenzierungstheoretisch angelegte Untersuchung zu Prozessen »Institutioneller Diskriminierung« (Gomolla/Radtke 2002) kann jedoch als ein spezifischer Beitrag zu einer Analyse der Klassifikations- und Askriptionspraxis von Bildungsinstitutionen interpretiert werden. Der Fokus der empirischen Studie liegt dabei auf der »Herstellung ethnischer Differenz in der Schule« (ebd.), so dass ›ethnische Differenz‹ als Beobachtungsleistung und Adressierungsoperation eines lokalen Schulsystems in Erscheinung tritt. Herausgearbeitet wird dabei eine *Matching-Logik*, die sich in der legitimatorischen Kopplung externer und interner Klassifikationen vollzieht: Diskriminierung wird dabei als Vorgang gefasst, der grundlegend darauf beruht, »dass interne Unterscheidungen, die der Eigenrationalität und Pragmatik der Schule folgen, auf externe Unterscheidungen gestützt werden, die zur institutionellen Logik gesellschaftlicher Diskurse und tradierter Ordnungen gehören.« (Ebd., 265)

Die Aufklärung der Prozesse schulischer Klassifikation und Askription sowie des Kontingentes interner und externer Kategorien, die dabei selektiv in Erscheinung treten, wäre entsprechend grundlegend als eine wissenschaftliche Strategie zu konturieren, die sich nicht mit einer moralischen Verurteilung von

Bildungsungleichheit begnügt, sondern die kritische Auseinandersetzung mit der *wissenschaftlichen* Beobachtung und gleichzeitigen *Legitimation* von Bildungsungleichheit mit einschließt.

5. NEUE LEGITIMATIONSSEMANTIKEN: EQUITY UND BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Jenseits der gesellschaftspolitischen Implikationen, die die Frage der Meritokratie seit Michael Youngs (1971) kritischer Utopie aufgeworfen hat, lässt sich sozialwissenschaftlich kaum bestreiten, dass schulische Bildung in der modernen Migrationsgesellschaft ein entscheidendes Moment sozialer Mobilität darstellt. Die Frage, ob Schulsysteme in ihrer gegenwärtigen Form strukturell *überhaupt* in der Lage sind, soziale Kategorien und Leistungskategorien *nicht* zu koppeln, markiert in Hinblick auf die Legitimierbarkeit sozialer Ungleichheit unseres Erachtens den entscheidenden Punkt. In aktuellen politischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen ist jedoch beobachtbar, dass mit der extensiven Verwendung des Begriffs *Bildungsgerechtigkeit (equity)*¹ eine ganz andere Frage in den Vordergrund gerückt wird: diejenige nämlich, ob und unter welchen Umständen Bildungsungleichheit *gerecht* ist bzw. auf moralisch legitimierbare Weise entsteht. Der Wechsel in der Semantik von *Chancengleichheit (equality)* auf *Chancengerechtigkeit (equity)* markiert daher das Entstehen eines »neuen« Legitimationsdiskurses, der seine Argumente nicht zuletzt in der bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur findet. Mit der Bezugnahme auf *equity* wird zunächst eine politisch-ökonomische Redefinition des Problems strukturierter Bildungsungleichheit vorgenommen, insofern damit auf ein marktökonomisches Konzept distributiver Gerechtigkeit rekurriert wird, das soziale Ungleichheit dann als moralisch akzeptabel erachtet, wenn diese aus individuellen Leistungsunterschieden resultiert (vgl. dazu Morand/Merriman 2012). Während mit der Bezugnahme auf *equality* auf eine »messbare« und in diesem Sinn objektivierbare gesellschaftliche Ungleichverteilung des »öffentlichen Gutes« Bildung verwiesen und die Forderung nach einer voraussetzungslosen Gleichverteilung abgeleitet werden kann, wird mit *equity* als Gerechtigkeitsprinzip die Frage der Verteilung gerade an Leistungsvoraussetzungen gekoppelt. Mit *equali-*

1 So hat beispielsweise das Schweizerische Eidgenössische Departement für Kultur (EDK) die drei Felder Effektivität, Effizienz und Equity als kantonsübergreifende Entwicklungsbereiche festgelegt (vgl. <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Bildungsbericht.d2006.pdf>).

ty ist im Kontext des Bildungssystems entsprechend das Bezugsproblem aufgeworfen, wie eine weitgehende Angleichung von Lern- und Leistungsergebnissen am Ende der Schulzeit unabhängig von den ungleichen Startchancen jeweiliger SchülerInnen zu erreichen ist, während sich dieses Bezugsproblem im Horizont von *equity* nicht stellt (vgl. Emmerich/Hormel 2013c).

Auch im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird die Frage nach der *Verantwortung für Bildungsungleichheit* neu konturiert, indem ›Bildungsgerechtigkeit‹ als Antithese zu ›sozialer Gleichheit‹ konzeptualisiert wird:

»Bildungsgerechtigkeit darf nicht verwechselt werden mit sozialer Gleichheit, für deren Herstellung es keinen Verfassungsauftrag und auch keine verbürgte philosophisch-theologische Legitimation gibt. [...] Teilhabegerechtigkeit impliziert deshalb auch die Pflicht für den Empfänger der Maßnahmen, seinen Beitrag zu deren Erfolg durch Bildungsaktivität und Anstrengung zu leisten.« (Blossfeld et al. 2007, 135)

Die hier entfaltete Gerechtigkeitssemantik mündet in eine *Individualisierung des strukturellen Ungleichheitsproblems*: Der/die Einzelne trägt Verantwortung für seinen/ihren Bildungserfolg und hat eine ›Bringschuld‹ gegenüber der Schule (›Bildungsaktivität und Anstrengung‹) zu begleichen. Eine Spezifizierung dieser Logik findet sich in Bezug auf das Problem der Bildungsbenachteiligung in der Migrationsgesellschaft:

»Für Migrantenkinder bestehen verbesserte persönliche Lebenschancen nur, wenn ihre Akkulturation erfolgt, nicht beim Fortbestehen von ›Parallelgesellschaften‹ [...]. Die Beherrschung der Verkehrssprache ist der Schlüssel zur Realisierung von Bildungsgerechtigkeit und insoweit auch eine Bringschuld. Die schlechteste Prognose haben Migrantenkinder mit zusätzlich schlechter sozialer Herkunft. Das Kompetenzproblem von Migrantenkindern ist nicht allein pädagogisch lösbar. Wenn Deutschland sich nicht wie andere Staaten zu einer gezielten und selektiven Einwanderungspolitik entschließt, werden die Disparitäten weiter wachsen und damit der erhebliche soziale - auch sicherheitsrelevante - Sprengstoff.« (Blossfeld et al. 2007, 136)

Die Idee der ›Bringschuld‹ führt konsequent zu der Vorstellung, dass es sozial benachteiligte Kinder mit Migrationsgeschichte selbst sind, die eine ›Realisierung von Bildungsgerechtigkeit‹ blockieren. Mit der Forderung nach einer restriktiven, ›selektiven‹ Migrationspolitik als ›Lösung‹ für das ›Kompetenzproblem von Migrantenkindern‹ (!) wird dieser Argumentationszusammenhang schließlich noch sicherheits- und sozialpolitisch ausgebaut. Die hier präsentierte Gerechtigkeitssemantik erweist sich als eine Legitimationsstrategie, die ihren Sinn

darin entfaltet, jene *sozialen* Benachteiligungen, die das bestehende Schulsystem durch seine eigene Selektionsrationalität generiert, als *gerechtfertigt* erscheinen zu lassen. Vor diesem Hintergrund wird nicht nur die Klassifikationsrationalität (›Migrantenkinder‹, ›schlechte soziale Herkunft‹) der Schule ›wissenschaftlich‹ verdoppelt, sondern mit dem Hinweis auf die mangelnde ›Beherrschung der Verkehrssprache‹ auch mit Legitimität ausgestattet. Dem Topos der ›defizitären Sprachkompetenzen‹ kommt dabei insgesamt eine Schlüsselstellung in den aktuellen Debatten um Bildungsbenachteiligung zu. Dieser hat sich zu einem vermeintlich selbstevidenten Kausalschema verselbstständigt, auf dessen Grundlage nunmehr Informationen über die soziale Herkunft genutzt werden, um mit dem Argument der mangelnden Sprachkompetenz Prognosen über den individuellen Bildungserfolg zu geben. Der Fokus auf die frühzeitige Diagnose von ›Bildungsrisiken‹ und auf kompensatorische (Sprach-)Förderung als *ultima ratio* bildungspolitischer Reformprogramme² blendet in der Folge grundlegende Strukturprobleme des Bildungssystems aus. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Semantiken der ›Bildungsgerechtigkeit‹ und der ›Förderung‹ sind vor diesem Hintergrund auf ihren eigenen Beitrag zur Invisibilisierung der Prozesse zu befragen, die Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft produzieren und legitimieren.

LITERATUR

- Becker, Rolf (2010): Bildungschancen von Migranten und Migrantinnen im Schweizer Bildungssystem – Erklärungen und empirische Befunde im internationalen Vergleich. Vortrag am 24. November 2010, Universität Zürich, (www.ife.uzh.ch/research/ppd/gastvortraege/vortrag_becker_zuerich_20101124.pdf; Abruf 05.05.2014).
- Becker, Rolf (2011): »Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten.« In: Ders. (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-129.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.

2 In der bildungspolitischen Reaktion auf Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dominiert – ganz dieser Logik folgend – die Zielperspektive einer verbesserten Diagnostik und Sprachförderung bereits *vor* der Schullaufbahn (vgl. die 2001 auf KMK-Ebene beschlossenen ›sieben Handlungsfelder‹: www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html).

- Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.) (2012): *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft Band 52.
- Becker, Rolf/Beck, Michael (2012): »Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?« In: *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft Band 52, S. 137-163.
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa.
- Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef/Oelkers, Jürgen/Prenzel, Manfred/Wößmann, Ludger (2007): *Bildungsgechtigkeit*. Jahresgutachten 2007, hg. von der vbw- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden.
- Bommes, Michael (1999): *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York/London/Sydney/Toronto: John Wiley & Sons Canada.
- Bourdieu, Pierre (1983): »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.« In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*, Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 8. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (Hg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brubaker, Rogers (2004): *Ethnicity without groups*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Durkheim, Émile/Mauss, Marcel (1903/1987): »Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen.« In: Durkheim, Émile: *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis*, hg. von Hans Joas. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 169-256.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2011): »Soziale Ungleichheit und funktionale Differenzierung. Die zwei Soziologien und ihre Bedeutung für den erzie-

- hungswissenschaftlichen Steuerungsdiskurs.« In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten*. Münster u.a.: Waxmann, S. 339-350.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013a): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013b): »Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität.« In: Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit? Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-158.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013c): »Equity oder die Individualisierung der Bildungsungleichheit.« In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*. Themenheft 1/2013: Equity and Equality im Bildungssystem, S. 8-15.
- Esser, Hartmut (2000): *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/New York: Campus.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*. Nr. 40, (www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf; 04.06.2014).
- Geißler, Rainer (2005): »Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen.« In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 71-100.
- Geißler, Rainer (2012): »Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration.« In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren*. Bonn, S. 12-28.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe/Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): »Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen.« In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-68.

- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): *Soziologie des Fremdenarbeiter-problems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- Kahlert, Heike (2008): »Bildung und Erziehung im Übergang zur Wissensgesellschaft.« In: Willems, Herbert (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Band 2, Wiesbaden: Springer VS, S. 773-796.
- Kalthoff, Herbert (2006): »Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie.« In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S. 93-122.
- Klemm, Klaus (2009): »»Risikoschüler« – Jugendliche auf dem Abstellgleis?« In: Helsper, Werner/Hillbrandt, Christian/Schwarz, Thomas (Hg.): *Schule und Bildung im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, S. 317-327.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): »Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit.« In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125.
- Kreckel, Reinhard (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. 3. erweiterte Auflage. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Linton, Ralph (1936/1964): *The Study of Man: an Introduction*. New York: Appleton.
- Lockwood, David (1970): »Soziale Integration und Systemintegration.« In Zapf, Wolfgang (Hg.): *Theorien sozialen Wandels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 124-137.
- Luhmann, Niklas (1990): »Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung.« In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73-111.
- Luhmann, Niklas (1999): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Band II. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2004): »Erziehender Unterricht als Interaktionssystem.« In: Ders.: *Schriften zur Pädagogik*, hg. von Dieter Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-22.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): »Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?« In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69-102.
- Morrand, David A./Merriman, Kimberley K. (2012). »Equality Theory« as a Counterbalance to Equity Theory in Human Resource Management.« In: *Journal of Business Ethics* (1), S. 1-12.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): »Schule und Ethnizität.« In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 651-672.
- Schimank, Uwe (1996): *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Stanat, Petra (2008): »Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen.« In: Cortina, Kai S. et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 685-743.
- Schwinn, Thomas (Hg.) (2004): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt/M.: Humanities Online.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stichweh, Rudolf (2004): »Zum Verhältnis von Differenzierungstheorie und Ungleichheitsforschung. Am Beispiel der Systemtheorie der Exklusion.« In: Schwinn, Thomas (Hg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt/M.: Humanities Online, S. 353-367.
- Stichweh, Rudolf (2009): »Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion.« In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-42.
- Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hg.) (2009): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tilly, Charles (1999): *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Vester, Michael (2006): »Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen: Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu.« In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S. 13-54.
- Weber, Max (1922/2005): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins-Verlag.
- Young, Michael (1971): *The Rise of the Meritocracy*. Bristol: Penguin Books.