
Soziale Probleme

Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle

21. Jahrgang 2010, Heft 2

Editorial	141
Kulturelle Zurechnungen und Vokabulare der Problemkonstruktion <i>Lucia Schmidt und Raimund Hasse</i>	143
Bildungsungleichheit als Problemarbeit. Eine problemtheoretische Betrachtung anwendungsbezogener Bildungssoziologie <i>Bernd Dollinger</i>	168
Instrumentell oder expressiv? Zu den Bestimmungsfaktoren individueller Straflust <i>Helmut Hirtenlehner</i>	192
Wird pädosexuelles Verhalten in jungen Jahren erlernt? Eine empirische Fall-Kontroll-Studie. <i>Dieter Urban und Joachim Fiebig</i>	226

Bildungsungleichheit als Problemarbeit

Eine problemtheoretische Betrachtung anwendungsbezogener Bildungsforschung

von Bernd Dollinger

Zusammenfassung

Das Thema Bildungsungleichheit wurde in den vergangenen Jahren als zentraler Fokus wissenschaftlicher Forschung revitalisiert und die soziologische Bildungsforschung damit als bildungspolitisch wichtige Akteurin bestärkt. Teile der Bildungsforschung übernehmen in einer politiknahen und anwendungsbezogenen Rolle die Aufgabe, Bildungsungleichheiten objektiv zu bestimmen und Bildungspolitik und Bildungsreformen dadurch anzuleiten. Der Beitrag analysiert diese Ambition aus Sicht der sozialkonstruktivistischen Problemsoziologie, indem Bildungsungleichheit als Resultante diskursiver Prozesse der Problemkonstitution interpretiert wird. Ungleichheit kann nicht ausschließlich objektiv bestimmt werden, sondern es handelt sich um eine perspektivenabhängige Zuschreibung. Die Möglichkeiten, entsprechende Zuschreibungen zu treffen, sind allerdings nicht beliebig verteilt; sie werden durch besondere Maßnahmen der Forschungsförderung zunehmend monopolisiert. Die entsprechende Forschungspraxis kann als wissenschaftliche Form von Problemarbeit identifiziert werden, die durch politische Vorgaben und öffentliche Interessen geprägt wird. Um dem Risiko einer sukzessive heteronom ausgerichteten Bildungsforschung zu entgehen, wird ein problemsoziologisch aufgeklärter Umgang mit den Kategorisierungen und Deutungsformen nahe gelegt, wie sie in der anwendungsbezogenen Bildungssoziologie kommuniziert werden.

1. Einleitung

Bildungsungleichheiten sind ein etabliertes Thema soziologischer Forschung. Schon soziologische Klassiker setzten sich mit der sozialen Bedeutung von Bildung und ihrer ungleichen Verteilung und Zugänglichkeit auseinander (vgl. Becker 2009a; Plake 1987). Zudem ist die bildungssoziologische Forschung institutionell verankert.¹ Gleichwohl ist der Status der Bildungssoziologie – zu deren „Kernbestand“ (Krais 1994: 565) die Erforschung von Bildungsungleichheit zählt – nicht gesichert. Folgt man der Sektion „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), so ist im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen „die Bildungssoziologie von diesem Zustand der inneren Festigkeit, der eindeutigen Abgrenzung von anderen Fächern und der Unbestrittenheit ihres Forschungsterrains weit entfernt“ (Krais 2010).

Wie auch immer man diesen Befund erklärt,² so ist er zunächst überraschend: Die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit erfuhr in den letzten Jahren einen merklichen Bedeutungsaufschwung, dennoch weist die Bildungssoziologie eine ungesicherte Verfasstheit auf. Von dieser paradoxen Situation handelt der folgende Beitrag. Im Blickpunkt steht die Frage, welche Verschiebungen das hohe öffentliche und politische Interesse an Bildungsungleichheiten für Teile der Bildungsforschung mit sich bringt. Verschiebungen betreffen zwar nicht nur die soziologische Bildungsforschung, allerdings ist ihr Fall für eine problemtheoretische Analyse besonders interessant: Wenn eine Forschungsrichtung nicht in sich gefestigt ist, ihre Erkenntnisse allerdings in hohem Maße öffentlich nachgefragt und – wie nachfolgend deutlich wird – politisch generiert werden, so tritt ein für analytische Betrachtungen außerordentlich spannender Fall ein: Es kann untersucht werden, wie wissenschaftliche Reputationsgewinne, politisches Regieren und öffentliche Aufmerksamkeit spezifische Koalitionen eingehen.

Die nachfolgenden Ausführungen unternehmen in dieser Hinsicht den Versuch, mit Mitteln der neueren Problemsoziologie zu beschreiben, wie die betreffenden Interaktionen – die zunächst allgemein als „Verwissenschaftlichung der Politik und der Politisierung (oder Vergesellschaftung) der Wissenschaft“ (Nowotny 1981: 176) beschreibbar sind – erschlossen werden können. Es geht mithin in bescheidener Absicht nicht um Aussagen über die Bildungsforschung oder die Bildungssoziologie insgesamt, um eine Kausal-

klärung von Veränderungen oder um die Erledigung der eigentlichen Arbeit – zu denken wäre vorrangig an eine diskursanalytische und/oder wissenssoziologische Rekonstruktion konkreter wechselseitiger Bezugnahmen von Politik und Wissenschaft. Wichtiger scheint es zunächst, den Blick für mögliche Zugangswege zu der aufgezeigten Fragestellung zu schärfen. Dies erfolgt in zwei Schritten: Den Ausgangspunkt bildet die Überlegung, dass Bildungsungleichheit als spezielles Diskursereignis im Sinne einer öffentlich und politisch etablierten Problemzurechnung interpretiert werden kann. Die (politische) Öffentlichkeit erwartet von der Bildungsforschung Antworten auf – nicht zuletzt von der Bildungsforschung selbst auf die öffentliche Agenda gesetzte – Probleme. Die Befassung mit Bildungsungleichheiten wird in der Folge in wachsendem Maße anwendungsbezogen. An diese Feststellung anschließend wird in einem zweiten Schritt die betrachtete Form von Bildungsforschung als Problemarbeit gedeutet, durch die Bildungsungleichheiten jeweils (neu) hervorgebracht werden.

2. Bildungsungleichheit als Diskursereignis

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten setzt deren Konstitution als distinkten Forschungsgegenstand voraus. Dies konfrontiert mit einer doppelten Problemstellung, denn weder Bildung noch Ungleichheit sind alternativlos gegeben. Es handelt sich um definitorische Eingrenzungen und methodische Konstitutionsleistungen, die das Objekt der Forschung in seiner spezifischen Erscheinungsweise als solches hervorbringen.

Erstens ist der Begriff „Bildung“ ausgesprochen vage. In erziehungswissenschaftlichen Kontexten wird als Bildung meist eine Form subjektiver Weltaneignung verstanden, die nicht in der direkten Verfügung äußerer – auch erzieherischer – Einflusspotentiale steht. Während „Erziehung“ vorrangig eine intentionale Einwirkung auf Personen anspricht, wird „Bildung“ auf die Selbstverfügung des Subjekts bezogen, so dass Bildungstheorien die Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung“ (Pongratz/Bünger 2008: 117) stellen. In der Bildungssoziologie wird der Bildungsbegriff dem Anspruch nach „meist ‚neutraler‘“ (Fuchs-Heinritz 2007b) verwendet. Entgegen den Bildungskonzepten der Erziehungswissenschaft wird auf Bildung im Kontext der Konstitution sozialer Teilhabe abgestellt. Die Verfü-

gung über Bildungstitel – deren hohe Relevanz „Bildungsgesellschaften“ als „Zeugnisgesellschaften“ (Solga 2005a: 42) kenntlich werden lässt – strukturiert Optionen und Wege gesellschaftlicher Inklusion und mit ihr verbundener Ungleichheiten. Gemäß der meritokratischen Legitimation sozialer Ungleichheiten scheinen diese in dem Maße gerechtfertigt, in dem sie durch Bildungstitel objektiviert sind, die ihrerseits individuellen Kompetenzniveaus entsprechen sollen (vgl. im Näheren Becker/Hadjar 2009; Solga 2005b, siehe auch Allmendinger/Ebner/Nickolai 2009: 50 ff.). In den vergangenen Jahren wurde ausführlich diskutiert, dass das deutsche Bildungssystem in besonderer Weise gegen meritokratische Prinzipien verstößt, da herkunftsbedingte Merkmale auf nachdrückliche Art und Weise die Möglichkeiten des Einzelnen vorherbestimmen, in der Konkurrenz um hohe Bildungsabschlüsse erfolgreich zu agieren (vgl. etwa Ehmke/Baumert 2007; Maaz et al. 2008; Walter 2009).

Dies führt, *zweitens*, zu der Frage, ob der bildungssoziologische Begriff von Bildung tatsächlich beanspruchen kann, neutral zu sein, oder ob nicht zumindest für bestimmte Forschungstendenzen eine spezifische Perspektivität in Rechnung zu stellen ist. So konstatiert Fuchs-Heinritz (2007b) einen zwar seiner Ansicht nach relativ neutralen Bildungsbegriff, stellt aber auch einen in Politik, Bildungsreform und Soziologie übereinstimmenden Begriffsgebrauch fest. Es existiert folglich eine gemeinsame, im Mannheimschen Sinne *konjunktive Perspektivität*.

Um diesen wichtigen Punkt näher adressieren zu können, ist die Bildungssoziologie gemäß dem Hinweis von Fuchs-Heinritz in Politik und Bildungsreform zu kontextualisieren: Sie steht jeweils in engem Zusammenhang mit reformorientierten politischen Konstellationen. Die Bildungssoziologie wurde in Deutschland – nach Vorarbeiten in der Weimarer Republik, teilweise auch zuvor mit Blick auf Lorenz von Stein, Otto Willmann oder Paul Barth (vgl. Dollinger 2006) – nachhaltig im Zuge der 1960er Jahre in einem Umfeld bildungspolitischer und bildungsreformerischer Debatten etabliert. Motive der Reduktion von sozialen, regionalen, konfessionellen und geschlechtsbezogenen Bildungsungleichheiten spielten hierbei eine zentrale Rolle (vgl. Apitzsch 2001: 133). Kraus (1994: 557) merkt an, dass die „Themen und Forschungsperspektiven der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik ... ihren Ausgangspunkt in der Bildungsdebatte der 60er Jahre“ besaßen, als auf einen deutschen „Bildungsrückstand“, „die ausgeprägte Un-

gleichheit der Bildungschancen“ sowie eine „Bildungskatastrophe“ aufmerksam gemacht wurde.

Das in jüngerer Zeit zu beobachtende neuerliche Interesse an bildungssoziologischen Fragestellungen wiederholt diese Kontextbindung. Anhand einschlägiger Datenbanken lässt sich illustrieren, dass Bildungsungleichheit nachhaltig als Thema der Bildungsforschung wieder entdeckt wurde, als im öffentlichen und politischen Raum ein „PISA-Schock“ kommuniziert wurde. Als dessen Kernpunkt wurde neben dem relativ schlechten Abschneiden Deutschlands im Vergleich zu den anderen 31 an der ersten PISA-Studie teilnehmenden Staaten „der nachgewiesene extrem ausgeprägte Zusammenhang von Sozialschicht, Bildungsweg und Kompetenzniveau“ (Terhart 2002: 27) angesehen.

Auf die entsprechenden Erkenntnisse, die im Jahr 2001 aus dem 2000 erhobenen „Programme for International Student Assessment“ (PISA) veröffentlicht wurden, reagierte die Bildungspolitik vergleichsweise schnell. Im direkten Umfeld der Publikation der Studienergebnisse wurde angekündigt, auf der Grundlage von „gesicherten Befunden über Stärken und Schwächen deutscher Schülerinnen und Schüler“ eine breite bildungspolitische Debatte zu führen und „Konsequenzen aus den Befunden“ (Schavan 2001: 11) zu ziehen. Tatsächlich setzte im Zuge der PISA-Studien ein „neuerlicher bildungspolitischer Reformismus auf Bundes- und Länderebene ein, der erneut, im Zuge der Globalisierung ökonomisch und demographisch inspiriert, auf die Herstellung von Chancengleichheit durch Bildung fokussiert, denn die Ungleichheit der Bildungschancen gilt als eine der Hauptursachen für das schlechte Abschneiden Deutschlands in den international vergleichenden Bildungsstudien“ (Kahlert 2010: 73 f.). Der Befassung mit Bildungsungleichheit war somit eine Perspektive eingeschrieben, die Ungleichheit nicht an sich skandalisierte, sondern in Relation zu demographischen Veränderungen und zu den Chancen Deutschlands, in der internationalen ökonomischen und akademischen Konkurrenz zu bestehen.

In diesem Kontext erfuhr das Thema Bildungsungleichheit in der sozialwissenschaftlichen Forschung deutlich erhöhte Aufmerksamkeit. Um dies zu veranschaulichen, wird auf die erziehungswissenschaftliche Datenbank „FIS-Bildung“, die sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Datenbank „WISO“ sowie die soziologische Datenbank „Sociological Abstracts“ Bezug genommen. Wird, um lediglich die jüngere Vergangenheit abzudecken, für den

Zeitraum von 1990 bis 2009 nach dem Schlagwort „Bildungsungleichheit“ recherchiert, so resultiert das in der Tabelle dargestellte Bild. Obwohl von mehreren Seiten aus bereits vor den öffentlich breit diskutierten Befunden der internationalen Leistungsmessungen auf das Fortbestehen herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten aufmerksam gemacht worden war (vgl. etwa Blossfeld/Shavit 1993; Müller 1998; Schimpl-Neimanns 2000), zeigt sich eine merkbliche Expansion des wissenschaftlichen Interesses an Bildungsungleichheiten im Umfeld von PISA 2000.

Tabelle 1: „Bildungsungleichheit“ in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Datenbanken³

	FIS-Bildung*	WISO**	Sociological Abstracts*
1990-1994	4 (3,1 %)	7 (13,5 %)	1 (1,7 %)
1995-1999	13 (10,1 %)	5 (9,6 %)	1 (1,7 %)
2000-2004	32 (24,8 %)	11 (21,2 %)	16 (26,7 %)
2005-2009	80 (62,1 %)	29 (55,8 %)	42 (70 %)
1990-2009	129 (100 %)	52 (100 %)	60 (100 %)

* Freitextsuche; ** Titelsuche

Die absoluten Zahlen der Treffer seien angesichts der unterschiedlichen Suchmöglichkeiten und der differenten Größe der Datenbanken nicht beachtet, entscheidend ist die prozentuale Häufigkeit von Publikationen zum Thema Bildungsungleichheit im Zeitverlauf. In der „FIS-Bildung“ wurden im Zeitraum von 1990 bis 2009 insgesamt 86,9 Prozent der einschlägigen Artikel seit dem Jahr 2000 veröffentlicht, davon die Mehrzahl nach 2004. Gemäß der „WISO“-Datenbank wurden 77 Prozent der Publikationen zu Bildungsungleichheiten von 2000 bis 2009 vorgelegt, laut „Sociological Abstracts“ im gleichen Zeitraum sogar 96,7 Prozent. In den drei Datenbanken entfällt die Mehrheit einschlägiger Veröffentlichungen demnach auf die jüngere Vergangenheit. Bildungsungleichheit erweist sich als Thema, das im Zuge der öffentlichen Debatte um die Ergebnisse internationaler Leistungsmessungen nachhaltiges Interesse in der Wissenschaft fand.⁴

Die Klärung einer Kausalität ist zwar durch die Analyse der Datenbanken nicht möglich; angesichts der breiten öffentlichen und politischen Resonanz insbesondere der PISA-Befunde ist allerdings plausibel anzunehmen, dass

sich das wissenschaftliche Interesse nach der öffentlichen Aufmerksamkeit richtete. Diese Annahme wird durch die Tatsache bestärkt, dass bildungssoziologisches Wissen nach PISA durch politische Maßnahmen der Forschungssteuerung zielgerichtet hergestellt wurde (s. u.).⁵

Von Seiten der (Bildungs-)Politik stellt die Förderung der empirischen Bildungsforschung legitimatorische Potentiale für das Eingreifen in ein Politikfeld bereit, das seit früheren Phasen der Bildungsreform als äußerst kontrovers erkannt worden war (vgl. Merckens 2007). Die Bildungspolitik beansprucht für sich, an empirischen Befunden orientiert zu sein, und postuliert gleichzeitig „zwingend auch eine ‚empirische Wende‘ in der Bildungsforschung“ (BMBF 2007: 3).

Auf Seiten der Bildungssoziologie entspricht dieser politischen Forderung der von Teilen der Wissenschaft eingenommene Anspruch, *gesichertes objektives Wissen zu gewinnen* (vgl. Becker 2009b: 20), um (bildungs-)politische Entscheidungen anzuleiten: Es sei, so etwa Becker (ebd.), Aufgabe der Bildungssoziologie, soziale Verhältnisse in ihrem Bezug auf Bildungsprozesse zu erschließen, Bildungsinstitutionen zu analysieren, über deren individuelle und gesellschaftliche Folgewirkungen aufzuklären und Interventionen mit Hilfe des soziologischen Wissens zu ermöglichen. Es „sollen Grundlagen für Problemlösungen in der Gesellschaftspolitik oder Sozialtechnologien und Prognosen erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden“ (ebd.: 21). Zwar seien Bildungspolitik und -planung nicht Aufgabe der Bildungssoziologie, diese lege jedoch „Grundlagen für bildungspolitische Empfehlungen und die Bildungsplanung“ (ebd.).

Es sei nachfolgend nicht näher auf die Problematik der Verwendung wissenschaftlichen Wissens eingegangen (vgl. hierzu Beck/Bonß 1989; Weingart/Carrier/Krohn 2007; siehe auch Müller-Benedikt 2008). Wichtiger für den hier verfolgten Zusammenhang ist die mit dem Anspruch auf die Bereitstellung technologischen und prognostischen Wissens übernommene Erwartung, die Bildungssoziologie könne anwendungsbezogene Wissensbestände generieren, die die Realität weitgehend unabhängig von politischen und anderweitigen Perspektivitäten beschreiben. Nur angesichts eines solchen Anspruchs kann die Win-Win-Situation plausibel erscheinen, der zufolge die Bildungspolitik die Bildungsforschung fördert und umgekehrt die Bildungsforschung die Bildungspolitik berät. Die Objektivität und alternativlose Gül-

tigkeit wissenschaftlicher Befunde (Evidenz) ist die Währung in diesem Spiel mit möglicherweise zwei Gewinnern.

In der Lesart der Problemsoziologie wird ein objektivistisches Selbstverständnis übernommen: Es gilt als Aufgabe der Wissenschaft, Problemlagen als solche zu beschreiben, sie mit den in einer Gesellschaft vorherrschenden Wertvorstellungen – insbesondere der meritokratischen Begründung divergierender Bildungswege – abzugleichen und im Falle einer Differenz auf deren Revision zu drängen (vgl. Merton 1975). Die ausführliche problemsoziologische Debatte des objektivistischen Programms führte allerdings zu dessen substantieller Kritik und einer weitgehenden Revision durch konstruktivistische Modelle (vgl. Groenemeyer 1999; Holstein/Miller 2003a; Peters 2002; Schetsche 2008).

Wird Bildungsungleichheit gemäß dieser Vorgaben – und aufgrund der unten genannten inhaltlichen Begründung – als Resultat von Problemdefinitionen interpretiert, so ergeben sich aus der Revision entscheidende Folgewirkungen für die anwendungsbezogene bildungssoziologische Forschung. Entscheidend ist die Tatsache, dass die Rede von Bildungsungleichheit eine Problematisierung leistet: Repräsentationen ungleicher Bildungsaneignung und Bildungsvermittlung werden als Mittel einer Problemkonstruktion kenntlich, die in weltanschauliche Auseinandersetzungen und Wertkonflikte einbezogen ist. Dies soll im Folgenden näher behandelt werden.

3. Bildungsungleichheit als Perspektive

Die hohe politische und öffentliche Nachfrage von Wissen zu Bildungsungleichheit konfrontiert die anwendungsbezogene Bildungsforschung mit der Notwendigkeit, ihre Expertise glaubhaft darzustellen.⁶ Nachfolgend wird dies in zwei Dimensionen rekonstruiert: Erstens wird erschlossen, dass Expertisen zwar den Eindruck erwecken müssen, weltanschaulich neutrales Wissen bereitzuhalten, dies jedoch im Falle von Bildungsungleichheiten systematisch verwehrt ist. Zweitens wird die Konstitution von Expertise durch Maßnahmen der Forschungsförderung in den Blick genommen. Beides spricht für die Involviertheit der anwendungsbezogenen Bildungsforschung in Prozesse der Problemkonstitution.

3.1. Die ‚Herstellung‘ von Ungleichheit im Forschungsprozess

Oben wurde festgestellt, dass Bildung in erziehungswissenschaftlichen Kontexten als etwas Unverfügbares, nicht eindeutig Messbares konzipiert wird. Die bildungssoziologische Betonung von Bildungstiteln – z. T. in Relation zu Kompetenzniveaus – trägt dazu bei, die messtechnische Zugänglichkeit zu erhöhen. Die individuelle oder kollektive Verfügung über Hochschulzugangsberechtigungen oder die Fähigkeit, mathematische (oder andere) Aufgaben zu lösen, sind eindeutig intersubjektiv zu bestimmen. Aus der Fokussierung von Ungleichheit ergibt sich im Forschungsprozess dennoch zwingend die Anforderung, kontingente Entscheidungen zu treffen. Dies betrifft im Kontext von Bildungsungleichheit drei Aspekte:

- *Ungleichheit als nur potentiell skandalisierbarer Befund.* Bildungsungleichheit kann nur dann als Problem interpretiert werden, wenn ihr zugeschrieben wird, soziale Wertvorstellungen zu verletzen, d. h. wenn Unterschiede von Bildungschancen nicht durch meritokratische Gerechtigkeitsvorstellungen legitimiert werden können.⁷ Das Meritokratie-Prinzip illustriert, dass Ungleichheit nicht per se problematisch erscheint. Vielmehr kann sie in Bildungskontexten nicht nur akzeptiert, sondern angesichts der Selektivität von Bildungssystemen bewusst gefördert werden. Sowohl ungleiche Startbedingungen als auch Endprodukte von Bildungskarrieren können in politischen Debatten als gerecht identifiziert werden, so dass es die Behauptung, bei Bildungsungleichheiten handle es sich um ein soziales Problem, notwendig macht, sich weltanschaulich und normativ zu positionieren. Angesichts der offenkundigen Diskrepanz des meritokratischen Selbstverständnisses der Bildungspolitik und der faktisch Benachteiligung spezifischer Schülergruppen mag diese Positionierung häufig nicht schwer fallen. Dennoch bleibt es bei dem Befund, dessen besondere Bedeutung der folgende Aspekt verdeutlicht.
- *Pluralität von Ungleichheiten.* Im Bildungssystem treten Differenzen in großer Vielfalt auf. Es unterscheiden sich nicht nur einzelne Individuen voneinander, sondern es sind intraindividuelle Differenzen in Rechnung zu stellen, da Menschen sich verändern (sollen) und sich in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich verhalten können. Soziales Handeln

und soziale Interaktionen konfrontieren Beobachter mit einem nahezu unendlichen Spiel an Differenzen. Ungleichheiten als Forschungsgegenstand sind demgegenüber besondere Selektionen aus und Markierungen von Differenzbezügen.⁸ Im Forschungsprozess wird eine Konzentration auf *spezifische* Ungleichheiten geleistet, denn es müssen Entscheidungen getroffen werden, welche Art von Ungleichheit der Aufmerksamkeit bedarf und welche vernachlässigenswert erscheint. Die zunehmende Abhängigkeit der Bildungsforschung von politisch motivierter Forschungsförderung (siehe Abschnitt 3.2) kann in dieser Hinsicht wirksam werden, indem der Blick auf besondere Ungleichheiten gelenkt wird, die von öffentlichem Interesse sind, während alternative Optionen – möglicherweise im Verbund mit einer schwierigeren methodischen Zugänglichkeit⁹ – unbedacht bleiben.

- *Konstruktion von Ungleichheit im Forschungsprozess.* Es ist zu bedenken, dass Ungleichheit im Forschungsprozess jeweils erst durch spezifische, theoretisch vorgeprägte Messinstrumente sichtbar gemacht und als solche generiert wird. Es hängt in hohem Maße von der angelegten Perspektive und Methodologie ab, ob, wie und in welchem Ausmaß Ungleichheit gekennzeichnet und markiert wird, und welche Aspekte von Bildungsprozessen ausgeblendet bleiben (vgl. Grundmann et al. 2008). In der Problemsoziologie wurde mit der Kritik an objektivistischen Modellen deshalb davon Abstand genommen, wissenschaftlichem Wissen einen neutralen Status zuzuerkennen, der soziale Bedingungen lediglich beschreibt und repräsentiert (vgl. Blumer 1975). Konstruktivistische Modelle erklären Forschung, die Sachverhalte als problematisch markiert und kategorisiert, im Gegenzug zu einer Teilnehmerin an Problemdiskursen. In ihrem Fokus auf Bildungsungleichheiten knüpfen Studien an öffentliche und politische Debatten an und partizipieren an ihnen, indem sie besondere Diskursfunktionen übernehmen. Die entsprechende Praxis verweist auf Plausibilisierungsmöglichkeiten wissenschaftlichen Arbeitens in ihrem politischen und kulturellen Kontext (vgl. Barlösius 2001: 77 ff.). Während es vor diesem Hintergrund eigentlich zur Aufgabe der Forschung werden sollte, diejenigen Prozesse zu analysieren, welche Unterschiede „erst hervorbringen und relevant werden lassen“ (Scherr 2010: 56), um Ungleichheit als kontext- und institutionenabhän-

gige Größe fassen zu können, geht die anwendungsbezogene Ungleichheitsforschung in eine andere Richtung. Wie oben beschrieben, insistiert sie auf kontextunabhängig gegebenen, objektiven Ungleichheiten.

Die drei Punkte illustrieren die Einbettung sozialwissenschaftlicher Studien zur Bildungsungleichheit in umfassende Problemdiskurse. Die wissenschaftliche Praxis tritt in ihnen als ein Akteur auf, der Problemdefinitionen in Anspruch nimmt, sie in seinem Handeln (re-)justiert und sich an den einschlägigen Debatten beteiligt, indem thematisch relevante Befunde bekannt gemacht werden.¹⁰ Aus einem breiten Spektrum an Differenzen, die mit Prozessen der Bildungsvermittlung und -aneignung assoziiert sind, werden einzelne als Bildungsungleichheit hervorgebracht. Dies erfolgt unter Zuhilfenahme objektiverer Forschungsmethodologien, deren Wirklichkeitskonstitutive Funktion in wissenschaftssoziologischen Studien zwar nachgewiesen wurde (vgl. Knorr Cetina 2002, 2007; Schützeichel 2007), die bislang jedoch kaum als Elemente in Problemdiskursen wahrgenommen werden.

3.2. Governance von Bildungsforschung

Nach Hirschauer (2004: 80) liegt es nahe, dass die Wissenschaft auf politische Erwartungen und Einflussnahmen reagiert, indem sie spezifische „Sprecherpositionen in der Wissenschaft“ hervorbringt. Wenn Streit nicht mehr als konstitutiver Bestandteil von Wissenschaft gesehen werde, wie dies im Falle einer engen Bindung an politische Vorgaben der Fall sei, „übernimmt eine für Zwecke politischer Evaluation eingesetzte Wissenschaftsforschung ein Fremdstereotyp von Wissenschaft – dass diese sicheres und objektives Wissen generiere – in ihre Selbstbeschreibung. Diese bestätigt dann wiederum die Erwartungen (und Hoffnungen) der Politik, dass Wissenschaft politikferner sei als sie es tatsächlich ist“ (ebd.). Im Folgenden wird diese wichtige Anmerkung spezifiziert, indem argumentiert wird, dass die politische Förderung der Bildungsforschung nicht nur neue Positionen konstituiert, sondern neue Positionen der Problemdefinition, die mit besonderer Durchsetzungsfähigkeit verbunden sind.

Prinzipiell ist es nicht ungewöhnlich oder neuartig, dass Politik spezifische Formen von Wissenschaft fördert, auch nicht im Bereich der Bildungsforschung (vgl. Lau 1989: 407 ff.). Bei der aktuellen Konjunktur von Forschungen zu Bildungsungleichheiten zeigt sich jedoch eine Besonderheit in

der bewussten Förderung zentralisierter und organisational verankerter Chancen der Problemdefinition. Nach der öffentlichen Thematisierung der für das deutsche Bildungssystem vergleichsweise ernüchternden Befunde der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 unternahmen die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und später das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anstrengungen zum Ausbau der empirischen Bildungsforschung in Deutschland.¹¹ Beide Bestrebungen fokussierten u. a. das Problem der Bildungsungleichheiten und „verdeutlichen so, dass die damit verbundenen Themenstellungen durchaus noch oder wieder auf der *gesellschaftlichen* Agenda sind“ (Kahlert 2010: 74; Hervorhebung B.D.).

Die wissenschaftliche Forschung wird mit diesem Hinweis zu Recht auf öffentliches Agendasetting bezogen: In einem 2001 durchgeführten DFG-Rundgespräch, das eine „Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung“ formulierte, wurde festgestellt, dass sich „die Bildungsforschung nach langen Jahren der Abstinenz wieder als ernst genommener Partner der Bildungspolitik etabliert“ habe. Es sei ihr „gelingen, die Agenda der bildungspolitischen Diskussion mitzudefinieren“; zudem werde „ihre Expertise [...] im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien auch zunehmend nachgefragt“ (DFG 2001: 2). Es wird folglich eine relativ enge Bindung von Politik und Wissenschaft angestrebt, die strategisch für den Ausbau der Bildungsforschung genutzt werden soll. Die Förderinitiative wurde mit der Kultusministerkonferenz abgestimmt und stellt auf Strukturbildungen ab; dies erfolgt u. a. mit der Intention, auf Denominationen von Professuren und Berufungspolitiken der Universitäten einzuwirken (ebd.: 10 f.).

Im Zentrum der Förderinitiative steht die Stärkung der Bildungsforschung durch ihre organisationale Verankerung. Gegenüber der Autonomie von Einzelforschern soll die Bedeutung der in Organisationen realisierten Bildungsforschung hervorgehoben werden. Auch das vom BMBF vorgelegte „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ zielt auf die strukturell-organisationale Verortung der Bildungsforschung. Diese solle zunehmend „unabhängig von einzelnen Forscherpersönlichkeiten“ (BMBF 2007: 8) etabliert werden. Das Programm ist darauf ausgerichtet, „die Forschungslandschaft durch konsequente strukturelle Förderung in einem mittleren Zeitrahmen gezielt zu entwickeln“ (ebd.: 7). Durch eine leistungsfähige Bildungsforschung sollen die wissenschaftlichen Grundlagen für

eine evidenzbasierte und outputorientierte Steuerung des Bildungswesens verbessert werden, so dass Bildungspolitik und spezifische Varianten der Bildungsforschung stärker aneinander gebunden werden, um eine Form organisational gestützter Forschung anzuleiten, die politisch in Steuerungsvorgaben und Legitimationspotentiale umgesetzt werden kann.

Im Hintergrund dieser Bestrebungen steht die Tatsache, dass das Verhältnis von wissenschaftlicher Forschung und ihrer organisationalen Einbettung – es sei lediglich auf den universitären Kontext Bezug genommen – traditionell durch relativ hohe Eigenständigkeit gekennzeichnet war. Die universitäre Forschung, so Lange und Gläser (2007: 777), erfreut sich „großer Autonomie“. Sie beschreiben die Universität als „eine Organisation, die die in ihr ablaufende Forschung kaum inhaltlich beeinflussen kann“, wobei allerdings „sehr spezifische Leistungserwartungen“ (ebd.: 778) durch Förderprogramme umgesetzt werden können. Angesichts der neueren Entwicklungen der Hochschulpolitik konstatieren sie eine in diese Richtung gehende Autonomiereduktion von Forschung, insbesondere soweit sie durch Einzelpersonen betrieben wird.

Die zur Förderung der empirischen Bildungsforschung anvisierte Stärkung der Forschung in „Zentren“, welche die „internationale Sichtbarkeit und Wirksamkeit der Forschung“ (BMBF 2007: 9) gewährleisten sollen, und die gleichzeitig für Bildungspolitik, Praktiker und interessierte Öffentlichkeit relevante und anschlussfähige Befunde generieren, reiht sich somit in allgemeine Tendenzen der Governance wissenschaftlichen Arbeitens ein. Sie relativieren die Trennlinien von Wissenschaft, Organisation, Politik und Öffentlichkeit, indem Forschungszentren konstituiert werden, die den jeweiligen Interessenskonstellationen längerfristig zu entsprechen vermögen und sich in konkurrenzorientierten, evaluativen Verfahren als „exzellente“ darstellen. Wie Münch (2009: 182) rekonstruiert, entspricht dies einer „Machtverschiebung zugunsten der besonders erfolgreichen Forscher und Forschungsmanager“, deren Tätigkeit gezielt auf relativ wenige Standorte konzentriert wird. Dies, so Münch (ebd.: 184), entspricht der Etablierung relativ geschlossener Kreise der Wissens- und Personalzirkulation in „Top-Departments“. Münch (2008: 73 f.) erschließt das Feld wissenschaftlicher Forschung und dessen Veränderung im Zuge der Wissenschafts-Governance deshalb als Machtfeld, in dem wenige Standorte in Anlehnung an den so genannten „Matthäus-Effekt“ – das

„Prinzip der Kumulation von Vorteilen“ (Merton 1985: 170) – zusätzlich Prestige und Forschungsgelder an sich binden.

Für eine problemsoziologische Analyse ist dies von hoher Relevanz, denn die neue Steuerung von Forschung wird angesichts des Aufbaus einzelner Forschungszentren von einem Bedeutungszuwachs wissenschaftlicher Eliten begleitet (vgl. Lange/Gläser 2007: 780; Münch 2006). Wird die Thematisierung von Bildungsungleichheit als Prozess der Problemkonstitution betrachtet, dann ist die organisationale Einbettung der professionellen Akteure zu beachten, die „als Spezialisten und Spezialistinnen die Deutung und Bearbeitung sozialer Probleme mehr oder weniger monopolisieren. Durch die Schaffung spezialisierter Organisationen wird eine Problemkategorie quasi amtlich beglaubigt und erhält einen besonderen Status von Legitimität und Stabilität, an dem sich auch alternative Interpretationen eines Problems orientieren müssen“ (Groenemeyer 2010b: 50).

Professionen nehmen Schließungen vor, indem Zugänglichkeiten – etwa zu Problemdeutungen – strukturiert und Prestige auf die betreffenden Professionellen konzentriert wird (vgl. Collins 2004). Handelt es sich bei Bildungsungleichheit nach den oben angeführten Gründen um eine durch Problemarbeit konstituierte Zuschreibung, so muss sich durch die Bildung von wenigen Zentren der Bildungsforschung eine sukzessive Hegemonialisierung bestimmter Deutungen einstellen, was als Bildungsungleichheit verstanden wird. An die Stelle einer pluralen, aus konkurrierenden Sichtweisen komponierten Forschungslandschaft tritt der Tendenz nach eine monopolisierte, bildungspolitisch stärker als zuvor gesteuerte und auf Reformmotive fokussierte Problemdeutung, derzufolge als Ungleichheit in Bildungskontexten verstanden wird, was durch renommierte Bildungsforscher und deren Problemartikulation als Ungleichheit festgelegt wird.

Bei dieser Aussage handelt sich um eine empirisch näher zu prüfende, gleichwohl logische Ableitung aus der Tatsache, dass Bildungsungleichheiten nur perspektivenabhängig konzipiert werden können und Möglichkeiten der Problemdefinition sukzessive zentralisiert werden: Die aktuelle Praxis der Governance von Bildungsforschung, ihre zunehmende organisationale Einbettung und die wachsende Drittmittel-Abhängigkeit von Forschung führen zu einer Monopolisierung der Definitionsoptionen von Bildungsungleichheit. Monopolisierungstendenzen und der Anspruch auf Objektivität stehen sich im Falle der anwendungsbezogenen Erforschung von Bildungsungleichheiten

allerdings diametral entgegen. Mit Weingart, Carrier und Krohn (2007) ist in Rechnung zu stellen, dass anwendungsorientierte Forschung nicht in der Lage ist, ausschließlich sachorientiert im Sinne einer wissenschaftsinternen Wissenskontrolle zu operieren. Diese Art von Forschung zeichnet sich stattdessen durch eine Orientierung an praktischen Verwertungszusammenhängen aus, so dass in diesen wirksam werdende Interessenskonflikte und Wertbezüge zum Tragen kommen. Objektivität könnte dann, so Weingart, Carrier und Krohn (2007: 303), durch wechselseitige Kontrolle und die Berücksichtigung konkurrierender Wissensbestände gewährleistet werden, denn wo „es keine ‚objektiven‘ Experten und mithin keinen einzig ‚wahren‘ Expertenrat gibt, muss ein pluralistischer Ansatz zugrunde gelegt werden.“ Die Voraussetzung eines fehlenden Forschungskonsenses ist im Falle von Bildungsungleichheit erfüllt – und folglich konterkarieren Prozesse der Monopol- und Zentrenbildung die Potentiale einer pluralistisch begründeten Politikberatung. Expertise und Deutungsoptionen verschieben sich in Richtung weniger Standorte der Bildungsforschung.

4. Fazit: „Doing inequality“

Obwohl in wissenschaftlichen Arbeiten Auskunft darüber gegeben wird, mit Hilfe welcher Methoden Kategorisierungen und Klassifikationen vorgenommen werden, bleibt ein Bezug zu öffentlichen Problematisierungen als einem „classification system“ (Ibarra/Kitsuse 2003: 23) gegeben, ansonsten wäre es nicht möglich, sich in öffentlichem Auftrag mit der Intention der Bildungsreform – und folglich mit spezifischer Perspektivität – der sozialen Realität zuzuwenden und Differenzphänomene als Bildungsungleichheit zu markieren. Indem Wissenschaft an politischer Relevanz und Anwendungsfähigkeit ausgerichtet wird, weist ihr Wissen, auch wenn es zum Zweck einer objektiv begründeten Bearbeitung von Entscheidungsmöglichkeiten nachgefragt wird, „eine Wertbasierung“ (Weingart/Carrier/Krohn 2007: 92) auf.

In diesem Rahmen kann das Versprechen von Gewissheit und Neutralität von der Wissenschaft nur eingehalten werden, wenn die Kontingenz von Klassifikationen und ihr wertender Charakter verborgen bleibt. Erwartungsgemäß dürfte ein Neutralitätsanspruch sehr viel weniger glaubwürdig erscheinen, wenn mitgeteilt wird, dass Objektivität je nach Sichtweise und Forschungsmethode auch anders aussehen könnte, dass jeder Schwellenwert,

der Ungleichheiten bestimmt, kontingent begründet ist, oder dass Kriterien zur Klassifikation von Ungleichheiten (auch) aus öffentlichen Diskursen entnommen und forschungspraktisch reproduziert werden. Barlösius (2005: 99) zufolge werden aus diesem Grunde nicht-objektivierbare Wissensanteile „zumeist hinter scheinbar objektiven Maßen“ verborgen. Es wird eine *Blackbox* etabliert, durch die die „polykontexturale, kontingente Genese eines ‚Faktums‘ ... durch Schließungsprozesse“ (Schütze 2007: 320) unsichtbar gemacht wird. Dass Befunde durch kontingente Praxen generiert werden und unterschiedlich interpretiert werden können, bleibt in der *Blackbox* unkenntlich.

Aus Sicht der konstruktivistischen Problemtheorie kann „Blackboxing“ in der Funktion wahrgenommen werden, wissenschaftlichem Wissen in Problemdiskursen eine Sonderstellung zuzugestehen. Zwar werden laut Schetsche (1996: 102) bei der Darstellung von sozialen Problemen möglicherweise „in der Fachöffentlichkeit dieselben Diskursstrategien wie in den Massenmedien verwendet“, nach Schetsche insbesondere Dramatisierungen, Moralisierungen oder Mythenbildungen. Dennoch wartet wissenschaftliches Wissen mit dem besonderen Anspruch der Unparteilichkeit, der Fachlichkeit und der Repräsentation sozialer Realität auf. Dieser Anspruch kann nicht suspendiert werden, ansonsten würde die Glaubwürdigkeit der Expertise erodieren, und die Bildungspolitik verlöre die zentrale Instanz, durch die sie ihre in der Öffentlichkeit teilweise strittigen Entscheidungen zu legitimieren sucht.

Selbst Möglichkeiten, gegen politische Entscheidungen vorzugehen, bleiben an den Nachweis von Expertise gebunden. Gegendiskurse hinterfragen die Aussagekraft konkurrierender wissenschaftlicher Expertise und suchen ihrerseits mit wissenschaftlicher Expertise aufzuwarten (vgl. Keller 2008: 306ff; Weingart/Carrier/Krohn 2007: 91). Objektivitätsansprüche an wissenschaftliche Berater werden dadurch paradoxerweise reproduziert, da es von den an Problemdiskursen beteiligten Parteien nicht angestrebt werden kann, wissenschaftliches Wissen grundlegend zu delegitimieren, solange sie sich in Form von Gegengutachten selbst auf dieses berufen.¹²

Dieser Kampf um Objektivität hat Folgen. Als knappes Gut ist sie attraktiv und entsprechend wird um sie gestritten. Sie ist niemals schlicht gegeben, sondern wird erarbeitet und erkämpft. Am Beispiel naturwissenschaftlichen Wissens – für das der attestierte Objektivitätsanspruch noch deutlich höher sein dürfte als für sozialwissenschaftliches Wissen – verweist Knorr

Cetina (2002: 20) deshalb treffend auf „Forschungsarbeit“, durch die Erkenntnisse modelliert werden. In freier Orientierung an Regeln, die vorgeben, wie Befunde methodisch gestützt zustande kommen, emergieren diese aus Aushandlungen, Interpretationen und kreativen Akten.

In der Problemsoziologie wird diese Arbeit als „social problems work“ bzw. als „doing social problems“ adressiert, um die organisationale Einbindung von Problematisierungen und die von professionellen Akteuren geleistete Konkretisierung und Anwendung von Problemkategorien zu erschließen. Es geht um die Frage, „how social problems categories, once publicly established, are attached to experience in order to enact identifiable objects of social problems discourse“ (Holstein/Miller 2003b: 72). Ohne dass die mit diesem anspruchsvollen Programm aufgeworfenen Fragen derzeit umfassend geklärt wären, wird eine ertragreiche – jüngst auch im deutschen Sprachraum in ihrer empirischen Anschlussfähigkeit vorgestellte (vgl. Groenemeyer 2010a; Schmidt 2007) – Forschungsperspektive eingenommen.¹³ Der vorliegende Beitrag sucht zu unterstreichen, dass er auch für wissenschaftssoziologische Fragestellungen fruchtbar gemacht werden kann. Angesichts der durch neue Formen der Forschungsförderung zunehmenden organisationalen Einbettung wissenschaftlichen Arbeitens und seiner wachsenden politischen Abhängigkeit dürfte es sukzessive plausibler werden, Forschung (auch) als Auseinandersetzung um objektive Problemdefinitionen zu interpretieren.

Bislang wird wissenschaftliche Forschung in ihrer Rolle als Problembearbeiterin unterschätzt (vgl. Schetsche 2008: 92 f.).¹⁴ Gerade die Unsichtbarkeit von Problemarbeit aber, so Leslie Miller (2003: 97), ist besonders erkenntnisreich, denn „the absence of social problems talk in some situations is an achieved invisibility or marginalization“. Im Falle wissenschaftlichen Wissens verweist die „achieved invisibility“ auf einen Sonderstatus, der durch reflexive Analysen als subtile, gleichwohl aber wirkmächtige Problemarbeit sichtbar zu machen ist.

Anmerkungen

- 1 Zu einem Überblick entsprechender Einrichtungen vgl. Achatz/Hoh/Kollmannsberger 2009.
- 2 Die von der Sektion offerierte Erklärung des defizitären Status verweist neben der ausgeprägten internen Heterogenität der Bildungssoziologie kausal auf ihre Interdisziplinarität,

insbesondere bezüglich einer besonderen Nähe zur Erziehungswissenschaft (vgl. auch Kraus 1994: 557). Es bestehe nicht nur eine Affinität zu anderen speziellen Soziologien, sondern mit dem Ausbau einer sich seit den 1960er Jahren empirisch und sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft hätten sich zudem deutliche Überschneidungen mit bildungssoziologischen Fragestellungen ergeben. Die Bildungssoziologie zeige insgesamt „keine klaren Grenzen zu benachbarten Teilgebieten der Sozialwissenschaften“ (Fuchs-Heinritz 2007a).

- 3 Recherchiert wurde der deutsche Terminus „Bildungsungleichheit“ mit Trunkierung, um auch die Pluralform sichtbar zu machen. Die Trefferanzeigen der Datenbanken erlauben zudem, die jährlichen Publikationen zum Thema Bildungsungleichheit mit der Gesamtzahl der Publikationen eines jeweiligen Jahres in Beziehung zu setzen. Es ergibt sich kein Zusammenhang zwischen der variierenden Gesamtzahl verzeichneter Publikationen und der Häufigkeit des Themas Bildungsungleichheit. Angesichts der deutlichen Steigerung des Interesses an Bildungsungleichheiten wäre es ohnehin nicht plausibel, den Zuwachs an einschlägigen Treffern lediglich durch eine insgesamt erhöhte Trefferzahl zu interpretieren. Zudem ist Bildungsungleichheit im Gesamtspektrum der Datenbanken ein quantitativ gering besetztes Thema. Die Gesamttreffer variieren in den betrachteten Zeiträumen zwischen 109.052 (1990 bis 1994 in sociological abstracts) und 981.587 (2000 bis 2004 in WISO).
- 4 Es sei am Rande bemerkt, dass in dem jüngsten Zeitraum, für den alle drei Datenbanken die Mehrheit der Publikationen zu „Bildungsungleichheit“ registrieren, die PISA-Befunde im Vergleich der Erhebungen aus den Jahren 2000, 2003 und 2006 auf eine zwar nach wie vor bedeutsame, allerdings abnehmende Relevanz sozialer Bildungsungleichheiten hinwiesen (vgl. Ehmke/Baumert 2007). Für die vorausgehende Zeit ist umstritten, ob soziale Bildungsungleichheiten konstant hoch waren oder nicht; Müller (1998: 90) stellte die Frage, „weshalb der von unterschiedlichen Autoren mit unterschiedlichen – und den besten verfügbaren – Quellen nachgewiesene Wandel [hin zu abnehmenden sozialen Bildungsungleichheiten; B.D.] nicht zur Kenntnis genommen wird.“
- 5 Der Verweis auf die Herstellung von Wissen ist tatsächlich als Hervorbringung zu interpretieren, da es ohne die nachhaltige politische Förderung der empirischen Bildungsforschung weniger einschlägiges Wissen gäbe. Allerdings ist zu beachten – und deshalb steht der Begriff in Anführungszeichen –, dass die Konstitution und Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen natürlich spezifischen Regeln gehorcht, die nicht vorrangig der Politik oder anderen Instanzen zugänglich sind, sondern die im Wissenschaftssystem selbst verankert sind und ausgehandelt werden.
- 6 Zur Spezifik einer Expertise merken Weingart/Carrier/Krohn (2007: 301) an: „Expertise ist für den Spezialfall generiertes Handlungswissen, das der Erfolgskontrolle unterworfen ist. Jedoch ist es zugleich hypothetisches Prognosewissen, dessen mögliche Fehlerhaftigkeit erst im Prozess seiner Umsetzung in Entscheidungen erkennbar wird“. Damit steht es einer rein wissenschaftlichen Analyse entgegen. Eine Besonderheit im Kontext der Thematisierung von Bildungsungleichheit resultiert aus deren Status als soziales Problem (vgl. Klemm 2000).
- 7 Prinzipiell können Ungleichheiten durch verschiedenartige, plausibel erscheinende Deutungen als gerecht und notwendig erfahren werden (vgl. etwa Sachweh 2010: 40ff).
- 8 Neuere Intersektionalitätsansätze suchen dieser Tatsache gerecht zu werden, indem sie ein breites Spektrum an Ungleichheiten in Betracht ziehen und die etablierte Trias der Kategorisierung von Ungleichheit in „class“, „gender“ und „race“ dabei zumindest nicht voraussetzen (vgl. Winker/Degele 2009).

- 9 So ist die objektivierte Geschlechtszugehörigkeit in der Regel vergleichsweise einfach zu erfragen. Schwieriger ist die Erschließung von Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status. Werden darüber hinaus z.B. Sprachstile, Dialekte, Verhaltensweisen, Lebensstile, politische Einstellungen oder anderes bedacht, so bedarf es aufwendiger Forschungsdesigns.
- 10 Eindeutige Kausalitäten dürften häufig schwierig zu klären sein, so dass es regelhaft offen bleibt, welche konkreten Deutungen von Ungleichheit von welchem – politischem, massenmedialem oder wissenschaftlichem – Akteur zuerst und mit welchen Folgewirkungen in Umlauf gebracht wurden. Allgemein führt Weingart (2003: 94) aus, „dass es keine eindeutige Beziehung zwischen Wissen und politischer Entscheidung gibt. Damit haben sich die auf einem positivistischen Wissensbegriff beruhenden Beratungsmodelle als unterkomplex erwiesen.“ Im Gegenzug verweist er auf das „uneindeutige Verhältnis zwischen Wissen und Macht, die Nichtabgrenzbarkeit von Rollen“ sowie „die interpretative Flexibilität von Wissen“.
- 11 Als Beispiel eines weiteren bildungspolitischen Projekts, das durch die PISA-Befunde einen erheblichen Ausbau erfuhr, ist die Expansion des Ganztagschulwesens zu nennen, die gleichfalls nachdrückliches wissenschaftliches Interesse nach sich zog und auf die Bearbeitung des Problems von Bildungsungleichheiten abstellt (vgl. im Näheren Coelen/Otto 2008; Stecher et al. 2009).
- 12 Kann Expertendissens nicht entschieden werden, so kann der praktische Wert wissenschaftlichen Wissens angesichts kontradiktorischer Expertisen ausgehöhlt werden (vgl. Schetsche 2000: 91). Mit Blick auf die hohe Zahl gegenwärtig unternommener Bildungsreformen sowie die konfligierenden Interessen einzelner bildungspolitischen Akteure steht zu erwarten, dass die Hoffnung, durch Bildungsforschung eindeutige Reformorientierungen gewinnen zu können, sich in diesem Sinne als unrealistisch erweisen kann. Es scheint nicht ausgeschlossen, dass der „Pessimismus“ (Kahlert 2010: 72), der sich nach der Phase der Bildungsreform in den 1970er Jahren in der deutschen Bildungssoziologie und Bildungspolitik einstellte, erneut eintreten wird.
- 13 Sie erhält besondere Brisanz, wenn bedacht wird, dass wissenschaftlich kommunizierte Kategorisierungen von Bildungsungleichheiten auch in Bildungseinrichtungen Anwendung finden und dort Nebenfolgen im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung entfalten können (vgl. Gomolla/Radtke 2009).
- 14 Als Ausnahme sei eine Studie von Nowotny (1981) genannt. Sie schreibt sozialwissenschaftlichen Akteuren eine relativ hohe Relevanz bei Problemdefinitionen zu, wenn „der soziale Bewegungskarakter sozialer Probleme noch erhalten ist oder sich überhaupt erst zu formieren beginnt“ (ebd., 173). Das Beispiel der Bildungsungleichheit kontrastiert dies, insofern ihre gegenwärtige Thematisierung umfassend politisch-administrativ eingebettet ist. Weitere aussagekräftige Beispiele, die zu einer Klärung der Einflusspotentiale wissenschaftlicher Akteure auf Formen der Problemarbeit genutzt werden können, ließen sich aus einer Analyse wissenschaftlicher Problemdefinitionen im Kontext psychischer und physischer Gesundheit gewinnen (vgl. historiographisch Ralser 2010; für gegenwärtige Debatten vgl. Paul/Schmidt-Semisch 2010).

Literatur

- Achatz, Markus/Hoh, Ruth/Kollmannsberger, Markus, 2009: Dokumentation von Forschungseinrichtungen. S. 985-1025 in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (2. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita, 2009: Soziologische Bildungsforschung. S. 47-70 in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (2. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Apitzsch, Ursula, 2001: Bildungssoziologie. S. 132-141 in: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.), Handbuch kritische Pädagogik (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Barlösius, Eva, 2001: Das gesellschaftliche Verhältnis der Armen – Überlegungen zu einer theoretischen Konzeption einer Soziologie der Armut. S. 69-94 in: Barlösius, E./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.), Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Barlösius, Eva, 2005: Die Macht der Repräsentation. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.), 1989: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Becker, Rolf, 2009a: Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. S. 459-497 in: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2009b: Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. S. 9-34 in: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas, 2009: Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. S. 35-59 in: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi, 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. Zeitschrift für Pädagogik 39: 25-52.
- Blumer, Herbert, 1975: Soziale Probleme als kollektives Verhalten. S. 102-113 in: Hondrich, K.O., Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Eine Einführung in die Sozialwissenschaft. Reinbek: Rowohlt. [am. org. 1971: Social Problems as Collective Behavior. Social Problems 18: 298-306].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007: Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bonn. *Internetquelle*: [http://www.bmbf.de/pub/RD/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf].
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Collins, Randall, 2004: Schließungsprozesse und die Konflikttheorie der Professionen. S. 67-85 in: Mackert, J. (Hrsg.), Die Theorie sozialer Schließung. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), 2001: Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. *Internetquelle*: [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf].

- Dollinger, Bernd 2006: Die Pädagogik der sozialen Frage. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen, 2007: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. S. 309-335 in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Fuchs-Heinritz, Werner, 2007a: Bildungssoziologie. S. 101 in: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.), Lexikon zur Soziologie (4. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, Werner, 2007b: Bildung. S. 99 in: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.), Lexikon zur Soziologie (4. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf, 2009: Institutionelle Diskriminierung (3. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groenemeyer, Axel, 1999: Soziale Probleme, soziologische Theorie und moderne Gesellschaften. S. 13-72 in: Albrecht, G./Groenemeyer, A./Stallberg, F.W. (Hrsg.), Handbuch soziale Probleme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groenemeyer, Axel (Hrsg.) 2010: Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groenemeyer, Axel, 2010b: Doing Social Problems – Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm. S. 13-56 in: Groenemeyer, A. (Hrsg.), Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe/Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf, 2008: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. S. 47-74 in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg (3. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan, 2004: Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zeitschrift für Soziologie 33: 62-83.
- Holstein, James A./Miller, Gale (Hrsg.), 2003a: Challenges and Choices. Constructionist Perspectives on Social Problems. New York: de Gruyter.
- Holstein, James A./Miller, Gale 2003b: Social Constructionism and Social Problems Work. S. 70-91 in: Holstein, J.A./Miller, G. (Hrsg.), Challenges and Choices. Constructionist Perspectives on Social Problems. New York: de Gruyter.
- Ibarra, Peter R./Kitsuse, John I., 2003: Claims-Making Discourse and Vernacular Resources. S. 17-50 in: Holstein, J.A./Miller, G. (Hrsg.), Challenges and Choices. Constructionist Perspectives on Social Problems. New York: de Gruyter.
- Kahlert, Heike, 2010: Bildungs- und Erziehungssoziologie. S. 67-84 in: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.), Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner, 2008: Wissenssoziologische Diskursanalyse (2. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, Klaus, 2000: Bildung. S. 145-165 in: Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.), Soziologie des Sozialstaats. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen. Weinheim: Juventa.

- Knorr Cetina, Karin, 2002: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft (2. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin, 2007: Neue Ansätze der Wissenschafts- und Techniksoziologie. S. 328-342 in: Schützeichel, R. (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK.
- Krais, Beate, 1994: Erziehungs- und Bildungssoziologie. S. 556-576 in: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.), Spezielle Soziologien. Reinbek: Reinbek.
- Krais, Beate, 2010: Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. Internetquelle: [<http://www.bildungssoziologie.de/>].
- Lange, Stefan/Gläser, Jochen, 2007: Governance der Wissenschaft. S. 773-782 in: Schützeichel, R. (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK.
- Lau, Christoph, 1989: Die Definition gesellschaftlicher Probleme durch die Sozialwissenschaftler. S. 384-419 in: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.), Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S., 2008: Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. S. 205-243 in: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt.
- Merkens, Hans, 2007: Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. S. 235-239 in: Kraul, M./Schlömerkemper, J. (Hrsg.), Bildungsforschung und Bildungsreform. Weinheim: Juventa.
- Merton, Robert K., 1975: Soziologische Diagnose sozialer Probleme. S. 113-129 in: Hondrich, K.O. (Hrsg.), Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Reinbek: Rowohlt. [am. org. 1971: Social Problems and Sociological Theory. S. 793-845 in: Merton, R.K./Nisbet, R.A. (Hrsg.), Contemporary Social Problems. New York: Harcourt Brace Janovitch (3. Auflage), Auszug].
- Merton, Robert K., 1985: Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. S. 147-171 in: Merton, R.K., Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Frankfurt/M.: Suhrkamp. [am. org. 1968: The Matthew Effect in Science. Science 159: 56-63].
- Miller, Leslie J., 2003: Claims-Making from the Underside. Marginalization and Social Problems Analysis. S. 92-119 in: Holstein, J.A./Miller, G. (Hrsg.), Challenges and Choices. Constructionist Perspectives on Social Problems. New York: de Gruyter.
- Müller, Walter, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 81-112 in: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.), Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Benedict, Volker, 2008: Intendierte und nicht-intendierte Folgen von Bildungspolitik. Eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer Einflussnahme. S. 385-419 in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg (3. Auflage). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Richard, 2006: Wissenschaft im Schatten von Kartell, Monopol und Oligarchie. Die latenten Effekte der Exzellenzinitiative. Leviathan 34: 466-486.
- Münch, Richard, 2008: Stratifikation durch Evaluation: Mechanismen der Konstruktion von Statushierarchien in der Forschung. Zeitschrift für Soziologie 37: S. 60-80.
- Münch, Richard, 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga, 1981: Die ‚Konstitution sozialer Probleme‘ als Ergebnis wissenschaftlicher Analyse oder: Wie relevant ist die ‚Definitions-macht‘ der Wissenschaft? S. 166-178 in: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Frankfurt a/M.: Campus.

- Paul, Bettina/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.), 2010: Risiko Gesundheit. Wiesbaden: VS.
- Peters, Helge, 2002: Soziale Probleme und soziale Kontrolle. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Plake, Klaus, 1987: Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf: Schwann.
- Pongratz, Ludwig A./Bünger, Carsten, 2008: Bildung. S. 110-129 in: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.), Erziehungssoziologie. Reinbek: Rowohlt.
- Ralsler, Michaela, 2010: Das Subjekt der Normalität. München: Fink.
- Sachweh, Patrick, 2010: Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus.
- Schavan, Anette, 2001: Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz. S. 9-10 in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Scherr, Albert, 2010: Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. S. 35-60 in: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.), Diskriminierung. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schetsche, Michael, 1996: Die Karriere sozialer Probleme. München: Oldenbourg.
- Schetsche, Michael, 2000: Wissenssoziologie sozialer Probleme. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schetsche, Michael, 2008: Empirische Analyse sozialer Probleme. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Empirische Analysen zu herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 636-669.
- Schmidt, Lucia, 2007: Problemarbeit im institutionellen Kontext. Soziale Probleme 17: 26-41.
- Schützeichel, Rainer, 2007: Soziologie des wissenschaftlichen Wissens. S. 306-327 in: Schützeichel, R. (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK.
- Solga, Heike, 2005a: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen: Budrich.
- Solga, Heike, 2005b: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19-38 in: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim: Juventa.
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Christina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.), 2009: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald, 2002: Nach PISA. Hamburg: EVA.
- Walter, Oliver, 2009: Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. S. 149-168 in: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.), Vertiefende Analysen zu PISA 2006 (Sonderheft 10/2008 der Zeitschrift für Erziehungssoziologie). Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weingart, Peter, 2003: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript.
- Weingart, Peter/Carrier, Martin/Krohn, Wolfgang 2007: Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina, 2009: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.

Educational Inequality as Social Problems Work

A Social Problems Perspective on Applied Educational Research

Abstract

The topic educational inequalities has recently been a matter of extended scientific interest. Sociological research on education has been reinvented as an essential partner of the policy of education. In line with the policy of education and with educational reformers, specific parts of sociological research on education are undertaking efforts to scrutinize educational inequalities objectively and to guide educational policy and reforms with this knowledge. The contribution analyses this ambition from the viewpoint of the constructionist sociology of social problems by interpreting educational inequalities as an element of problem discourses. Inequality cannot be identified in a merely objective way but it has to be seen as a perspective and an attribution. Options to define inequalities of education are not randomly distributed; by specific arrangements of research funding they are successively monopolized. Corresponding forms of research can be identified as 'social problems work' which is affected by political parameters and public interest. In order to avoid the risk of research on educational inequalities to become governed by predetermined propositions, it is suggested to use categories of inequality in a reflexive and cautious manner which is informed by the constructionist sociology of social problems.

Bernd Dollinger

*Universität Siegen
Fachbereich 2
Adolf-Reichwein-Str. 2*

57068 Siegen

dollinger@fb2.uni-siegen.de