

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit?

Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung

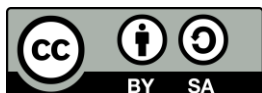
Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Problematisierung des Begriffs der Chancengleichheit (Kap. 1) wird im Beitrag anhand einer Fallschilderung aus einem praktikumsbegleitenden Seminar dargelegt, dass eine einseitig leistungsorientierte Vorstellung von Chancengleichheit leicht dazu führen kann, den pädagogischen Bezug zu den Schüler*innen zu verlieren (Kap. 2). Im abschließenden Kapitel wird daher für eine Sensibilisierung für diese Zusammenhänge votiert, die zugleich aber die Studierenden nicht mit der Diagnose einer „Unmöglichkeit des gelingenden Lehrberufs“ angesichts gesellschaftlicher Widersprüche zurücklässt. Demgegenüber wird ein Zwei-Rollen-Modell als Deutungshorizont angeboten, innerhalb dessen eine Professionalisierung gelingen könnte, die sowohl gesellschaftskritisch bleibt als auch den pädagogischen Bezug nicht leichtfertig einer auf Chancengleichheit und Fairness orientierten Leistungsbewertung opfert (Kap. 3).

Schlagwörter: Chancengleichheit; Bildungsgerechtigkeit; pädagogischer Bezug; Lehrerbildung; Habitus



1 Missverstandene „Chancengleichheit“ als Gefahr für den pädagogischen Bezug

Wer kennt nicht aus dem Schulalltag Situationen wie die folgenden?

- Eine einige Minuten vorher noch fröhliche Schulklasse wechselt in den Modus einer bedrückten Stimmung, da die Rückgabe der (wahrscheinlich schlecht ausgefallenen) Klassenarbeit verkündet wird.
- Ein Gespräch mit einem Schüler oder einer Schülerin entgleitet, da er*sie sich nicht mehr als ganze Person wahrgenommen fühlt, sondern nur noch in der Rolle des ungenügenden Leistungserbringers bzw. der ungenügenden Leistungserbringerin.
- Das unguete Gefühl im Bauch, eine Leistungsüberprüfung vornehmen zu müssen, obgleich man weiß, dass es am Ende dieser Überprüfung Verlierer*innen geben wird.
- Das Bedürfnis, im Sinne eines Schülers oder einer Schülerin bei der Frage der sozialpsychologisch für diese*n bedeutsamen Versetzung in die nächste Klasse mal mehr als nur ein Auge zudrücken zu wollen.

All diese Gefühle kennen wir – und rechtfertigen unsere von diesen Gefühlsindikatoren abweichenden Handlungen zumeist mit Hinweisen auf die durchzusetzende Chancengleichheit. Denn Chancengleichheit scheint doch etwas pädagogisch Wichtiges und Richtiges zu sein, oder?

Vermittelt über „Erkenntnispolitik“ (Reichenbach et al., 2011) gehörte es allerdings schon immer zur bildungspolitischen Folklore, dass zentrale, ausdifferenzierte und theoretisch gehaltvolle Topoi zu Kampfbegriffen werden und in ihrer schlagwortartigen Verdichtung dann immer auch der Gefahr des Missverstehens unterliegen. Gleiches gilt wohl auch für den zentralen Begriff der „Chancengleichheit“, der seit den siebziger Jahren, spätestens nach dem Werk von Bourdieu und Passeron (1971) zur „Illusion der Chancengleichheit“, als stark umkämpfter Begriff gelten muss.

Dementsprechend gab es in der Folgezeit neben Begriffsdifferenzierungen zu dem Begriff der Chancengleichheit („Prozessgleichheit“, „Ergebnisgleichheit“ etc.) auch dezidierte Abgrenzungsversuche durch Nuancierungen, wie etwa der Rekurs auf eine so genannte *Chancengerechtigkeit* (vgl. Sylvester et al., 2009).

Im Rahmen der so genannten „evidenzbasierten Bildungspolitik“ des letzten Jahrzehnts haben sich dann zudem Vorstellungen von einem „Minimumgrundrecht auf Bildung“ bzw. der „Notwendigkeit zur Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem“ etabliert sowie eine damit eng verknüpfte Vorstellung einer so genannten „Bildungsgerechtigkeit“ (vgl. Heinrich, 2010a).

Die Tatsache, dass die empirische Bildungsforschung damit seit vielen Jahrzehnten unermüdlich und zugleich erfolglos auf die Chancenungleichheiten im deutschen Bildungssystem hinweist (vgl. Böttcher et al., 2022), indiziert, dass es gegebenenfalls – zumindest aus poststrukturalistischer und hegemonietheoretischer Sicht (Laclau & Mouffe, 1991) – auch systematische Gründe sind, weshalb die „Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik“ (Wimmer, 2003, S. 185) nicht verfangen.

Problematisch ist hier insbesondere die argumentative Verknüpfung von Meritokratie und Bildungsgerechtigkeit, die damit zur „moderne[n] Legitimation ungleicher Bildungschancen“ (Solga, 2005, S. 19) gerät. Die Gefahr dieser neuen Begriffssemantik der „Bildungsgerechtigkeit“ besteht darin, dass sich hier – vermittelt über den PISA-Diskurs (ausf. Dietrich et al., 2013) – eine pervertierte Vorstellung von „Chancengleichheit“ als so genannte „Bildungsgerechtigkeit“ durchsetzt, nämlich in Form einer *Bildungsgerechtigkeit als „effizienzorientierte meritokratische Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleichs-Begabungsgerechtigkeit“* (ausf. Heinrich, 2010b; Hervorh. i.O.).

Eng verknüpft mit dieser – von den OECD-Studien ausgehenden – Ausrichtung an einer größtmöglichen Ausschöpfung des Humankapitals einer Volkswirtschaft sind hier Vorstellungen insbesondere von „Leistungsgerechtigkeit“ angesprochen, die leicht in Widerspruch zum Allgemeinbildungsanspruch geraten können – zumindest innerhalb eines an Inklusion orientierten Schulsystems (vgl. Heinrich & te Poel, 2018).

Nun bedürfte es einer langen Begriffsexegese (vgl. die Beiträge in Dietrich et al., 2013) bzw. ausführlichen Diskussion der inzwischen vorliegenden empirischen Diskursanalysen (z.B. Faller, 2019; Stojanov, 2008), um diese Veränderungen im Diskurs zur „Chancengleichheit“ bzw. „Bildungsgerechtigkeit“ nachzuzeichnen. Hier ist dafür nicht der Ort, sodass ich nur kurz auf einschlägige Studien (s.o.) aus diesem Kontext verweisen möchte.

Mit Blick auf die daraus resultierenden, meines Erachtens problematischen Konsequenzen für den pädagogischen Bezug möchte ich allerdings argumentieren, dass diese nicht zufällig entstehen und dem Prinzip der Chancengleichheit auch nicht vollkommen fremd sind, d.h. kein gleichsam unbeabsichtigter Effekt der bildungspolitischen Verzerrungen, sondern vielmehr eine unerwünschte, aber antizipierbare Nebenwirkung des Begriffs selbst. Mit anderen Worten: Aus meiner Sicht ist dem Gedanken der „Chancengleichheit“ ein gewisses widersprüchliches Moment inhärent, das – wenn auch nicht notwendig, so doch erwartbar – zu eben jenen Missverständnissen führt, die dann negativ auf den pädagogischen Bezug wirken können.

Die Grundüberlegung hierbei ist, dass „Chancengleichheit“ im Bildungskontext immer nur die gleiche *Chance* auf Bildung verspricht bzw. versprechen kann, niemals aber *Bildung selbst*. Dies hängt nun mit mehreren Faktoren zusammen, sowohl systematischen als auch empirisch-bildungspolitischen:

- *Systematisch-pädagogisch*: Angesichts der Tatsache, dass man nicht gebildet werden, sondern immer nur sich selbst bilden kann, sind Bildungsprozesse hochgradig abhängig vom sich bildenden Subjekt. Diese Dimension entzieht sich immer und systematisch dem bildungspolitischen Zugriff – was ja auch irgendwie beruhigend ist.
- *Empirisch-bildungspolitisch*: Problematischer ist demgegenüber, dass die Idee der „Chancengleichheit“ in Bildungsprozessen nach einem Wettbewerbsprinzip organisiert wird, vergleichbar einem sportlichen Wettkampf, in dem peinlich genau darauf geachtet wird, dass alle Teilnehmer*innen eines 100-Meter-Laufs die gleichen Bedingungen vorfinden (ausf. Heinrich, 2015a). Dies alles geschieht nur in der Absicht, darzulegen, dass alle die gleichen Chancen hatten zu gewinnen, um dann im Anschluss auch legitimieren zu können, dass es Personen gibt, die aufgrund ihrer Fähigkeiten einen besonderen, einen 1. Platz verdient haben, andere einen 2. Platz bzw. 3. Platz – oder aber sich zu Recht auf der Verlierer*innenseite befinden.

Ist aber ein solches Verständnis pädagogischer Chancengleichheit nicht selbst bereits einer verzerrten Rezeption geschuldet? So stellt sich zunächst ganz allgemein die Frage: Was ist „Chancengleichheit“? Otto & Schrödter (2008, S. 60) bieten als übergreifende Definition an:

„Das Prinzip der Chancengleichheit findet Anwendung beim Wettbewerb um knappe Ressourcen im Rahmen einer hierarchischen Sozialordnung. In diesem Sinne kann man sagen, dass die Forderung nach Chancengleichheit letztlich die Ungleichheit zum Zweck hat. Dies ist als ‚Paradoxie der Chancengleichheit‘ (Heid, 1988) bezeichnet worden.“

Das Zitat illustriert meines Erachtens sehr gut, wie sehr hier aus der dem Prinzip der Chancengleichheit inhärenten Dynamik ein unerwünschter Nebeneffekt entsteht, nämlich die systematische Produktion von Verlierer*innen! An dieser Stelle wird deutlich, dass das Prinzip der Chancengleichheit historisch sicherlich einmal eine bestimmte und gesellschaftspolitisch sehr sinnvolle Funktion hatte, nämlich systematisch produzierte

Ungleichheitseffekte zu vermeiden (vgl. Dietrich et al., 2011). Allerdings führt eben jene Verallgemeinerung des Prinzips auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu einer Fokussierung auf die Strukturen des Systems, wodurch individuelle Bildungsprozesse aus dem Blick geraten können (ausf. Heinrich, 2021b). Auf diese Art und Weise können dann eben jene Kollateralschäden eines pädagogisch bzw. bildungspolitisch durchaus nachvollziehbaren Ausgangsprinzips entstehen, ein Phänomen, das ich einmal den „*Individual-Disparitäten-Effekt*“ (ausf. Heinrich, 2013) genannt habe.

Es kann also geschehen, dass Pädagog*innen, gerade aus dem Gefühl heraus, dass sie eine bestimmte Form der Fairness walten lassen müssen, systematisch Bildungsverlierer*innen produzieren. Dieser unerwünschte Nebeneffekt muss sowohl professionstheoretisch als auch professionalisierungspraktisch aufgearbeitet werden.

2 Pädagogischer Bezug und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung

In einem Forschungsprojekt zu Fragen der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheit durch Lehrkräfte und Professionelle der Sozialen Arbeit an Ganztagschulen (vgl. Thieme et al., 2012) konnten wir zeigen, wie stark hier schulformspezifische Effekte durchschlagen können, so dass selbst Professionelle der Sozialen Arbeit, entgegen ihres Professionsethos, Bildungsungleichheit begünstigende Prozesse stützen, wenn die an Leistungsgerechtigkeit orientierte gymnasiale Umgebung dies nicht anders zulässt (vgl. Heinrich et al., 2014). Dementsprechend zeigen diese Fallstudien, wie wichtig es innerhalb der pädagogischen Professionalisierungsarbeit ist, angehende Professionelle der Sozialen Arbeit (vgl. Faller & Thieme, 2013; Faller et al., 2013), aber auch Lehrkräfte an Schulen (vgl. Heinrich, 2015b) für eben diese Zusammenhänge zu sensibilisieren.

In dem Projekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Bi^{professional},¹ innerhalb dessen über 70 Bielefelder Wissenschaftler*innen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Bereich der kritisch-reflexiven Praxisorientierung, des Forschenden Lernens im Praxissemester sowie prominent der inklusions-sensiblen Diagnostik, Didaktik und Förderung durchführen, ergab sich die Möglichkeit, in einem Teilprojekt zur Habitusreflexion von Lehramtsstudierenden zu versuchen, ungleichheitsstiftenden Handlungen von Professionellen (Heinrich et al., 2014) durch eine reflexive Aufarbeitung berufsspezifischer Haltungen zum „Bildungshabitus“ (Kramer et al., 2014) zu begegnen.

Seit mehreren Semestern begleiten hierzu ehrenamtlich tätige Pädagog*innen des Bielefelder Vereins Tabula e.V. (von der Groeben, 2014), Lehrkräfte aus einem Netzwerk Bielefelder Schulen sowie Lehrende der Universität Studierende in ihrer zweiten Praxisphase des Bachelorstudiums (Berufsfeldorientierende Praxisstudie).

Die inneren Konflikte, die Lehramtsstudierende erleben, wenn sie innerhalb widersprüchlicher schulischer Strukturen ihre ersten pädagogischen Erfahrungen sammeln (Heinrich & Störtländer, 2017), dokumentieren sich so beispielsweise in dem Bericht einer Studentin, die gemeinsam mit dem Mathematiklehrer eine Klassenarbeit beaufsichtigen muss. Aufgrund ihrer Zwitterrolle als „Praktikantin“ bzw. der nicht so eindeutig vorherrschenden Rollenklarheit, wie dies bei der Lehrkraft der Fall ist, adressieren zahlreiche Schüler*innen Hilferufe an die Studentin, da die Komplexität der Aufgabenstellungen viele der Schüler*innen zu überfordern scheint. Innerhalb dieser Situation muss die Studierende dann ihre eigenen Vorstellungen von Chancengleichheit in praktische

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Handlungsweisen übersetzen, da sie einerseits natürlich dazu gezwungen ist, fair zu bleiben, d.h., nicht einzelnen Schüler*innen allzu große Hilfestellungen zu geben, andererseits aber sich pädagogisch genötigt fühlt, den Schüler*innen in dieser Situation zu helfen.

Nun ließe sich leicht argumentieren, dass auch aus pädagogischer Sicht eine solche Hilfestellung unsinnig wäre, da allen Schüler*innen klar sein dürfte, dass es sich hier nicht um einen pädagogischen Lernprozess handelt, sondern in der konkreten Situation der Klassenarbeit immer um die besondere soziale Situation der Leistungsüberprüfung. Diese analytisch zwar zutreffende, lebensweltlich aber hochgradig sozial naive Vorstellung zeigt sich in der unmittelbar erlebten Hilflosigkeit der Schüler*innen – und der damit verbundenen Ohnmacht seitens der Studentin, auf diesen Widerspruch adäquat reagieren zu können.

Unproblematisch wäre die Situation nur, wenn sich bereits alle Schüler*innen bedingungslos dem Leistungswettbewerb unterworfen hätten und akzeptieren würden, dass das System der Chancengleichheit immer Gewinner*innen und Verlierer*innen produziert und sie dabei eben schauen müssen, wo sie bleiben. Solange die Schüler*innen allerdings noch ihre Hilferufe artikulieren, wird deutlich, dass sie entweder sich in der Verlierer*innenrolle und damit als Hilfsbedürftige sehen oder noch nicht die vollkommene Anpassung ans Leistungssystem vollzogen haben und dementsprechend noch verletzbar sind.

Innerhalb einer pädagogischen Bearbeitung dieser Problematik müssten pädagogische Professionelle zusehen, wie sie die bildungsbiografischen Schäden, die systematisch jeden Tag neu in deutschen Klassenzimmern erzeugt werden, so minimieren, dass nicht Schüler*innen an ihrer eigenen Lernfähigkeit zweifeln bzw. an der aus solchen Zweifeln typischerweise folgenden Lernunfähigkeit scheitern (vgl. Prengel, 2017, S. 15). Zur Sensibilisierung für diese biographischen Prozesse aufseiten der Schüler*innen bedürfte es einer Lehrer*innenbildung, die systematisch in den Perspektivenwechsel einführt. In seinem einleitenden Beitrag zum Material des vorliegenden Themenheftes hat Wolfgang Vogelsaenger (2022, S. 34–42 in diesem Heft) dazu treffend angemerkt, dass die eigene Schulerfahrung hier subkutan ein wesentlicher Ausbildungsbestandteil ist – also die z.T. unfreiwilligen 12- bis 13-jährigen Vorstudien am Praktikumsort Schule. Konsequenterweise spricht Vogelsaenger (2022, S. 41 in diesem Heft) dementsprechend auch nicht von einer dreiphasigen Lehrer*innenbildung an Universität, Studienseminar und in der Fortbildung am späteren Arbeitsplatz, sondern von einer vierphasigen Lehrer*innenbildung, die die eigene Schüler*innenbiographie wie selbstverständlich als Erfahrungswissen mit einbezieht.

Die zuvor beschriebene Studierende zeigte entsprechend in ihrer Schilderung einen deutlichen Hilfeimpuls, der allerdings auch ganz klar begleitet wurde von der Ohnmacht, innerhalb dieser Situation letztlich nicht befriedigend handeln zu können. Würde sie sich in ihrem späteren beruflichen Leben ähnlich verhalten, würde dies massive Proteste seitens der Eltern und dann in der Folge der Schulleitung hervorrufen, da es das Gebot der Fairness im Sinne der Chancengleichheit verletzen würde, wenn sie einzelnen Schüler*innen größere Hilfestellungen in Klassenarbeiten geben würde.

3 Was man als Lehrkraft in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen für den pädagogischen Bezug tun kann

Der Widerspruch, in dem sich die Studierende befindet, ließe sich also dementsprechend auf den ersten Blick nur in der entgegengesetzten Haltung auflösen, nämlich der eigenen Identifikation mit dem Aggressor, d.h. dem kalten Leistungsprinzip (Gruschka et al., 2021). Sie müsste den Schüler*innen dann mit ebenjener Kälte begegnen, mit der das System den einzelnen Schüler*innen durch seine Verfahrensregeln entgegentritt (Heinrich, 2021c). Nur so würden die Schüler*innen lernen, dass es sich bei dem Leistungsprinzip in unserer „Leistungsgesellschaft“ (!?) um eine unhintergehbare Norm handelt (Heinrich, 2021d).

Damit wäre freilich das Ende des unbelasteten pädagogischen Bezugs eingeläutet, so dass die eigentliche Professionalisierungsaufgabe darin besteht, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass sie innerhalb dieser widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnisse handlungsfähig bleiben müssen, d.h., auch in einem System der Kälte versuchen müssen, möglichst human zu agieren (te Poel & Heinrich, 2018). Diese Form der eigenen Habitusreflexion stellt eine große Herausforderung für Studierende dar, da sie insgeheim natürlich immer noch die Hoffnung hegen, dass sich durch einen wundersamen Ratschlag der älteren Kolleg*innen oder der Seminarleitung das Problem auflösen ließe und man versöhnt in den Lehrberuf gehen könne. Der Anspruch, innerhalb der Professionalisierung für den Lehrberuf diese Widersprüche fortwährend bearbeiten zu müssen, erscheint demgegenüber mühselig und anstrengend. Aus meiner Sicht stellt er allerdings die einzige Möglichkeit dar, innerhalb widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse einen pädagogischen Bildungsanspruch aufrechtzuerhalten – auch gegen bildungspolitische Vorstellungen von Chancengleichheit.

An anderer Stelle (Heinrich, 2021e, S. 63f.) habe ich allerdings vehement dafür optiert, dass auch wir als Hochschullehrer*innen – Stichwort: pädagogischer Bezug! – die Studierenden nicht mit der Diagnose einer gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit und einer daraus womöglich biographisch abgeleiteten „Unmöglichkeit des gelingenden Lehrberufs“ allein lassen dürfen. Vielmehr habe ich den praktischen Grundsatz formuliert, hier immer zwischen zwei Rollen unterscheiden zu können: Es geht dann darum, einmal als bildungspolitisch aktives Subjekt in der Gesellschaft – in Bildungsinitiativen, Reformprojekten, ggf. auch Parteien und Gewerkschaften – und einmal als praktische*r Pädagoge bzw. Pädagogin vor der Schulklasse zu handeln, also eine Situation, innerhalb derer man dann trotz aller Widersprüche versucht, die unter den herrschenden Bedingungen bestmögliche Pädagogik zu realisieren.

Studierende sind vielfach sehr dankbar für dieses Identifikationsmodell, da es ihnen mit Blick auf die zukünftige schulische Praxis sowohl erlaubt, eine Identifikation mit dem Lehrberuf aufrechtzuerhalten als auch eine (gesellschafts-)kritische Perspektive, wie sie an der Universität vermittelt wird.

Mit diesem Deutungsangebot ist das Spannungsfeld nicht aufgehoben, und supervisorische Beratungspraxen zeigen, dass es prinzipiell schwerfällt, sich innerhalb dieser Systemzwänge pädagogisch professionell zu verhalten (Heinrich & Klenner, 2020), aber es steigt zumindest das Bewusstsein dafür, dass eine missverstandene Idee von Chancengleichheit nicht dazu führen darf, leichtfertig den pädagogischen Bezug aufzukündigen, sobald es in der Schule um Noten und Leistungsmessung geht.

Literatur und Internetquellen

- Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C. & Luig, C. (Hrsg.). (2022). *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*. Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2011). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Waxmann.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Faller, C. (2019). *Die Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3>
- Faller, C., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit. *Soziale Arbeit*, 62 (3), 98–105. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2013-3-98>
- Faller, C. & Thieme, N. (2013). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. *Soziale Arbeit*, 62 (2), 53–59. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2013-2-53>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–380.
- Gruschka, A., Pollmanns, M. & Leser, C. (Hrsg.). (2021). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742398>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heinrich, M. (2010a). Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-policy? In W. Böttcher, J. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 47–68). Waxmann.
- Heinrich, M. (2010b). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (S. 181–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Heinrich, M. (2015a). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinrich, M. (2015b). Bildungsgerechtigkeit in der Schule. Ein Widerspruch in sich? *Ethik & Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik / Werte und Normen / LER / Praktische Philosophie*, 26 (2), 12–16.
- Heinrich, M. (2021a). Richtige Noten im Falschen? In F. Stöffler, R. Fechner, J. Droste, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–141). Beltz.

- Heinrich, M. (2021b). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseudoindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 243–260). Waxmann.
- Heinrich, M. (2021c). Reflektierte Identifikation mit der Kälte. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 157–159). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742398>
- Heinrich, M. (2021d). Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte – Die Reaktionsformen. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 91–104). Barbara Budrich.
- Heinrich, M. (2021e). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasustik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2014). *Das 7. Schuljahr – Wandlung des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Passagen.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“. Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 13–27). Klinkhardt.

- Reichenbach, R., Ricken, N. & Koller, H.-C. (Hrsg.). (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Schöningh.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen* (S. 19–38) Juventa.
- Stojanov, K. (2008). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9, 209–230.
- Sylvester, I., Sieh, I., Menz, M. & Fuchs, H.-W. (Hrsg.). (2009). *Bildung – Recht – Chancen: Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. Waxmann.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Klinkhardt.
- Thieme, N., Faller, C. & Heinrich, M. (2012). Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRBi-Pro. *Soziale Passagen*, 4, (1), 159–162. <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0105-3>
- Vogelsaenger, W. (2022a). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>
- von der Groeben, A. (2014). *Verschiedenheit nutzen: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung [Sekundarstufe I]*. Cornelsen Scriptor.
- Wimmer, M. (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Machbarkeitsphantasien* (S. 185–201). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10690-6_9

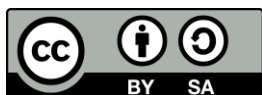
Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2022). Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit? Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 76–84. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5524>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Der vorliegende Text stellt eine Überarbeitung und Aktualisierung des Vortrags „Risiken und Nebenwirkungen von Chancengleichheit“ dar, der am 17. März 2016 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld auf dem Symposium „Jugend und gesellschaftliche Verantwortung: Übergänge, Chancen, Gerechtigkeit. 4. Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik“ des Vereins BAJ e.V. Bielefeld gehalten wurde.