



13624

Bildungsgerechtigkeit als Thema der Lehrkräftebildung



Wenn durch ganztägige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements Bildungsungerechtigkeit, so wie sie PISA konstatiert hat, reduziert werden soll, spielen die pädagogischen Akteurinnen und Akteure eine wichtige Rolle. Befunde der BiRBi-Pro-Studie, die im Beitrag anhand eines auszugsweise rekonstruierten Interviews mit einem Hauptschullehrer illustrierend dargestellt werden, weisen darauf hin, dass die Möglichkeiten, Bildungsungerechtigkeit zu reduzieren, auf Seiten von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften als begrenzt wahrgenommen werden. So tendiert das sich im Interview zeigende Verständnis des Lehrers von Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit dazu, Bedingungen in Bildungsinstitutionen, die zu Bildungsungerechtigkeit beitragen können, nicht in den Blick zu nehmen.

Schlagworte: Bildungsgerechtigkeit; Ganztag; Leistungsgerechtigkeit

Zitiervorschlag: Thieme, Nina (2026). „[A]lso müssen wir versuchen, [die Schüler:innen] so anzuleiten, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“: Empirische Erkundungen und theoretische Vergewisserungen zur Konzeption von Bildungsgerechtigkeit im Ganztag. SEMINAR, 32(3), 36-48. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2603W004>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Nina Thieme

„[A]lso müssen wir versuchen,
[die Schüler:innen] so anzuleiten,
dass sie ihren Möglichkeiten
entsprechend die bestmögliche
Leistung bringen können“

Empirische Erkundungen und theoretische
Vergewisserungen zur Konzeption von
Bildungsgerechtigkeit im Ganztag

aus: Bildungsgerechtigkeit als Thema der Lehrkräftebildung
(SEM2603W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 36 - 48
DOI: 10.3278/SEM2603W004

„[A]lso müssen wir versuchen, [die Schüler:innen] so anzuleiten, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“

Empirische Erkundungen und theoretische Vergewisserungen zur Konzeption von Bildungsgerechtigkeit im Ganztag

NINA THIEME

1 Leistungsgerechtigkeit in der Leistungsgesellschaft: zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Bereits im Jahr 1977 diagnostiziert Hartfiel, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben: „Wer die einschlägige zeitgenössische Literatur über unsere Zeit – und sei es nur oberflächlich – verfolgt, gewinnt [...] den Eindruck, daß so ziemlich alle Sozialanalytiker darin übereinstimmen, daß wir in einer ‚Leistungsgesellschaft‘ leben. Das ‚Leistungsprinzip‘ sei das vorherrschende Prinzip der individuellen Selbstorientierung ebenso wie der Organisation der sozialen Verhältnisse unter den Menschen“ (Hartfiel 1977, 7). Fast 40 Jahre später kommt Distelhorst zu einer ganz ähnlichen Einschätzung: „Es gibt mindestens ein Gesellschaftslabel, auf das sich heute jeder mit jedem einigen kann: Wir sind eine Leistungsgesellschaft“ (Distelhorst 2014, 10).

Das eine solche Gesellschaft konstituierende Gerechtigkeitsprinzip stellt das meritokratische Prinzip dar. Meritokratie – als Begriff erstmalig in dem von Michael D. Young verfassten Werk „The rise of the meritocracy“ (1958) verwendet – leitet sich vom lateinischen *meritum* und vom griechischen *kratein* ab (vgl. Becker & Hadjar 2017, 35) und bedeutet wörtlich „Leistungsherrschaft“ (Mettin & Lux 2025, 21). D. h., dass gemäß dem meritokratischen Prinzip die „erbrachte Leistung über die Statuspositionen“ (Becker & Hadjar 2017, 35) entscheidet, die Individuen in einer Gesellschaft erhalten, und nicht die qua Geburt erworbene Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stand, wie es noch in ständischen Gesellschaften der Fall war (vgl. Aulenbacher et al. 2017, 11). Leistungsgerechtigkeit gilt demnach dann als realisiert, wenn die Verteilung von Positionen und auch Gütern in einer Gesellschaft durch Leistung entschieden wird (vgl. Mettin & Lux 2025, 21), die vom Aufwand, den eine Person erbringt, abhängt (vgl. Neckel, Dröge & Somm 2004, 143). Allerdings, so Mettin und Lux, bleibe in Bezug auf den Leistungsbegriff vielfach offen, „was eigentlich unter Leistung zu verstehen ist: von harter körper-

licher Arbeit über die erreichte Bildung bis hin zum sozialen Beitrag für die Gemeinschaft lässt sich hier vieles subsumieren“ (Mettin & Lux 2025, 21).

Dass diese Annahme einer auf dem meritokratischen Prinzip fußenden Leistungsgesellschaft jedoch einen Mythos (vgl. Solga 2005, 19) und somit nicht mehr als einen (nicht realisierten) Anspruch darstellt, ist in den letzten Jahrzehnten insbesondere durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA eindrucksvoll aufgezeigt worden. Im Rahmen des von der OECD getragenen *Programme for International Student Assessment* (PISA – nach der erstmaligen Durchführung der PISA-Studie im Jahr 2000 erfolgte diese alle drei Jahre, mit einer Ausnahme, bedingt durch die Corona-Pandemie: die achte Erhebungsrunde fand nicht im Jahr 2021, sondern im Jahr 2022 statt), werden die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesekompetenz (*reading literacy*), mathematische (*mathematical literacy*) und naturwissenschaftliche Grundbildung (*scientific literacy*) untersucht. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, die im Jahr 2001 veröffentlicht worden sind, zeigen für Deutschland eine starke Ausprägung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrem Kompetenzerwerb (vgl. Stanat et al. 2002, 8). Gut zwei Jahrzehnte später zeichnen die Befunde der PISA-Studie 2022 ein kaum verändertes Bild mit Blick auf das deutsche Bildungssystem: So „zeigt sich ein nach wie vor starker Zusammenhang zwischen Merkmalen der familiären Herkunft und den Kompetenzen der Fünfzehnjährigen“ (Mang et al. 2023, 190).

Dieser in Deutschland stark ausgeprägte Zusammenhang, auf den in wissenschaftlichen, medialen und bildungspolitischen Debatten vielfach mit dem Kompositum „Bildungsungerechtigkeit“ rekurriert wird (vgl. u. a. Dietrich, Heinrich & Thieme 2013), hat die Bildungspolitik vor allem im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Befunde zum Handeln herausgefordert.

2 Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung? – Forschungsbefunde

Neben der Einführung von Bildungsstandards ist als eine zentrale Reaktion auf die (erneute) Feststellung der Bildungsungerechtigkeit des (schulischen) Bildungssystems in Deutschland durch die Befunde der ersten PISA-Studie ein intensiver Auf- und Ausbau ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements erfolgt. Von einer erneuten Feststellung wird hier deshalb gesprochen, weil „die großen – und im internationalen Vergleich besonders ausgeprägten – Bildungsdisparitäten nach der sozialen Herkunft [...] nichts [sind], was erst durch PISA nachgewiesen wurde“ (Krais 2003, 6). Als ganztägige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements gelten hier vor allem Ganztagschulen sowie Kooperationen zwischen Schulen und Horten als Tageseinrichtungen für schulpflichtige Kinder (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, 91). Entscheidend forciert wurde der Auf- und Ausbau durch das milliardenschwere Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes

(vgl. BMBF 2003). Dieser Auf- und Ausbau war und ist von bildungspolitischer Seite mit dem Leitziel verbunden (vgl. Stolz 2009, 106), durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung eine Reduktion von Bildungsungerechtigkeit, verstanden als ausgeprägter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. -misserfolg, zu erreichen (vgl. Sauerwein et al. 2019, 85; Thieme 2018, 163).

Neben bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren, so verdeutlichen es die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (vgl. u. a. Holtappels et al. 2008), erhoffen sich auch weitere Akteurinnen- und Akteursgruppen im Ganztage eine Verbesserung von Bildungschancen durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung, die primär durch eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll: Nicht nur knapp 90 % der Eltern versprechen sich eine bessere individuelle Förderung ihrer Kinder (vgl. Arnoldt 2009, 63), sondern auch 89 % der befragten Schulleitungen begründen die Umwandlung ihrer Schule in eine ganztägige Einrichtung mit dieser Erwartung (vgl. Höhmann & Quellenberg 2007).

Werden solche primär auf den Abbau sozial bedingter Bildungsbenachteiligungen zielende Fördermaßnahmen dominant mit dem Gedanken der Kompensation verbunden, wie die Ergebnisse aus StEG (vgl. Arnoldt 2009, 64; Steiner 2009, 81) sowie aus weiteren Studien nahelegen (vgl. Reh & Schütz 2008, 158; Breuer, Schütz & Weide 2008, 187), ist jedoch fraglich, inwieweit das an ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung adressierte Leitziel einer Reduktion von Bildungsungerechtigkeit erreicht werden kann. Denn die Hoffnung, durch solche Maßnahmen Bildungsungerechtigkeit ausgleichen zu können, hat sich als trügerisch erwiesen: „Gerade die Mängel im Bildungssystem [...], die eine zusätzliche (kompensatorische) Erziehung [und Bildung] für bedeutsame Gruppen der Bevölkerung [erst] nötig machen, bleiben unverändert bestehen“ (du Bois-Reymond 2004, 198). Mehr noch: Durch derartige „Sonderfördermaßnahmen“ (Stolz 2009, 111), so konnte durch verschiedene Studien gezeigt werden (vgl. Kaufmann 2007; Pilz 2018, 281), werden ohnehin schon benachteiligte Kinder und Jugendliche in einer stigmatisierenden und individualisierenden Art und Weise als „Bildungsverlierer“ (Hurrelmann & Quenzel 2010) reproduziert. Obwohl ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung als ein wesentlicher Schritt zur Schaffung einer für Kinder und Jugendliche anregenden Lern- und Lebensumgebung wahrgenommen wird (vgl. u. a. Huschik et al. 2025, 55), legen die dargestellten Studien nahe, dass eine individuelle Förderung im Ganztage in Form kompensatorischer Maßnahmen nicht das Mittel der Wahl zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit repräsentiert (vgl. u. a. Sauerwein et al. 2019, 91). Vielmehr deuten Befunde darauf hin, dass auf unterschiedlichen Ebenen – z. B. in Bezug auf das Schulleitungshandeln, die Schulkultur und das Lehren und Lernen (vgl. Marx & Maaz 2023, 192) – grundlegendere Veränderungen erfolgen müssen, um Bildungsungerechtigkeit langfristig zu reduzieren.

Hier spielen die im Ganztage tätigen professionellen Akteurinnen und Akteure, also vor allem Lehrkräfte, Schulleitungen und sozialpädagogische Fachkräfte, eine zentrale Rolle. Denn: Grundlegende(re) Veränderungen in Bildungseinrichtungen, so Lange-Vester und Teiwes-Kügler, lassen sich nur schwer gegen den Widerstand der professio-

nellen Akteurinnen und Akteure als wichtige Träger dieser Veränderungen durchsetzen (vgl. 2018, 59). Entsprechend stellt sich „die Frage, welche Relevanz das bildungspolitische Ziel der Reduktion von Bildungsbenachteiligung durch Ganztags[schulen für die pädagogischen Akteure selbst besitzt“ (Buchna et al. 2017, 416).

Im internationalen (englischsprachigen) Kontext hat sich mit Blick auf diese Frage ein eigenständiges Forschungsgebiet im Rahmen der Bildungsungerechtigkeitsforschung entwickelt, in dem bildungsungerechtigkeitsbezogene Sichtweisen und Praktiken pädagogischer Akteurinnen und Akteure im schulischen Kontext untersucht werden. Da, anders als in Deutschland, in „der Mehrheit der Mitgliedstaaten der OECD und der europäischen Union“ (Allemann-Ghionda 2020, 1205) das Ganztagsmodell „seit dem frühen zwanzigsten Jahrhundert oder noch früher (England) das einzig existierende [ist]“ (ebd.), ist dortige Schulforschung grundsätzlich Ganztagsforschung. Nur in Ländern, in denen das Halbtagsmodell lange Zeit, bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts, die Norm darstellte, also in Deutschland, der Schweiz und Italien, wird der Begriff des Ganztags bzw. der Ganztagschule verwendet (vgl. ebd.). Obwohl Studien, die vor allem die Sichtweisen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen untersuchen, auf einen Trend hindeuten, demzufolge diese Akteurinnen- und Akteursgruppen zunehmend ein Bewusstsein für Bildungsungerechtigkeit entwickeln (vgl. Castro 2010, 206), verdeutlicht die internationale Forschungsbefunde berücksichtigende Reviewstudie von Geven, Batruch und van de Werfhorst (2019), dass Lehrkräfte, selbst wenn sie die besten Absichten haben, dennoch unwissentlich zur Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit beitragen können (vgl. ebd., 62). Gerade der Glaube pädagogischer Akteurinnen und Akteure an das meritokratische Gerechtigkeitsprinzip, also daran, dass Bildungserfolg und -misserfolg ausschließlich von den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und ihrem Willen, sich anzustrengen (vgl. Darnon et al. 2018, 250), sowie der daraus resultierenden Leistung abhängen (vgl. Batruch et al. 2023, 621), kann dazu führen, dass Faktoren der sozialen Herkunft wie ethnische Zugehörigkeit oder sozioökonomischer Status als benachteiligende Faktoren unterschätzt werden oder erst gar nicht in den Blick geraten (vgl. Darnon et al. 2023, 1793). Als Folge – darauf verweisen u. a. die Befunde von Kuppens et al. (vgl. 2018) – kann die Verantwortung für schulische Misserfolge in einer responsabilisierenden Art und Weise an die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien delegiert werden (vgl. McCrory, Horn & Chen 2022, 519). Um vor allem Schulleitungen und Lehrkräfte für Bildungsungerechtigkeit und deren soziostrukturelle Ursachen zu sensibilisieren, wird eine entsprechende Professionalisierung, sowohl im Kontext der Aus- als auch der Weiterbildung gefordert (vgl. u. a. Cochran-Smith 2020; Mills & Ballantyne 2016).

Im Vergleich zum internationalen (englischsprachigen) Kontext existieren im deutschsprachigen Raum kaum Studien, die sich der Frage nach der Relevanz des an ganztägige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements adressierten Leitziels einer Reduktion von Bildungsungerechtigkeit aus Perspektive der professionellen Akteurinnen und Akteure widmen. Befunde einer der wenigen vorliegenden Studien, der Studie „Bildungsbenachteiligung“ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschu-

len“, verweisen darauf, „dass die bildungspolitisch intendierte Reduktion von Bildungsbenachteiligung [...] die untersuchten Organisationen zwar [umgibt] und [...] sie nach außen [legitimiert], [...] jedoch nicht maßgeblich in die handlungsleitenden Orientierungsrahmen der jeweiligen pädagogischen Akteure ein[fließt] und [...] somit kein Bestandteil des Habitus der jeweiligen (ganztags-)schulischen Organisationen [ist]“ (Buchna et al. 2017, 433).

Etwas anders gelagert sind die Ergebnisse der von 2011 bis 2015 vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten BiRBi-Pro-Studie („Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements“), mit der wir qualitativ-rekonstruktiv bildungsungerechtigkeitsbezogene Sichtweisen und Handlungslogiken von Schulleitungen, Lehrkräften und sozialpädagogischen Professionellen in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements untersucht haben (vgl. Thieme, Faller & Heinrich 2012; Heinrich et al. 2014). Dazu haben wir an zwei ganztägigen Gymnasien und an zwei ganztägigen Hauptschulen im Rahmen einer jeweils mehrmonatig angelegten Ethnographie narrative Interviews (vgl. u. a. Schütze 1983) mit den Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern sowie sozialpädagogischen Professionellen geführt, die wir sozialwissenschaftlich-hermeneutisch ausgewertet haben (vgl. u. a. Soeffner 2005). Wir konnten u. a. zeigen, dass für die pädagogischen Akteurinnen und Akteure im Ganztag Bildungsungerechtigkeit zwar ein Thema repräsentiert, auf das sie unter Rückgriff auf Situationen aus ihrem ganztagsschulischen Alltag Bezug nehmen. Allerdings wurde gleichzeitig deutlich, dass sie eigene Möglichkeiten, zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit beizutragen, als eingeschränkt wahrnehmen, da – so eine sozialpädagogische Fachkraft eines Ganztagsgymnasiums – ihr „Handlungsrahmen [...] auf einen bestimmten Radius beschränkt [sei]“ (Thieme 2018, 164).

Auch die folgende, auszugsweise dargestellte Rekonstruktion eines Interviews mit einem Hauptschullehrer aus der BiRBi-Pro-Studie deutet in diese Richtung, dass die Möglichkeiten, Bildungsungerechtigkeit zu reduzieren, auf Seiten der pädagogischen Akteurinnen und Akteure als eher begrenzt wahrgenommen werden.

3 „[A]lso müssen wir versuchen, sie so anzuleiten, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“ – empirische Erkundungen zur Konzeption von Bildungsungerechtigkeit

Der interviewte Lehrer, Herr Paschulke (alle Namen und Orte wurden pseudonymisiert), ist an einer Hauptschule mit offenem Ganztag, d. h. mit einem Ganztagsangebot, dass von den Schülerinnen und Schülern freiwillig in Anspruch genommen werden kann (vgl. Huschik et al. 2025, LXI), tätig und ist Klassenlehrer einer siebten

Klasse. In der folgenden Passage, die in etwa in der Mitte des Interviews verortet ist, reagiert Herr Paschulke auf die Frage der Interviewerin nach seiner „Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit“ (Z. 552) in folgender Weise:

„Es geht mir darum, Bildungsgerechtigkeit ist für mich so, dass man keinen benachteiligt und dass wir den Schülern die Möglichkeiten geben, aus ihren Möglichkeiten mehr zu machen, die sie haben, angesichts der Tatsache, dass jeder andere Voraussetzungen hat und dass bei manchen einfach auch nicht mehr möglich ist. So, wir haben ein Schulsystem, das ja eigentlich diese Durchlässigkeit ermöglicht, zumindest jetzt im dreigliedrigen, und die Schüler da zu fordern oder vielmehr zu fördern, wo sie am besten aufgehoben sind, ihren Möglichkeiten nach, das halte ich immer noch für den richtigen Weg“ (Z. 568–575).

Einleitend verdeutlicht Herr Paschulke, dass er im Folgenden *seine* Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit darlegen möchte („Bildungsgerechtigkeit ist für mich so“). Damit verweist er indirekt darauf, dass es unterschiedliche Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit gibt. Das von ihm vertretende Verständnis kennzeichnet er durch zwei Forderungen, die er – implizit oder explizit – an die Lehrerinnen- und Lehrerschaft gerichtet sieht.

Die erste Forderung zielt darauf, dass „man keinen benachteiligt“. Diese in maximaler Allgemeinheit formulierte Aussage bezieht sich darauf, dass eine nicht näher spezifizierte Gruppe – kontextbedingt sind vermutlich Lehrkräfte bzw. pädagogisches Personal im Ganztags gemeint – ebenfalls nicht näher bestimmte Akteurinnen und Akteure – vermutlich Schülerinnen und Schüler – nicht benachteiligt, wobei ebenfalls offen bleibt, in Bezug worauf eine Benachteiligung zu vermeiden ist. Gleichzeitig deutet sich hier – auch wenn diese Forderung von Herrn Paschulke im Interview nicht weiter expliziert und aufgegriffen wird – ein Verständnis dafür an, dass Benachteiligungen (von Schülerinnen und Schülern) auch durch pädagogische Akteurinnen und Akteure erfolgen können.

Die zweite Forderung, die der Hauptschullehrer formuliert, ist für Herrn Paschulke zentral, diese führt er an verschiedenen Stellen des Interviews aus. Diese Forderung besteht darin, „dass wir den Schülern die Möglichkeiten geben, aus ihren Möglichkeiten mehr zu machen, die sie haben“. Der Hauptschullehrer geht demnach davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Bildungsinstitution (Ganztags-)Schule kommen und es die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern sei, Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen, zu fördern und zu fordern, dass sie mehr leisten können, als es ihre jeweiligen Möglichkeiten zunächst zu erlauben scheinen. Der Institution (Ganztags-)Schule wird somit zugesprochen, Einfluss auf die „Voraussetzungen“ der Schülerinnen und Schüler nehmen zu können, die diese in die Institution mitbringen. Den unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive des Hauptschullehrers mitbringen und zugleich *haben*, wird jedoch in der Fortführung ein relativ prägender Einfluss zugeschrieben – und damit werden die Möglichkeiten der Institution (Ganztags-)Schule, zur Potentialentfaltung und -steigerung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen,

relativiert: „[J]eder hat andere Voraussetzungen und [...] bei manchen [ist] einfach auch nicht mehr möglich“. Vor dem Hintergrund dieser von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Voraussetzungen seien sie im dreigliedrigen Schulsystem „da zu fordern oder vielmehr zu fördern, wo sie am besten aufgehoben sind, ihren Möglichkeiten nach“. Diese Perspektive reproduziert sich im weiteren Verlauf des Interviews, u. a., als Herr Paschulke über Schülerinnen und Schüler an seiner Schule spricht:

„Dafür sind es eben, klingt jetzt doof, aber sie sind eben halt nur Hauptschüler, dafür also müssen wir versuchen, sie so anzuleiten, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“ (Z. 1053–1056).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Herr Paschulke den Voraussetzungen bzw. den Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen und zugleich haben, eine entscheidende Bedeutung zuschreibt und diese über die Platzierung der Schülerinnen und Schüler im dreigliedrigen Schulsystem und damit auch über ihre Förderung sowie die von den Schülerinnen und Schülern zu erbringende „bestmögliche Leistung“ entscheiden.

4 Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit – theoretisierende Vergewisserungen

Das in der auszugsweise dargestellten Rekonstruktion dominierende Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das Herr Paschulke artikuliert, lässt sich mit dem Begriff der Begabungsgerechtigkeit fassen. Gemäß der Lernpsychologin Elsbeth Stern, so Stojanov, der sich mit deren Position kritisch auseinandersetzt, sei ein „begabungsrechte[s] Schulbildungswesen“ (Stojanov 2013, 58) dann gegeben, wenn sich „jeder entsprechend seinen genetischen Voraussetzungen zu seinem Optimum entwickeln könne“ (ebd.; vgl. dazu auch Deiglmayr, Schalk & Stern 2017, 3). Eine vergleichbare Position finde sich auch im Jahresgutachten „Bildungsgerechtigkeit“ (2007) des Aktionsrats Bildung (vgl. Stojanov 2013, 58): Wenn „alle Menschen mit ausreichenden kognitiven Ausgangsvoraussetzungen an den Maßnahmen höherer Bildung beteiligt würden, könnte man weder von einer Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen noch von einer ausgebliebenen Nutzung von Bildungsreserven sprechen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 12).

Begabung wird hier also als etwas verstanden, was Schülerinnen und Schüler als (vor allem genetisch bedingte) „kognitive [...] Ausgangsvoraussetzungen“ (ebd.) in die Bildungsinstitution (Ganztags-)Schule mitbringen und es dann dieser obliege, die Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen, dass sie, so Herr Paschulke, „ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“ (Z. 1055 f.). Auch wenn der Hauptschullehrer die von ihm angesprochenen Voraussetzungen bzw. Möglichkeiten nicht als genetisch determiniert oder als kognitiv spezifiziert, erweist sich die von ihm formulierte Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als sehr ähnlich dem

von Stern und auch vom Aktionsrat Bildung artikulierten Verständnis. Demnach, so fasst Stojanov diese Position einer Begabungsgerechtigkeit zusammen, wäre ein gerechtes Bildungswesen dann „erreicht, wenn die Verteilung von Bildungsgütern in Form von Ressourcen und Zeugnissen anstatt nach Herkunft nach ‚Begabungen‘ bzw. nach kognitiven Ausgangsvoraussetzungen vollzogen wird. Dabei werden die ‚Begabungen‘ bzw. die ‚Intelligenzentwicklungspotenziale‘ der Einzelnen als festgelegt bereits vor ihrem Eintritt in die Schule postuliert“ (Stojanov 2020, 207 f.).

Genau das, so die Kritik Stojanovs, sei das Problematische an einem solchen Verständnis: Bildungsressourcen würden anhand von als relativ *feststehend* bzw. *statisch* postulierten Begabungen verteilt, den aktuellen Stand der Diskussion zur Begabungskategorie ignorierend (vgl. ebd., 208). „Wie eine Zusammenschau dieses Standes zeigt, [...] zeichnet sich die Diskussion über die Begabungskategorie gegenwärtig durch einen Widerstreit zwischen statisch-substantialistischen und dynamisch-prozessualen Auffassungen von Begabung aus (Schumann 2010, 5–8). Sind nach der statisch-substantialistischen Auffassung Begabungen statische Konstanten, die schon bei der Geburt oder spätestens in der frühen Kindheit vorwiegend genetisch festgelegt werden, stellen sie nach der alternativen Auffassung dynamische Größen dar, deren Entwicklung entscheidend von den sozialen Erfahrungen des Einzelnen abhängt (ebd.). Dies bedeutet letztlich, dass Bildungsinstitutionen Kinder und Jugendliche auch ‚begaben‘ können“ (Stojanov 2020, 208) und somit pädagogische Institutionen, wenn es um die Frage der Bildungsgerechtigkeit geht, in den Blick zu nehmen sind.

5 Abschließende Bemerkungen: Bildungsgerechtigkeit jenseits von Leistungs- und Begabungsgerechtigkeit

Die Befunde der PISA-Studie 2000 haben (erneut) verdeutlicht, dass das deutsche Bildungssystem von einer auf dem meritokratischen Prinzip fußenden Leistungsgerechtigkeit weit entfernt ist: Nicht die erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der den Leistungen zugrundeliegende Aufwand entscheiden über die Verteilung von Positionen und Gütern in unserer Gesellschaft. Vielmehr ist die insbesondere durch den sozioökonomischen Status der Eltern und die familiäre Sozialisation bestimmte soziale Herkunft von zentraler Relevanz. Um diesen vielfach als Bildungsungerechtigkeit bezeichneten Zusammenhang zu reduzieren, ist seit 2003 ein umfassender Auf- und Ausbau ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements erfolgt. Bildungspolitisch wird also das Leitziel verfolgt, durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung eine Reduktion von Bildungsungerechtigkeit zu erreichen. Hier spielen, so zeigen vorliegende Forschungsbefunde, die pädagogischen Akteurinnen und Akteure eine zentrale Rolle (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2018, 59). Entsprechend stellt sich „die Frage, welche Relevanz das bildungspolitische Ziel der Reduktion von Bildungsbenachteiligung durch Ganztags[s]chulen für die pädagogischen Akteure selbst besitzt“ (Buchna et al. 2017, 416). Dieser Frage sind wir im Rah-

men der BiRBi-Pro-Studie nachgegangen, deren Befunde verdeutlicht haben, dass die Möglichkeiten, zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeit beizutragen, auf Seiten der pädagogischen Akteurinnen und Akteure im Ganztag als eher begrenzt wahrgenommen werden (vgl. Thieme 2018, 164). Eine vergleichbare Vorstellung hat sich auch in der im vorliegenden Beitrag auszugsweise dargestellten Rekonstruktion eines Interviews mit einem Hauptschullehrer zu seinem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das aus dem Datenkorpus der BiRBi-Pro-Studie stammt, gezeigt: Wird Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit gefasst und fußt diese Vorstellung von Begabungsgerechtigkeit auf einem statisch-substantialistischen Begriff von Begabung (vgl. Stojanov 2020, 207 f.), bleibt Lehrerinnen und Lehrern nur die Möglichkeit, so der interviewte Lehrer, Schülerinnen und Schüler „so anzuleiten, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend die bestmögliche Leistung bringen können“ (Z.1055 f.). Eine ‚Begabung‘ durch die (Ganztags-)Schule, wie sie einer dynamisch-prozessualen Auffassung von Begabung nach möglich wäre (vgl. Stojanov 2020, 208), wird nicht gesehen.

Demgegenüber wird sowohl mit einem befähigungs- als auch mit einem anerkennungsgerechtigkeitstheoretischen Verständnis die Relevanz von Bildungsinstitutionen und dem pädagogischen Personal für eine Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit betont: So stehen im Rahmen einer befähigungsgerechtigkeitstheoretischen Position (vgl. u. a. Sen 2005, 2010) „sozio-ökonomische, kulturelle und *institutionelle Bedingungen* [im Vordergrund]“ (Ziegler o. J.: 6; Hervorheb. N. T.). Diese sind so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche zur Bildung und durch Bildungsprozesse befähigt werden, sich für oder gegen die Verwirklichung bestimmter Lebensführungsweisen zu entscheiden. Eine anerkennungsgerechtigkeitstheoretische Perspektive, wie sie Stojanov vertritt, akzentuiert die spezifische Qualität von Sozialbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie weiteren in Bildungsinstitutionen tätigen Akteurinnen und Akteuren: So sind anerkennende Beziehungen durch Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung geprägt (vgl. Stojanov 2011, 42).

Dabei, so Stojanov, bedeutet „*Empathie* [...] eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche. [...] Hingegen bezieht sich die Anerkennungsform des *Respekts* nicht auf besondere, personalisierende Eigenschaften des Einzelnen, sondern auf seinen abstrakten Status, allen anderen Menschen formell gleichgestellt zu sein, und über die gleichen Grundrechte zu verfügen. Die übergreifende Norm des Respekts besteht darin, jeden Menschen als ausgestattet mit Würde, d. h. mit der Fähigkeit zur Selbstbeziehung und zum autonomen Handeln zu betrachten und zu behandeln, und dabei von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen zu abstrahieren. [...] Schließlich stellt die soziale *Wertschätzung* eine Art Synthese dar zwischen dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem formellen Universalismus des Respekts: Die Norm der Wertschätzung besagt nämlich, dass spezifische Fähigkeiten oder Fähigkeitspotentiale des Einzelnen anerkannt werden sollen, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können“ (Stojanov 2020, 210; Hervorhebung im Original). Ein Bildungssystem, in dem diese Anerkennungsformen „institu-

tionalisiert werden und als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln dienen“ (Stojanov 2013, 64), gelte als gerecht und trage entscheidend dazu bei, Bildung in Form der „Kultivierung von individueller Autonomie [...] bei allen Educanden [zu] ermöglichen“ (ebd., 57; Hervorheb. im Original).

Während ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Leistungs- oder Begabungsgerechtigkeit dazu tendiert, „die vorgegebenen Strukturen des Bildungssystems [zu akzeptieren]“ (Giesinger 2015, 6), ziehen eine befähigungs- als auch eine anerkennungsgerechtigkeitstheoretische Position diese Strukturen „selbst als mögliche Ursache von Bildungsungerechtigkeit in Betracht“ (ebd.).

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2007). Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Wiesbaden: VS.
- Allemann-Ghionda, C. (2020). Zeitstrukturen (vor-)schulischer Bildung in Europa. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.). Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 1205–1217.
- Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztags-schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (54). Beiheft. 63–80.
- Aulenbacher, B.; Dammayr, M.; Dörre, K.; Menz, W.; Riegraf, B.; Wolf, H. (2017). Einleitung: Leistung und Gerechtigkeit – ein umstrittenes Versprechen des Kapitalismus näher betrachtet. In: Aulenbacher, B.; Dammayr, M.; Dörre, K.; Menz, W.; Riegraf, B.; Wolf, H. (Hrsg.). Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 9–26.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld: wbv Publikation.
- Batruch, A.; Jetten, J.; van de Werfhorst, H.; Darnon, C.; Butera, F. (2023). Belief in School Meritocracy and the Legitimation of Social and Income Inequality. In: Social Psychological and Personality Science 14 (5). 621–635.
- Becker, R.; Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie, 3. Auflage. Wiesbaden: VS. 33–62.
- BMBF (2003). Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Bonn.
- Breuer, A.; Schütz, A.; Weide, D. (2008). „Individuelle Förderung an Ganztags-schulen“ – Konzepte zur Kompensation von Benachteiligungen an Grundschulen des Forschungsprojektes „LUGS“ und ihre Umsetzung. In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hrsg.). Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS. 187–190.
- Buchna, J.; Coelen, T.; Dollinger, B.; Rother, P. (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (4). 416–436.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. In: Educational Researcher 39 (3). 198–210.
- Chochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 Years of Advocacy. In: Action in Teacher Education 42 (1). 49–59.

- Darnon, C.; Jury, M.; Goudeau, S.; Portex, M. (2023). Competitive and cooperative practices in education: How teachers' beliefs in school meritocracy are related to their daily practices with students. In: *Social Psychology of Education* 26 (6). 1789–1805.
- Darnon, C.; Wiederkehr, V.; Dompner, B.; Martinot, D. (2018): 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. In: *British Journal of Social Psychology* 57 (1). 250–262.
- Deiglmayr, A.; Schalk, L.; Stern, E. (2017). Begabung, Intelligenz, Talent, Wissen, Kompetenz und Expertise: eine Begriffsklärung. In: Trautwein, U.; Hasselhorn, M. (Hrsg.). *Begabungen und Talente*. Göttingen: Hogrefe. 1–15.
- Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hrsg.) (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: VS.
- Distelhorst, L. (2014). *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*. Bielefeld: Transcript.
- du Bois-Reymond, M. (2004). *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: VS.
- Geven, S.; Batruch, A.; van de Werfhorst, H. (2019). Inequality in Teacher Judgements, Expectations and Track Recommendations: A Review Study. Universiteit van Amsterdam. <https://zoek.officie.lebekendmakingen.nl/blg-864911> (Zugriff am 16.05.2026).
- Giesinger, J. (2015). *Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte*. Österreichische Forschungsgemeinschaft. Diplomatische Akademie Wien, 01.06.2015. https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Johannes_Giesinger_Bildungsgerechtigkeit.pdf (Zugriff am 25.03.2025).
- Hartfiel, G. (1977). Einführung. In: Hartfiel, G. (Hrsg.). *Das Leistungsprinzip*. Opladen: Leske + Budrich. 7–48.
- 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. In: *Die Deutsche Schule* 106 (1). 30–49.
- Höhmman, K.; Quellenberg, H. (2007). Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. In: *Pädagogik* 59 (2). 42–47.
- Holtappels, H. G.; Klieme, E.; Rauschenbach, T.; Stecher, L. (Hrsg.) (2008). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K.; Quenzel, G. (2010). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Huschik, G.; Kostrzewa, P.; Mohr, S.; Schmidt, A. M.; Weßler-Poßberg, D.; Bremerich, L.; Fabianski, I.; Marr, E.; Sauerwein, M.; Thieme, N. (2025). *Dritter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII (im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/276950/0683672d9bc1b4f3cb17402e2a70297e/3-gafoeg-bericht-data.pdf> (Zugriff am 10.04.2026).
- Kaufmann, E. (2007). *Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Abschlussbericht_Individuelle_Foerderung.pdf (Zugriff am 15.05.2026).
- Krais, B. (2003). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23 (1). 5–9.
- Kuppens, T.; Spears, R.; Manstead, A. S. R.; Spruyt, B.; Eaterbrook, M. J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 76. 429–447.

- Lange-Vester, A.; Teiwes-Kügler, C. (2018). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, W. (Hrsg.). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Köln: Halem. 55–92.
- Mang, J.; Müller, K.; Lewalter, D.; Kastorff, T.; Müller, M.; Ziernwald, L.; Tupac-Yupanqui, A.; Heine, J.-H.; Köller, O. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzwettbewerb. In: Lewalter, D.; Diedrich, J.; Goldhammer, F.; Köller, O.; Reiss, K. (Hrsg.). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster und New York: Waxmann. 163–197.
- Marx, A.; Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. In: Die Deutsche Schule 115 (3). 189–200.
- McCorry, J.; Horn, I. S.; Chen, G. A. (2022). “You Need to Be More Responsible”: The Myth of Meritocracy and Teachers’ Accounts of Homework Inequalities. In: Educational Researcher 51 (8). 515–523.
- Mettin, M.; Lux, T. (2025). Negative Anthropologie der Leistungsgesellschaft: Soziale Ungleichheit und die ‚Natur des Menschen‘. In: Paragrana 34 (1). 19–31.
- Mills, C.; Ballantyne, J. (2016). Social Justice and Teacher Education: A Systematic Review of Empirical Work in the Field. In: Journal of Teacher Education 67 (4). 263–276.
- Neckel, S.; Dröge, K.; Somm, I. (2004). Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: Berger, P. A.; Schmidt, V. H. (Hrsg.). Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS. 137–164.
- Pilz, S. (2018). Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S.; Schütz, A. (2008). Ganztagsschule. Bessere Bildungschancen für alle? In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel: Beltz. 156–166.
- Sauerwein, M. N.; Thieme, N.; Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagsschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: Soziale Passagen 11 (1). 81–97.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. In: Journal of Human Development 6 (2). 151–166.
- Sen, A. (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 13 (3). 283–293.
- Soeffner, H. G. (2005). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. 164–174.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A.; Kahlert, H. (Hrsg.). Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim und München: Juventa. 19–38.
- Stanat, P.; Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2002). PISA 2000: Overview of the Study: Design, Method and Results. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (54). Beiheft. 81–105.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hrsg.). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: VS. 57–69.
- Stojanov, K. (2020). Gerechtigkeit. In: Weiß, G.; Zirfas, J. (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS. 203–214.
- Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In: Bleckmann, P.; Durdel, A. (Hrsg.). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS. 105–119.

- Thieme, N. (2018). Reduktion von Bildungsungleichheit durch Ganztagschulen? Sozialpädagogische Deutungen zur Realisierbarkeit eines politisch vorgegebenen Leitziels. In: Neuhaus, L.; Käch, O. (Hrsg.). *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*. Weinheim: Beltz Juventa. 160–175.
- Thieme, N.; Faller, C.; Heinrich, M. (2012). Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungleichheit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRBi-Pro. In: *Soziale Passagen* 4 (1). 159–162.
- Young, M. D. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Thames & Hardson.
- Ziegler, H. (o. J.). „Ist auch drin, was drauf steht?“ Droht die Pathologisierung der Pädagogik in der Erziehungshilfe? Einschätzungen zur inklusiven Lösung. <https://igfh.de/sites/default/files/Holger%20Ziegler%20-%20Einsch%C3%A4tzungen%20zur%20SGB-VIII-Reform%20vom%20August%202016.pdf> (Zugriff am 30.05.2026).

Autorin



Prof.in Dr.in Nina Thieme

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik
E-Mail: nina.thieme@uni-due.de