



# Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung



# Heterogenität in der beruflichen Bildung

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler wirtschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst sowohl theoretische und empirische als auch systematische und historische Arbeiten. Diese sind im Problemfeld von „Wirtschaft“, „Beruf“ und „Ethik“ angesiedelt und disziplinär vorzugsweise in den Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert oder zu ihnen anschlussfähig.

Die Buchreihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ wurde von Ulrich Pleiß im Jahr 1982 unter dem Reihentitel „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ begründet. Seit 2015 wird sie beginnend mit Band 31 unter der Herausgeberschaft von Professorin Dr. Birgit Ziegler und Professor Dr. Gerhard Minnameier fortgesetzt. Gefördert wird die Reihe durch die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“.



Birgit Ziegler ist Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.



Gerhard Minnameier ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.



Weitere Informationen finden Sie auf [wbv.de/wbe](http://wbv.de/wbe)

Karin Heinrichs, Hannes Reinke (Hg.)

# Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld von Erziehung,  
Förderung und Fachausbildung



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

© 2019 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagillustration:  
Shutterstock.com/Kev Draws

Bestellnummer 6004680  
ISBN (Print): 978-3-7639-6003-3  
DOI: 10.3278/6004680w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum  
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos  
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz  
veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de)



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-  
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in  
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass  
diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden . . . . .	7
Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis . . . .	9
<b>Part I Grundlegende Aspekte zum Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung . . . . .</b>	<b>15</b>
<i>Helmut Heid</i>	
Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen	17
<i>Ruth Enggruber</i>	
Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht . . . . .	29
<b>Part II Individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen beruflicher Schulen – Implikationen für die Förderung von Fachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung . . . . .</b>	<b>45</b>
<i>Bernd Zinn</i>	
Natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte als Ursache von Lernschwierigkeiten in der gewerblich-technischen Bildung . . . . .	47
<i>Hannes Reinke &amp; Karin Heinrichs</i>	
Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung . . . . .	63
<i>Edgar Friederichs, Tobias Kärner, Michaela Ratsch, Katja Friederichs &amp; Karin Heinrichs</i>	
Resilienz als Facettenmodell – Zur Entwicklung einer ergebnisorientierten Resilienz erfassung und Ansatzpunkte für die schulische und betriebliche Resilienzförderung . . . . .	79
<i>Konstantin Lindner</i>	
Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen . . . . .	95

<b>Part III Heterogene Lernvoraussetzungen als Herausforderung im Unterricht – im Spannungsfeld der Förderung von Fachkompetenzen oder Persönlichkeitsentwicklung</b> .....	111
<i>Andrea Burda-Zoyke &amp; Nicole Naeve-Stoß</i>	
Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung .....	113
<i>Tobias Geisler &amp; Manuela Niethammer</i>	
Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts .....	129
<i>Karin Heinrichs, Simone Ziegler, Julian Klaus &amp; Hannes Reinke</i>	
Lerngruppen als didaktische Antwort auf Leistungsheterogenität im Unterricht? – Hypothesen zu emotionalen und motivationalen Barrieren bei Gruppenarbeiten .....	149
<i>Jörg Roche &amp; Elisabetta Terrasi-Haufe</i>	
Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache .....	167
<i>Alfred Weinberger &amp; Karin Frewein</i>	
VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen .....	181
<b>Part IV Heterogenität in der beruflichen Bildung – Anforderungen an die Lehrpersonen und die Lehrerbildung</b> .....	195
<i>Helen Vogt, Cordula Petsch &amp; Reinhold Nickolaus</i>	
Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung ..	197
<i>Hans-Walter Kranert &amp; Roland Stein</i>	
Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen .....	211
<i>Ursula Bylinski, Julia Kastrup &amp; Marie Nölle-Krug</i>	
Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik ...	227

# Vorwort der Reihenherausgebenden

Die Bedeutung, die dem pädagogisch professionellen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt an Schulen zugeschrieben wird, hat spätestens seit PISA in der öffentlichen Wahrnehmung stetig zugenommen. Die Thematik ist sozusagen in die „Mitte der Gesellschaft“ gerückt.

Dagegen war die berufliche Bildung schon seit jeher in mannigfacher Weise mit Heterogenität konfrontiert. Auf systemischer Ebene mit einer Vielfalt an Berufen und involvierten Institutionen, was sich auf der organisationalen Ebene in einem großen Spektrum an Schularten und Bildungsgängen mit je unterschiedlichen Bildungszielen widerspiegelt. Auch auf der Ebene der Adressaten sowie der Lehrkräfte ist Heterogenität ein Charakteristikum beruflicher Bildung. Die Heterogenität der Lehrkräfte bzw. ihrer Biografien und Professionalisierungswege ist mitunter auf die noch immer nicht ganz vollzogene Institutionalisierung von Standards für Lehrerbildung in vielen beruflichen Fachrichtungen zurückzuführen, nicht zuletzt erkennbar an vielen sich stetig wiederholenden Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung.

Die Heterogenität der Lernenden ist dagegen auch dem Umstand geschuldet, dass Lerngruppen weniger nach Alter und Leistungsvoraussetzung als nach berufsfachlichen und betrieblichen Merkmalen zusammengesetzt sind. Darüber hinaus werden den beruflichen Schulen immer auch Jugendliche überantwortet, die nach Vollendung ihrer Vollzeitschulpflicht ohne Anschluss geblieben sind, und zwar mit der Erwartung, dass die beruflichen Schulen zu ihrer Integration in das Erwerbssystem beizutragen vermögen. Aktuell gilt dies für die Integration jugendlicher Geflüchteter. Berufliche Schulen sind insofern schon immer „inklusiv“, und die Integrationsfähigkeit der dualen Ausbildung wurde lange Zeit als ein großer Vorteil hervorgehoben.

Was also ist neu an der Herausforderung für die berufliche Bildung zum Umgang mit Heterogenität? Neu ist vor allem die Bedeutung in der öffentlichen Wahrnehmung, wenngleich auch hier meist das allgemeine Bildungswesen im Fokus steht. Eine erste Irritation erzeugten die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien. Zeigten sie doch, dass das über lange Zeit im allgemeinen Bildungswesen hochgehaltene Prinzip der homogenen Lerngruppen allenfalls die soziale Ungleichheit stabilisierte, aber nicht zu einem insgesamt besseren „Output“ des Systems oder gar zu Spitzenleistungen führte. Die Folge war nicht nur eine große Ernüchterung, sondern es wurde mit einem Pendelschlag das Prinzip der Differenzierung nach Leistungsgruppen vom Ruf nach „individueller Förderung“ im gesamten Bildungssystem abgelöst.

Im Bereich der beruflichen Bildung erhielt individuelle Förderung vor allem durch die zunehmende Übergangsproblematik einen Bedeutungsschub. Die Effekte des aufgrund von Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt entstandenen

„Maßnahmenschungels“ wurden zunehmend kritisch bewertet und es wurde erkannt, dass Jugendliche über die Teilnahme an Übergangsmaßnahmen vielmehr stigmatisiert als in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. In unserer Disziplin formierte sich eine Arbeitsgruppe, die das Memorandum „Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ verfasste. Dieses Memorandum wurde 2009 von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verabschiedet. Eine durchschlagende Wirkung auf die professionsinternen Diskurse und Strategien blieb aber aus.

Erst durch das im gleichen Jahr in Deutschland in Kraft tretende Umsetzungsgesetz zur UN-Behindertenrechtskonvention erfuhr das Thema Heterogenität eine erhebliche Aufwertung und löste das bislang vorherrschende Integrationsparadigma durch das Inklusionsparadigma ab. Die Verpflichtung zur Inklusion von Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, die weniger auf Anpassung von Individuen an die bestehenden Strukturen als auf den Abbau von strukturellen Barrieren abhebt, wird von vielen auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erweitert auf das Ideal, einer generellen Barrierefreiheit des Bildungssystems für alle Menschen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung wurden Inklusion und der Umgang mit Heterogenität über die Ausschreibung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung politisch als Querschnittsthema für die Professionalisierung von Lehrpersonen gesetzt, was zudem Niederschlag in den „KMK-Standards“ für die Bildungswissenschaften fand, die auch für die Ausbildung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung gelten. Dementsprechend widmen sich einige Projekte aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Entwicklung und Beforschung von Konzepten zur Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals an beruflichen Schulen im Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung. Erste Ergebnisse aus diesen Projekten wurden von Karin Heinrichs und Hannes Reinke zusammengeführt und durch systematische Beiträge ergänzt. Wir bedanken uns bei ihnen und freuen uns, das Ergebnis dieser Arbeit als Band 37 in die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ aufnehmen zu können. Gleichzeitig wünschen wir allen Leserinnen und Lesern dieses Bandes eine anregende und erkenntnisreiche Lektüre.

Frankfurt und Darmstadt, im Juli 2019

Gerhard Minnameier und Birgit Ziegler

# **Editorial:**

## **Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis**

Die berufliche Bildung in Deutschland zeichnet sich durch zahlreiche verschiedene Bildungsgänge und mannigfaltige Qualifikationen aus. Das duale System umfasst mehr als 350 Ausbildungsberufe. Das Erreichen einer Ausbildungsreife oder beruflichen Qualifikation scheint aus einer outputorientierten Sichtweise das primäre Ziel. Jedoch sieht sich die berufliche Bildung häufig vielfältigen, teilweise widerstrebenden Zielstellungen gegenüber. So soll berufliche Bildung auf einer übergeordneten Ebene die Sicherung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ressourcen gewährleisten und gleichzeitig Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S. 15). Treffend skizzieren Schlicht und Moschner (2018, S. 1–3) die berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Dieses Spannungsfeld zeigt sich auch innerhalb der Schulen, in den (Fach-) Klassen und im Unterricht. Lehrkräfte sehen sich einerseits den Anforderungen der fachlichen Ausbildung gegenüber, müssen doch Schülerinnen und Schüler schließlich auf Abschlussprüfungen und die Ausübung ihrer Berufe vorbereitet werden. Die Lehrkräfte sind andererseits auch in der beruflichen Bildung zur Erziehung beauftragt (KMK, 2014), übernehmen damit also gesellschaftlich relevante Aufgaben, die über die berufliche Funktionalität und Förderung der Fachausbildung hinausgehen und die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation einschließen.

Sowohl Fachausbildung als auch Erziehung gestalten sich bei steigender Heterogenität von Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lernbedingungen in den verschiedenen Bildungsgängen der beruflichen Bildung zunehmend komplexer. Heterogenität der Lernausgangslagen impliziert vor allem pädagogische und didaktische Herausforderungen. Soll Heterogenität adäquat begegnet werden, geht es insbesondere um die Ausbalancierung der im Spannungsverhältnis zueinander stehenden Aufgaben – Fachausbildung, Erziehung und individueller Förderung. Aufseiten der Lehrkräfte sind dafür neben Fachkompetenzen auch pädagogische, diagnostische und beraterische Kompetenzen erforderlich. Die Lehrkraft kann unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lernenden als Belastung erleben oder auch als Bereicherung wahrnehmen (Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010; Wenning, 2007, S. 21; Prengel, 1993). Wie aber konstruktiv mit Verschiedenheit umzugehen ist, wirft – über die grundlegende Haltung gegenüber Heterogenität hinaus – vielfältige Fragen auf und lässt unterschiedliche Antworten zu. Jede Entscheidung für Wege der Pro-

blembewältigung bedarf damit einer professionell-reflektierten Begründung. Im Rahmen inklusiver Bildungskonzepte werden der Teilhabe an Bildung und Gesellschaft sowie dem gleichberechtigten Zugang zu qualitativ höherwertiger Bildung besondere Bedeutung beigemessen. Diese Ausrichtung wird aber sowohl aus disziplinärer als auch aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive auch kritisch betrachtet (Schmidt, 2014, S. 391–393; Stein, Kranert & Wagner, 2016, S. 10–12). So kann es im Umgang mit Heterogenität kaum allein Ziel sein, dieselbe nur als Bereicherung zu betrachten und deshalb zu kultivieren, da sich die Pädagogik sonst selbst ihrer Existenzgrundlage entzöge (ausführlich Terhart, 2015). Im Gegenzug ist es aber auch weder wünschenswert noch realistisch, Heterogenität zu vermeiden (ebd.; auch Lang et al., 2010). Heterogenität lässt sich vielmehr als deskriptives und relatives Kriterium verstehen, welches nur partiell bestimmte Zustände zu einem Zeitpunkt beschreibt. Heterogenität ist somit auch nicht als grundsätzlich „gut“ oder „schlecht“ zu bewerten, sondern sollte als wertfrei angesehen werden (Lang et al., 2010, S. 315–316).

Lehrkräfte an beruflichen Schulen stehen vor der Herausforderung, mit großer Ungleichheit in Bezug auf Lernvoraussetzungen und -ausgangslagen in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie durch organisatorische und schulentwicklungsspezifische Maßnahmen adäquat umzugehen. Zudem umfasst das berufliche Bildungswesen eine Vielfalt von Lernorten, Bildungsgängen und Ausbildungsberufen. Des Weiteren kommen unterschiedliche Organisationsformen des Unterrichtens (Block- und Vollzeitunterricht) zum Einsatz. Der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Ausbildung unterscheidet sich somit durchaus von allgemeinbildenden Schulen.

Der vorliegende Band fokussiert sich auf den Umgang mit Heterogenität nun genau in der beruflichen Bildung. 14 Einzelbeiträge mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Perspektiven spezifizieren, inwiefern Heterogenität in der beruflichen Bildung Herausforderungen und Chancen bietet, um die Lernenden im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Fachausbildung sowohl zu mündigen Bürgern als auch zu guten Fachkräften auszubilden. Dabei werden bisherige Befunde und Konzepte kritisch diskutiert. Es werden Impulse zum Umgang mit Herausforderungen im Spannungsfeld von Fachausbildung, Erziehung und Förderung in der Berufsbildungsforschung und -praxis gegeben und zudem offene Fragen herausgestellt. Die Beiträge diskutieren den Umgang mit Heterogenität und Inklusion an beruflichen Schulen u. a. aus der Perspektive der allgemeinen Pädagogik, der Unterrichtsforschung, der beruflichen Fachdidaktiken, der Resilienzforschung sowie mit Blick auf Sprachentwicklung, multireligiöse Kontexte und Werteerziehung.

Die Idee dieses Bandes sowie ein Großteil der Beiträge entstanden in der gemeinsamen Arbeit und Vernetzung im Rahmen des Arbeitskreises „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“. In diesem Kreis fanden sich 2016 erstmals Projektvertreterinnen und -vertreter unterschiedlicher Standorte der durch Bund und Länder geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) zusammen, die Projekte mit Bezug zur beruflichen Bildung repräsentieren. Ziel war und ist es, innerhalb der beruflichen Bildung zukünftige Lehrpersonen hinsichtlich der

Herausforderungen, aber auch der Chancen, die aus Inklusion und dem konstruktiven Umgang mit Heterogenität erwachsen können, vorzubereiten und die erste Phase der Lehrerbildung zu profilieren. In einem ersten gemeinsamen Sammelband wurden unter der Herausgeberschaft von Bernd Zinn (2018) aus dem Stuttgarter QLB-Projekt LEBUS erste Ergebnisse aus den Projekten innerhalb des Arbeitskreises publiziert. In dem nun hiermit folgenden Band sollen nun die Impulse aus der vorangegangenen Arbeit und Ergebnisse aus den Projekten sowie dem Arbeitskreis aufgegriffen und perspektivisch erweitert werden. Der Band bietet somit die Gelegenheit, Ergebnisse darzustellen und vor dem Hintergrund nötiger Entwicklungen in der beruflichen Bildung zu diskutieren. Neben Autoren aus dem Arbeitskreis und der QLB wurden auch weitere Autoren aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie den Erziehungswissenschaften eingeladen, um das Spektrum des Bandes zu erweitern. Die Herausgeberschaft liegt bei den Kolleginnen und Kollegen des Bamberger QLB-Projekts WegE (Wegweisende Lehrerbildung). Ziel des WegE-Teilprojekts Berufliche Bildung ist es, in der Wirtschaftspädagogik und Beruflichen Bildung Fachrichtung Sozialpädagogik insbesondere die Themen von Inklusion und Umgang mit sozial- und förderpädagogischen Herausforderungen in beruflichen Schulen zu verankern.

Der vorliegende Band ist thematisch in vier Teile gegliedert. Part I greift grundlegende Fragen und Aspekte zum Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung auf. Helmut Heid setzt sich in einem theoretischen Beitrag kritisch mit der aktuellen Literatur zur Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität auseinander und regt zu mehr Präzision und Klarheit in der Debatte an. Insbesondere begründet er, warum er es für fruchtbar hält, systematisch zwischen der Deskription von Ungleichheit und der Diskussion von Ungleichheit aus einer Gerechtigkeitsperspektive zu trennen bzw. (normative) Kriterien, nach denen Gerechtigkeitsurteile gefällt werden, offenzulegen. Ruth Enggruber bietet durch eine systematische Analyse der Berufsbildung aus sozialpädagogischer Perspektive ebenso eher grundlegende Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Sie macht konkrete Vorschläge, wie soziale Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe insbesondere von Menschen mit Benachteiligungen oder spezifischen Ausgangslagen leisten kann.

Part II des Bandes betrachtet individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen beruflicher Schulen und leitet Implikationen für die Förderung von Fachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung ab. Der Beitrag von Bernd Zinn thematisiert Präkonzepte im Technikunterricht als Ursache von Lernschwierigkeiten und diskutiert, wie mit Fehlkonzepten und Fehlern in technikbezogenen Fächern konstruktiv umgegangen werden kann. Dabei stehen die Perspektive der fachlichen Ausbildung der Lernenden und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrenden im Vordergrund. Der Beitrag von Hannes Reinke und Karin Heinrichs dagegen fokussiert auf sozial-emotional schwierige Ausgangslagen von Lernenden und stellt heraus, dass die Fachlehrkraft für diese Bedingungen des Lehrens und Lernens sensibel sein sollte, um z. B. als Schnittstelle zu anderen Lehrpersonen, Ausbildern, Beratungs-

Lehrkräften oder Schulpsychologen zu fungieren und so zur Entwicklung adäquater Problemlösungen beizutragen. Der Beitrag von Edgar Friederichs, Tobias Kärner, Michaela Ratsch, Katja Friederichs und Karin Heinrichs betont Resilienz als eine Ressource, die es Personen in dynamischen Umgebungen, wie Schule oder Beruf, ermöglicht, Veränderungen zu gestalten und konstruktiv mit Herausforderungen umzugehen. Die Autoren stellen heraus, dass die Entwicklung von Resilienz in Schule oder auch Betrieb unterstützt werden kann und damit auch von Lehrpersonen als Aufgabe gesehen werden sollte. Konstantin Lindner betont die wachsende religiöse Vielfalt in Klassen beruflicher Schulen und diskutiert die Notwendigkeit für Lehrkräfte, über religiöse Hintergründe und Vorstellungen informiert sowie in der Lage zu sein, jenseits von Stereotypisierungen im Unterricht zur Integration beizutragen.

Part III fokussiert darauf aufbauend die Herausforderungen durch heterogene Voraussetzungen der Lernenden für die Gestaltung von Unterricht. Andrea Burda-Zoyke und Nicole Naeve-Stoss heben hervor, dass die didaktischen Implikationen heterogener Klassenzusammensetzung bereits in den curricularen Vorgaben, insbesondere aber bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu beachten sind. Im Zentrum des Beitrags steht das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung in der beruflichen Bildung sowohl auf makro- als auch auf mikrodidaktischer Ebene und wird am Beispiel des Lernfelds 1 im Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement betrachtet. Tobias Geisler und Manuela Niethammer dagegen diskutieren Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung (binnen-)differenzierter Lehr-Lern-Prozesse im beruflichen Fachunterricht. Dabei kategorisieren sie von Lehrkräften in Interviews genannte Handlungsstrategien aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und begründen Anforderungen an die Lehrpersonen lerntheoretisch aus fachdidaktischer Perspektive. Karin Heinrichs, Simone Ziegler, Julian Klaus und Hannes Reinke analysieren Gruppenunterricht als in inklusiven Lehr-Lern-Settings häufig gewählte Sozialform hinsichtlich bekannter Phänomene zu Motivationsverlusten im Lernprozess. Der Beitrag begründet Hypothesen zum Auftreten von Lernemotionen in Gruppenarbeiten, deren Auswirkungen auf die Motivation und Interventionsmöglichkeiten der Lehrpersonen. Ausgangspunkt des Beitrags von Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe bildet der Befund einer steigenden sprachbezogenen Heterogenität in der beruflichen Bildung. Um Ausbildungserfolg und eine erfolgreiche Berufstätigkeit zu ermöglichen, bedarf es berufssprachlicher Kompetenzen in Wort und Schrift. Das im Zentrum des Beitrags stehende Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch zeigt auf, wie sprachlicher Heterogenität im Unterricht begegnet werden kann und Jugendliche auf Qualifikationsziele wie auch Abschlussprüfungen vorbereitet werden können. Alfred Weinberger und Karin Frewein stellen Values and Knowledge Education (VaKE) vor, einen konstruktivistischen Lehr-Lern-Ansatz, der ausgehend von Dilemmasituationen gleichzeitig zur Persönlichkeitsentwicklung und der berufsfachlichen Ausbildung, zur Erreichung kognitiver und affektiver Lernziele beitragen kann. Die Ergebnisse einer Evaluation des Konzepts an einer österreichischen Handelsakademie legen nahe,

dass VaKE in der beruflichen Bildung eine effektive Unterrichtsmethode für eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung darstellen kann, in der die subjektiven Wahrnehmungen und die Heterogenität der Lernenden besondere Berücksichtigung finden.

Part IV befasst sich mit den Anforderungen an die Lehrpersonen und die Lehrerbildung. Die Autorengruppe Helen Vogt, Cordula Petsch und Reinhold Nickolaus fokussieren die Relevanz diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Dabei gehen sie v. a. auf die Bedeutung der Fachdidaktik und fachdidaktischen diagnostischen Kompetenzen ein. Im Zentrum des Beitrags stehen die Entwicklung sowie die Ergebnisse einer Pilotstudie, eines Instruments zur Erfassung diagnostischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Hans-Walter Kranert und Roland Stein diskutieren die Bestrebungen um Inklusion in der beruflichen Bildung aus Sicht der Sonderpädagogik. Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an Lehrkräfte durch die Umsetzung inklusiver Bildung wird aufgezeigt, wie die Sonderpädagogik zur multiprofessionellen Gestaltung von Inklusion beitragen kann. Dabei greifen die Autoren u. a. auf Ergebnisse mehrerer Modellversuche in der Berufsbildung aus den letzten Jahren zurück. Ursula Bylinski, Julia Kastrup und Marie Nölle-Krug beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit inklusionsbezogenen Herausforderungen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und wie diese in der universitären Lehrerbildung thematisiert werden können. Dabei diskutieren sie insbesondere das Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand als inklusives Lernsetting in der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Hauswirtschaft und Ernährung.

Der vorliegende Band nimmt, so lässt sich zusammenfassen, Beiträge auf, die Anregungen für die Forschung zu beruflicher Bildung geben, insbesondere für die Diskussion und Bewältigung von Bildungsungerechtigkeit und dem adäquaten Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung. Als Kriterien für Heterogenität werden explizit Facetten von Fachwissen bzw. Fachkompetenzen ebenso diskutiert wie emotionale und motivationale Lernvoraussetzungen, sprachliche Kompetenzen, ökonomische oder religiöse Hintergründe. Die Beiträge beschäftigen sich mit Fragen der Unterrichtsplanung und -durchführung, mit fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten beruflichen Lehrens und Lernens, mit Beratung, individueller Förderung und Werteerziehung als Aufgaben der einzelnen Fachlehrkraft, aber auch von Kooperation der Fachlehrkräfte mit multiprofessionellen Teams. Neben den Anregungen zur Gestaltung des Fachunterrichts werden Herausforderungen heterogener Lernvoraussetzungen vor allem mit dem Fokus auf die Unterrichtsgestaltung und die individuelle Förderung als Aufgaben von Lehrpersonen diskutiert, aber auch mit Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsstrukturen und unterstützenden professionellen Netzwerken. Jeder Beitrag gibt spezifische Impulse zu einer vielfältigen und aktuellen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung sowie zur Lehrerbildung in diesen Bereichen.

Der Band wartet nun auf Forscherinnen und Forscher, Lehrkräfte sowie Lehrerbildner und -bildnerinnen, die die Anregungen aufnehmen, im berufs- und wirtschaftspädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs reflektieren sowie Implikationen für die Bildungspraxis ableiten.

Karin Heinrichs und Hannes Reinke  
(Herausgeber)

## Literatur

- Baethge, M., Buss, K. P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen*. BMBF, Referat Publ., Internetred.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (Zugriff am: 04.06.2019).
- Lang, E., Grittner F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, S. 315–330. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schlicht, J. & Moschner, U. (2018). Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik – Reflexionen aus Theorie und Praxis. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik*, S. 1–16. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, C. (2014). Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), S. 391–404.
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion*, S. 63–83. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 21–31. Weinheim: Beltz.
- Zinn, B. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart: Steiner.

**Part I Grundlegende Aspekte  
zum Umgang mit Heterogenität  
in der beruflichen Bildung**



# Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen

HELMUT HEID

## Abstract

Sind Bezugnahmen auf das Prinzip sozialer Gerechtigkeit geeignet, zur Klärung und zu einer allgemein akzeptierten Lösung der Probleme beizutragen, die aus der Ungleichheit unter den Menschen resultieren? Im Beitrag werden Argumente zur Diskussion gestellt, mit denen der fundamentale Zweifel an dieser Möglichkeit begründet wird. Dabei geht es um die Generierung eines überprüfungsbedürftigen Wissens darüber, aus welchen Gründen eine zunächst besonders aussichtsreich erscheinende Problemlösungsidee (an der Wirklichkeit) scheitern muss.

**Schlagworte:** Rechtfertigung sozialer Ungleichheit, Gerechtigkeit, Lernerfolgskriterien, Inklusion

Social inequality and barriers for individuals' social participation in a society are facts that are broadly discussed. This article argues that within these discussions normative assumptions are often proclaimed as moral judgments without explicitly deliberating the ethical principles and criteria of equality that are referred to. The article claims for differentiating between facts and judgements on how to deal with these facts in an ethical adequate way, in particular in regard with specific criteria of justice. Moreover, the article provides arguments that may question the thesis that the orientation on social principles like equality could actually reduce social inequalities and increase social justice.

**Keywords:** justification of social inequality, social justice, determinants of learning success, inclusion

Die Ungleichheit unter den Menschen ist eine Tatsache. Zu einem Problem für die davon Betroffenen wird diese Tatsache vor allem dann,

- wenn Ungleichheit von menschlichem Handeln abhängt und
- wenn Ungleichheit, bezogen auf ein entscheidungsabhängiges Beurteilungskriterium, zu einer ungerechtfertigten Benachteiligung bestimmter Personen(gruppen) führt.

Die Probleme beginnen bereits bei der *Feststellung* der Ungleichheit: Es gibt nicht „die“, sondern immer nur eine bestimmte Realisierungsform der Ungleichheit. Der interpersonale *Vergleich*, der zur Feststellung dieser Ungleichheit erforderlich ist, hat ein dafür unentbehrliches *Vergleichskriterium* zur Voraussetzung.<sup>1</sup> In der Bestimmung dieses Vergleichskriteriums kommt ein *bestimmtes Interesse* an der Feststellung der Ungleichheit zur Geltung. In allen Komponenten dieser Entscheidungen spielen Wertungen eine zentrale Rolle: Es „gibt“ relevante und irrelevante, erwünschte und unerwünschte, gerechte und ungerechte Sorten sozialer Ungleichheit – wobei die wichtige Frage nach dem Inhalt und nach dem Subjekt der Bestimmung des jeweils herangezogenen Beurteilungskriteriums zunächst noch offen ist. Es gibt aber auch viele Fälle, und die sind thematisch besonders interessant, in denen ein und dieselbe konkrete Ungleichheit von den einen als gerecht und von anderen als ungerecht bewertet wird. Populäres Beispiel dafür ist die widersprüchliche Bewertung der (extrem) ungleichen Vermögensverteilung. Damit zusammen hängt die Frage, worin eine (soziale) Benachteiligung besteht – und wichtiger noch: wer darüber entscheidet. Vor- und Nachteile sind keine beobachtbaren Sachverhalte und auch keine Sachverhaltseigenschaften, sondern auf diese Sachverhalte bezogene, aber von den (objektiven) Sachverhaltsfeststellungen logisch unabhängige (subjektive) Sachverhalts-Bewertungen. Wo es nicht um die intersubjektiv prüfbare Wahrheit der Beschreibung, sondern um die *Geltung der Bewertung* eines Gegenstands geht, dort kommt die soziale *Definitionsmacht* dessen ins Spiel, der bestimmen kann, was eine Benachteiligung oder eine Bevorzugung und in diesem Sinn gerecht oder ungerecht „ist“.<sup>2</sup> So kann der im Bildungs- oder Beschäftigungssystem besonders Erfolgreiche geltend machen, dass er ja gar nicht begünstigt sei, weil er – und das ist nur eine von vielen möglichen „Begründungen“ – viel mehr in seinen Bildungs- oder Staterfolg investiert habe als diejenigen, die sich zu Unrecht als benachteiligt empfänden. Genauso verhält es sich mit der Entscheidung darüber, was *gerechtfertigt* ist? Bezieher eines (sehr) hohen Einkommens werden viele Gründe zur Rechtfertigung ihrer Überzeugung nennen (können), dass sie dadurch keineswegs begünstigt seien, obwohl andere das bestreiten. Und im Bildungssystem besonders Erfolgreiche werden sich auf ihre Leistung berufen, so als ob Leistung eine eindeutige, die einzige und überdies eine unabhängige Voraussetzung schulischen Lernerfolgs wäre (dazu Heid, 2012).

1 Auf die Frage, ob Ungleichheit etwas anderes ist als Verschiedenheit, weise ich hin, gehe ich hier aber nicht ein.

2 „Eines der wichtigsten Wörter unserer Sprache ist das Wort ‚ist‘. Es ist zugleich eines der philosophisch gefährlichsten“ (Stegmüller, 1969, S. 67). Dieses „Ist“ suggeriert die subjektunabhängige (objektive) Existenz des jeweils Bezeichneten und verdeckt die *Entscheidungsabhängigkeit der Verwendung* – hier: – des Wortes „Gerechtigkeit“.

Gestritten wird auch darüber, ob und wie weit bestimmte Realisierungsformen interpersonaler Ungleichheit überhaupt von menschlichem Handeln abhängig oder beeinflussbar und dann erst gerechtigkeitsbedeutsam seien. Nutznießer strittiger Ungleichheit auch im Bildungssystem neigen wohl eher zu der Auffassung, dass die sie begünstigende Ungleichheit (weitgehend) *naturgegeben* und deshalb (?) unabänderlich sei. Sie können sich dabei auf solche Standpunkte bspw. der Begabungskontroverse beziehen, denen zufolge Begabung oder Intelligenz zu einem hohen Anteil genetisch bedingt seien und der menschlichen Lernfähigkeit unüberschreitbare Grenzen setzten (differenziert dazu: Helbig, 1988). Der Lernmisserfolg wird dann (stark vereinfacht:) zum Naturereignis und als etwas interpretiert, das gar nichts mit vermeidbarer und deshalb zu verantwortender Ungerechtigkeit zu tun habe. Bezugnahmen auf „die Natur“<sup>3</sup> oder auf den „Willen Gottes“<sup>4</sup> und neuerdings auf gesellschaftliche Funktionserfordernisse (Sachzwänge)<sup>5</sup> wurden und werden von daran Interessierten genutzt, um die Ungleichheit unter den Menschen nicht nur zu erklären, sondern auch zu rechtfertigen oder deren Feststellung aus der Gerechtigkeitskontroverse zu eliminieren. Wem es gelingt, die Ungleichheit unter den Menschen ostentativ als Tatsache zu apostrophieren<sup>6</sup>, mit der man eben leben müsse, oder wer abstrakt und dogmatisch behauptet: „Die Menschen sind von Natur aus ungleich“, der ist wahrscheinlich vor allem diejenigen Kritiker strittiger Ungleichheit los, die in ihre sozial unterprivilegierte Position *hineingewachsen* sind. Und solange Menschen glauben, dass jeder die Chance hat, sozial aufzusteigen, so lange gelten soziale Ungleichheiten auch dann als akzeptabel, wenn sie zunehmen (Groh-Samberg & Hertel, 2015, S. 26) und dieser Glaube sich als Illusion erweist (Snower, 2019; Allmendinger, 2003, S. 81 f.; Heid, 1988).

Dieser knappe und beispielhafte Problemaufriss zeigt, dass Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip nicht nur dazu dienen, als ungerecht empfundene Verhältnisse oder Verhaltensweisen zu kritisieren, sondern auch und vor allem dazu, genau diese Verhältnisse zu rechtfertigen. Und sie zeigen noch etwas: Überall dort, wo in der gesellschaftlichen Praxis auf Gerechtigkeit Bezug genommen wird, sind direkt oder indirekt intersubjektive *Interessenkonflikte* im Spiel. Besonders deutlich wird das in den Fällen, in denen, wie bereits erwähnt, bestimmte Sachverhalte von den einen als ungerecht und von anderen als gerecht bewertet werden. Nutznießer bestimmter Verhältnisse (die es wohl kaum gäbe, wenn sie keinen Nutznießer hätten) haben nur dann Veranlassung, diese Verhältnisse zu rechtfertigen, wenn es jemanden gibt (oder geben könnte), der diesen Nutzen für ungerechtfertigt hält.

3 Grundlegend und kritisch dazu Kant, 1787/1956, S. 498 f.; Welzel, 1951; Kelsen, 1928; Topitsch, 1958; Dahrendorf, 1966; Bayertz, 1987; Haidt & Joseph, 2007; Liedtke, 2013, S. 303 ff.; Hering, 2007, S. 99.

4 Dazu Stratmann, 1995, S. 10 f., 27 ff.; Höffe, 2010, S. 13 ff.; Ellroy, 2015; Liedtke, 2013, S. 306; Geißler, 2016.

5 So bereits Spranger, 1928 und Weinstock, 1958; Deutscher Ausschuss, 1964; Brezinka, 1976; beschreibend: Mattern & Weißhuhn, 1980, S. 157 ff.; kritisch: Hartmann, 1968, S. 38 ff., 238 ff.; Steinkamp, 1974, S. 186 ff.; Lutz, 1982; Friedeburg, 1989, S. 476; Solga, 2008; Dörre, 2015.

6 Die einschüchternden Vokabeln: „Die Ungleichheit unter den Menschen – das *steht doch fest* – ist eine *unbezweifelbare* Tatsache! Das war schon *immer so* und daran wird sich auch *nichts ändern!*“ Und rasch werden differenzierende Zweifel als realitätsfremd oder ideologisch gerahmt.

Fazit: Der Gerechtigkeitsgesichtspunkt trägt kaum etwas dazu bei, strittige Verhältnisse zu sondieren und zu ordnen. Es ist wohl eher umgekehrt: Er liefert die Beurteilung dieser Verhältnisse und den Umgang mit diesen Verhältnissen den Interessenkonflikten außerordentlich ungleichmächtiger Kontrahenten aus.

Systematisierende Zwischenüberlegung: Gerechtigkeit ist immer dann ein Thema, wenn es um die *Kritik* oder um die *Rechtfertigung*

- der *Ungleichbehandlung* von Menschen,
- der *Ungleichbewertung* von Handlungen oder Handlungsergebnissen oder
- der ungleichen *Verteilung* materieller oder immaterieller Güter<sup>7</sup> geht.

Und was „ist“ Gerechtigkeit? Alle Versuche, diese Frage zu beantworten, laufen darauf hinaus, Sachverhalte (Verhältnisse oder Verhaltensweisen) aufzuzeigen, die als gerecht bewertet werden (können). Gerechtigkeit als solche existiert nicht, es gibt nur Sachverhalte, die als gerecht oder ungerecht bewertet werden. Genau genommen fordert kein Mensch Gerechtigkeit (die es als solche gar nicht gibt), sondern – wie erwähnt – Verhältnisse, die als gerecht bewertet werden.

In Gerechtigkeitsurteilen müssen aus logischen Gründen zwei Komponenten strikt auseinandergehalten werden: der als gerecht oder ungerecht beurteilbare *Sachverhalt* (die zur Diskussion stehende Realisierungsform sozialer Ungleichheit) einerseits und die *Bewertung* dieses Sachverhalts (als gerecht oder ungerecht) andererseits. Diese Unterscheidung bleibt wichtig, obwohl beide Komponenten in Gerechtigkeitsurteilen nicht unabhängig voneinander „existieren“; denn es gibt, wie bereits erläutert, kein informatives und sinnvolles Gerechtigkeitsurteil ohne Bezugnahme auf den als gerecht beurteilbaren Sachverhalt. Während über Beschreibungen des Gegenstands der Gerechtigkeitsbewertung eine faktenbezogene Verständigung prinzipiell möglich erscheint, ist das bei divergierenden, von partikularen Interessen abhängigen Bewertungen dieses Gegenstands von vornherein anders. Die Geltung einer Gegenstands-*Bewertung* lässt sich nicht durch Rekurs auf Fakten, sondern nur durch Bezugnahme auf divergierende subjektive Interessen begründen und überprüfen. Und diese Interessendivergenz führt dazu, dass ein und derselbe Sachverhalt mit Bezug auf das genau *gleiche Wertungskriterium*, nämlich das Gerechtigkeitsprinzip, und mit *prinzipiell gleichem Geltungsanspruch* völlig verschieden beurteilt werden kann und beurteilt wird. Das macht nicht erst den Umgang mit Ungleichheit, sondern bereits deren Wahrnehmung ziemlich kompliziert.

Ein weiteres Problem kommt hinzu: Obwohl es keine gegenstandsunabhängige Gerechtigkeit gibt, ist es auch im Bildungswesen dennoch üblich, Gerechtigkeit abstrakt bzw. als solche zu postulieren.<sup>8</sup> Das hat praktische Konsequenzen: *Gegenstands-unabhängige* Gerechtigkeitspostulate sagen nicht, was zu tun oder zu unterlassen ist. Auf der einen Seite suggerieren<sup>9</sup> sie absolute Geltung; es geht immerhin um „die

7 Dazu gehört das (knappe und teure) Gut Bildung (vgl. Schelsky, 1959, S. 17 f.; Hüfner, 1978; Lutz, 1982; Kreckel, 1983; Ditton, 2007; Müller-Benedict, 2008; Maaz et al., 2008; Straubhaar, 2016; grundlegend: Durkheim, 1902/1973, S. 37–55; Weber, 1917/1958, S. 235 f.).

8 So bspw. auch in der Eidesformel für den Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland (GG Art. 56).

9 Da sie als inhaltsleere Normen mit keiner Inhaltsbestimmung in Konflikt geraten können (s. dazu Topitsch, 1960).

Gerechtigkeit“. Auf der anderen Seite liefern sie die Inhaltsbestimmung der abstrakten Gerechtigkeitsnorm der Definitionsmacht derer aus, die gemäß ihren eigenen Überzeugungen und Interessen *selektiv* bestimmen (können), was gerecht „ist“ – und obendrein, wie erwähnt, auch noch den Anschein der absoluten Geltung ihrer selektiven Wertung erschleichen. Hinter gegenstandsunabhängigen Gerechtigkeitspostulaten verschwinden inhaltliche Wertungs-*Differenzen*, auf die es im Gerechtigkeitsdiskurs und auch in der Moralerziehung aber gerade ankommt. Überdies verschleiern sie die *Entscheidungsabhängigkeit* und die *Selektivität* interessenabhängiger Bezugnahmen auf „das“ Gerechtigkeitsprinzip und erübrigen damit eine kritische Analyse der faktisch als gerecht oder ungerecht bewerteten Praxis. Aber genau darauf käme es an.

Dass Bezugnahmen auf die Gerechtigkeit auch und vor allem dort eine herausragende Rolle spielen, wo interpersonale Ungleichheit *gerecht*fertigt werden „muss“, diese Tatsache findet im herkömmlichen Gerechtigkeitsdiskurs geringe Beachtung. Deshalb lege ich darauf mein Hauptaugenmerk. *Rechtfertigungsbedürftig* erscheint vor allem die soziale *Ungleichheit* (s. bereits Aristoteles, 1967, Buch V; aktuell Grossmann & Kirsch, 2017) oder genauer: diejenige Realisierungsform sozialer Ungleichheit, die von Personen als ungerecht beurteilt wird, die sich dadurch benachteiligt fühlen. *Gleichbehandlung*, *Gleichbewertung* und *Gleichverteilung* werden in der Regel nur von denen als ungerecht beurteilt, die sich von einer sie begünstigenden Ungleichheit einen Vorteil versprechen (siehe z. B. das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg: Karrer, 1959, S. 81f.). Das gilt auch „umgekehrt“: Wenn begründet erwartet werden kann, dass die „Gleichbehandlung des Verschiedenen“ die Entstehung erwünschter Ungleichheit begünstigt, hat diese Gleichbehandlung Aussicht, als gerecht bewertet zu werden. Das ist genau dann der Fall, wenn Lehrpersonen beteuern, dass sie im Unterricht und insbesondere in Prüfungen „alle Lernenden gleich behandeln“, weil das gerecht „sei“. Erstens tun sie dennoch genau das häufig nicht, was sie als gerecht proklamieren, sondern sie neigen dazu, das Matthäusprinzip zu praktizieren (z. B. Brophy & Good, 1976). Zweitens wird dort, wo sie Lernende mit (sehr) unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht und in Prüfungen gleich „behandeln“, unter sonst gleichen Bedingungen die Lernerfolgsungleichheit *vergrößert* und, mit Verweis auf das Gerechtigkeitsprinzip, moralisch legitimiert (Heid, 1988).

Auch in der Bildungspraxis gibt es ein erklärungsbedürftiges Interesse an intersubjektiver Ungleichheit. Abstrakt mag gelten, dass alle Eltern unterschiedslos am Lernerfolg ihrer Kinder interessiert sind. Aber dort, wo Lernerfolge in den Fokus der Gerechtigkeitsfrage geraten, verändern sie ihren Charakter: Lernerfolge werden dann nicht mehr (nur) als das Maß interpretiert, in dem der deklarierte Zweck unterrichtlichen Handelns erfüllt wurde, sondern sozial, und zwar durch ihren Abstand zu Misserfolgen anderer Lerner. Lernerfolge interessieren nicht mehr primär als Bil-

dungsproblem, sondern als Statusproblem<sup>10</sup>; denn – so ein rudimentärer Erklärungsansatz – Lernerfolge gehören zu den wichtigsten Anspruchs- und Rechtfertigungsgrundlagen für eine „entsprechende“ (möglichst günstige) soziale Platzierung und Honorierung (früh dazu: Schelsky, 1959). Und günstige Positionen gibt es nur unter der Voraussetzung, dass es auch ungünstige gibt. Das hat seinen Preis: Das „Sehr gut“ des einen ist umso wertvoller, je größer die Anzahl anderer Lerner ist, die unter gleichen Lernbedingungen hinter diesem Erfolg zurückbleiben, obwohl auch sie gleichermaßen nach Erfolg streben. Unter real herrschenden Wettbewerbsbedingungen sowohl in der Bildungs- als auch in der gesellschaftlichen Praxis „müssen“ Lernende (wie deren Eltern) daran interessiert sein, dass andere Lerner nicht (allzu) erfolgreich sind. Denn gemäß dieser Systemlogik ist der Lernerfolg eine Funktion des Misserfolgs derer, die im Lernleistungswettbewerb unterliegen.

Es kommt etwas Bemerkenswertes hinzu, das ich beispielhaft zu verdeutlichen versuche: Wenn ein besonders schnell und erfolgreich Lernender einem langsameren Mitlernenden eine erbetene Unterstützung verweigert, *könnte* er sein Verhalten mit der impliziten oder expliziten Begründung moralisieren, dass dies gegen das am Leistungsprinzip orientierte *Gerechtigkeitsprinzip* verstieße. Ob, warum und wie viele Lernende sich nicht gemäß dieser Wettbewerbslogik verhalten, dieses Verhalten sogar kritisieren, ist ein neues Thema und außerdem eine nur empirisch zu beantwortende Frage.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert erscheint mir auch die kritisch motivierte Erörterung der Tatsache, dass in jüngerer Zeit die Schulleistungsbewertungen (Noten) immer besser ausfallen (an sich doch eine pädagogisch erfreuliche Nachricht!). Dabei wird vor und unabhängig von einer methodisch kontrollierten Evaluation selten das Naheliegende in Betracht gezogen, nämlich dass die Lernenden besser werden. Häufiger wird behauptet oder befürchtet, dass das Anspruchsniveau in Prüfungen immer stärker abgesenkt und die Selektionsfunktion der Schule (prinzipiell dazu Fend, 1981) vernachlässigt werde. Zu fragen ist zunächst und vor allem, ob und in welcher Hinsicht das zutrifft. Interessant erscheint mir aber auch, für wen diese Frage aus welchen Gründen wichtig ist und mehr noch: wer welche wie begründete Schlussfolgerungen daraus zieht oder Vorschläge daraus „ableitet“.

Wo es um Selektion in dem Sinn geht, dass bspw. für die Besetzung eines Arbeitsplatzes im Beschäftigungssystem die am besten qualifizierte Person gesucht wird, ist die interpersonal vergleichende Beurteilung sachangemessen. Aber dabei hat der vorausgesetzte Lernerfolg (die Bildung und der Gebildete) den Charakter eines *Mittels* zum Zweck der Erfüllung external definierter Arbeitsaufgaben. Demgegenüber ist im Kontext organisierten Lehrens und Lernens, also im Bildungssektor, die Bildung kein Mittel, sondern der *zentrale Zweck* des Handelns. Diese bildungsprogrammatische Zweckbestimmung steht in einem Begründungszusammenhang mit der Maxime Kants, dass der Mensch „niemals bloß als Mittel“ gebraucht werden

<sup>10</sup> Bildung war zu allen Zeiten *immer auch* ein Mittel zur Etablierung einer legitimen Kultur – und zur Rechtfertigung einer kulturellen Hegemonie (bereits Spranger, 1928 und kritisch: u. a. Weber, 1917/1958, S. 235 f.; Litt, 1947; Menze, 1966; Blankertz, 1969; Rolff, 1986, S. 222 ff.; Friedeburg, 1989; Herrlitz et al., 2005; Solga, 2008; Schneider, 2011; Dörre, 2015; Einsiedler, 2015, S. 34–35; Müller, 2013; Becker, 2017; Becker & Lauterbach, 2016; Hofstetter, 2017).

dürfe (Kant, 1786/1956, S. 61). Sie zielt darauf ab, dass Heranwachsende Gelegenheit erhalten, ihr eigene Urteilskraft zu entwickeln. Sie sollen fähig werden, sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (Kant, 1784/1964, S. 53), und dabei auch solche Fähigkeiten entwickeln, die ihnen eine selbstbestimmte soziokulturelle und sozioökonomische Teilhabe ermöglichen. Das schließt die Fähigkeit bzw. Kompetenz ein, an der Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben mitzuwirken.

Worin liegt die Differenz zwischen einer Bildung, die als Mittel für external definierte Zwecke konzipiert und instrumentalisiert wird einerseits, und einer solchen Bildung, die als Zweck unterrichtlichen Handelns definiert und realisiert wird andererseits?<sup>11</sup> Kurz und beispielhaft: Wo es um die (grob skizzierte) Instrumentalisierung der Bildung geht, müssen Menschen lernen, ohne viel und „dumm“ zu fragen, das zu denken, zu wollen und zu tun, was nach externaler Maßgabe von ihnen verlangt wird. Wo Bildung Zweck unterrichtlicher Praxis ist, sollten Heranwachsende Gelegenheit erhalten, jene Urteilskraft und Sachkompetenz zu entwickeln, die sie befähigt, an der kritischen Beurteilung bspw. betrieblicher Verhaltenserwartungen oder Arbeitsaufträge und darüber hinaus an der Gestaltung ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Praxis selbstbestimmt mitzuwirken. Auf die derzeit dominierende Digitalisierungseuphorie bezogen: Menschen sollten lernen, das *Wie* der Digitalisierung zu „beherrschen“; mit Bildung eines bildungsprogrammatisch weithin anerkannten Grundverständnisses hat das aber nur dann etwas zu tun, wenn sie zugleich lernen, die Qualität des *Wozu* und des *Was* dieser Digitalisierung kritisch zu beurteilen.

Bei der bildungspraktischen Umsetzung dieser Grundorientierung wird sich zeigen, dass es kein Lernen und auch keinen Lernerfolg an sich gibt, sondern immer nur den Erfolg auf einem bestimmten Gebiet und nur mit Bezug auf ein entscheidungsabhängiges Erfolgskriterium. Der exzellente Sprinter kann ein miserabler Kugelstoßer sein, wer im Fach „Kunst“ herausragendes leistet, kann in einer bestimmten Realisierungsform des Physikunterrichts versagen. Wo diese Inhalts- und Kriterienrelativität auch standardisierten Lehrens, Lernens und Prüfens außer Betracht bleibt, wird womöglich auch die Frage vernachlässigt, ob diejenigen, die auf einem jeweils kanonisierten und geprüften Gebiete erfolglos bleiben, auf anderen Gebieten und in anderen Realisierungsformen der Lehr-Lern-Interaktion erfolgreich sind, sein könnten oder sein würden, wenn Lehrende an diejenigen womöglich ganz anderen inhaltlichen Lernvoraussetzungen (Kompetenzen und Interessen) anknüpfen und diese auch würdigen und didaktisch nutzen dürften und würden, mit denen die Adressaten ihres Lehrens in ihrem jeweiligen, vielleicht sehr „anderen“ soziokulturellen Kontext bzw. in ihrer Lebenswelt (sehr) erfolgreich sind.

---

11 Es handelt sich um eine idealtypische Unterscheidung, die Wirklichkeit ist komplexer: Es gibt keine vollständig von externalen Maßgaben oder Einflüssen gänzlich unabhängige Selbstbestimmung, und keine Fremdbestimmung kann die Faktizität der Autonomie selbst denkender Einwirkungsadressaten außer Kraft setzen. Selbst der Zwang bezweckt die Einwilligung des Gezwungenen in das Erzwungene – und kann sich nicht darüber hinwegsetzen (schon Kant, der mit seinen Maximen die Programmatik „der Pädagogik“ stark beeinflusst hat, postuliert, dass der Mensch nicht „bloß“ als Mittel [und ab hier wird's kompliziert und überaus diskussionsbedürftig] gesehen, funktionalisiert, „gebraucht“ werden darf).

Die Vernachlässigung dieser Frage hat dazu geführt, dass Lerninhalte und Prüfungsfächer nach dem Kriterium der Selektionseffektivität und nicht primär nach bildungsprogrammatischen Qualitäts Gesichtspunkten klassifiziert wurden und werden (dazu bereits Litt, 1947 und Undeutsch, 1969).<sup>12</sup> Das gilt prinzipiell auch, wie angedeutet, für die Entwicklung und Anwendung alternativer *Methoden* der Lehr-Lern-Interaktion. Auch das ist eine Frage der Gerechtigkeit: ob, wie und vor allem mit welcher Zielsetzung bestimmte Inhalte und Methoden organisierten Lehrens den jeweiligen Lernvoraussetzungen Lernender gerecht werden können oder sollen (s. Becker & Hadjar, 2015; Müller & Javet, 2019).

Zu einer nicht nur für diese Veröffentlichung wichtigen Besonderheit: Auf Kompetenzebenen, auf denen Personen mit (wie und wozu auch immer diagnostizierten) Lernschwierigkeiten unterrichtet werden, könnte der durch das Gerechtigkeitspostulat induzierte Wettbewerbsdruck geringer sein, als er auf den obersten Kompetenzstufen zu beobachten ist – schon weil „Lernschwächere“<sup>13</sup> weit genug davon entfernt sind, den um Spitzenpositionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem Konkurrierenden in die Quere zu kommen.<sup>14</sup> Hier – so meine überprüfungsbedürftige Vermutung – könnte das Statusinteresse gegenüber dem Bildungsinteresse an Bedeutung und Einfluss verlieren. Und genau das könnte den Blick für *alternative* Funktionen erfolgsorientierten Lernens öffnen und bereichern. Die Umsetzung dieser Grundorientierung könnte nicht nur dazu beitragen, bisher Erfolgslose zum Erfolg zu führen, sondern auch dazu, über Erfolgsungleichheit neu und anders nachzudenken – in Richtung (multiperspektivischer) Erfolgsvielfalt – im übrigens auch ökonomischen<sup>15</sup> Interesse der Erfolgssubjekte und im Interesse einer humanen gesellschaftlichen Praxis. In Reden von Behinderung oder von Lernbehinderung wird meistens vernachlässigt, dass es den Lernerfolg ebenso wie den Lernmisserfolg niemals an sich, sondern immer nur bezogen auf Lerninhalte und Erfolgskriterien geben kann und dass die in Schulen kanonisierten Inhalte und Erfolgskriterien zu einer Vernachlässigung von (latenten) Tüchtigkeiten führen, die sowohl für die Lern- und (Miss-)Erfolgssubjekte als auch für die Gesellschaft von herausragender Bedeutung sein können. Lernbehinderung ist auch niemals nur auf einer Skala von hoch und niedrig oder leicht und schwierig lokalisierbar, sondern immer nur in Bezug auf Inhalte bestimmbar. Stephen W. Hawking war in Astrophysik genial, aber war er es auch in Poesie, in Musik, in handwerklichen, künstlerischen oder gar sportlichen Aktivitäten?

Welche Konsequenzen bestimmte Zweckbestimmungen und Realisierungsformen der Inklusion unter kontrollierten Bedingungen für sehr unterschiedlich davon

12 Jedoch seit den 1970er-Jahren hat die Forderung nach Individualisierung, Pluralisierung und Flexibilisierung schulisch organisierten Lehrens und Lernens zunehmend Beachtung und Berücksichtigung gefunden. Die Inklusionsdebatte hat wesentlich dazu beigetragen.

13 Die ja nur mit Bezug auf einen selektionseffektiven Lerninhalt (Undeutsch, 1969) und mit Bezug auf ein von Entscheidungen abhängiges und für den statusrelevanten Vergleich unentbehrliches Erfolgskriterium „lernschwach“ sind.

14 Lessenich (2018) spricht von einer „Bewegung zur Verteidigung von als gerechtfertigt erachteten und durch den Aufstieg von Außenseitern als gefährdet wahrgenommenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Vorrechten“.

15 Nicht nur Unternehmen, sondern auch Absolventen des Bildungssystems haben ein elementares Kompetenzverwertungsinteresse.