

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
110. Jahrgang 2018, Heft 4, S. 341–353
<https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.05>
© 2018 Waxmann

Kathrin te Poel

Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer

Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung

*Prominente Kritik an dem seit PISA die Bildungsgerechtigkeitsdebatte dominierenden Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit verweist auf die mit diesem Paradigma einhergehende vornehmliche Adressierung von Schüler*innen als Leistungserbringer. Gleichzeitig weckt sie die Hoffnung, diese Schlagseite der Adressierung ausgehend von anderen gerechtigkeits-theoretischen Zugängen zur Debatte überwinden zu können. Dass die Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit und der damit einhergehende Anerkennungsmangel aber selbst anerkennungs- und bildungstheoretische Grundlagen durchziehen, zeigt dieser Artikel, ausgehend von einer Analyse der Theorie Krassimir Stojanovs, bevor anhand einer exemplarischen Rekonstruktion von Interviewdaten aufgezeigt wird, welche Leidenserfahrungen diese tief im gesellschaftlichen Denken verwurzelten Leistungsorientierungen und der damit verbundene Anerkennungsmangel bei Schüler*innen auslösen können. Ausgehend von den theoretischen und empirischen Befunden werden Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung gezogen.*

*Schlüsselwörter: Leistungsadressierung, Anerkennung, Schüler*innen, Lehrerbildung*

Experiences of Disregard due to One-sided Addressing of Students as Cognitive Achievers

Implications for a Recognition-Sensitive Teacher Training

Summary

Prominent criticism of the paradigm of distributive justice, which has dominated the educational justice debate since PISA, points to the particular addressing of students as cognitive achievers, which comes along with this paradigm. At the same time, it rais-

es the hope that this bias of addressing may be overcome by other justice-theoretical approaches. Based on an analysis of Krassimir Stojanov's theory, this contribution shows however that the focusing on cognitive achievements and the related lack of recognition even pervade recognition-oriented and education-theoretical principles. Subsequently, an exemplary reconstruction of interview data illustrates which severe suffering can be caused on the part of students due to this achievement orientation, which is deeply rooted in the societal mindset, and by the related lack of recognition. Based on the theoretical and empirical findings, the author draws conclusions for teacher education and training.

Keywords: addressing of achievements, recognition, students, teacher training

1. Zur Anerkennungstheoretisch begründeten Hoffnung auf eine Überwindung einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als Leistungserbringer

Wissenschaftliche Kritik an dem seit PISA neu entfachten bildungspolitischen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit verweist auf die diesen Diskurs dominierende Auffassung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov, 2008a, S. 226 f.; Heinrich, 2015, S. 238). Das leistungsorientierte und defizitorientierte Format der Large-Scale-Assessment-Studien (Heinrich, 2010a, 2010b; Stojanov, 2009) ziehe in seiner diskursprägenden Konsequenz eine zu starke Konzentration der politischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit auf Fragen der gerechten Verteilung von Bildungsressourcen wie Abschlüsse und Noten nach sich. Die Leistung des Einzelnen werde dabei zum legitimen Verteilungskriterium erhoben (vgl. Stojanov, 2008a, S. 212 f.) und rücke ebenso in den Vordergrund wie eine stark ausgeprägte Adressierung von Schüler*innen als Leistungserbringer.

Dass mit der diskursdominierenden Auffassung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit oftmals Engführungen des Bildungsbegriffes auf punktuelle, kognitive Leistungen einhergehen, thematisieren Dietrich, Heinrich und Thieme, wenn sie in diesem Zusammenhang von „eine[r] auf kognitive Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft verengten Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 26) sprechen. Diese verengte Vorstellung ziehe eine simplifizierende und individualisierende Delegation der Verantwortung für Bildungs(miss)erfolg an die betroffenen Schüler*innen nach sich (vgl. Heinrich, 2010a, S. 127, 132; Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 202). Indem im Falle einer solchen Engführung deren kognitive Leistung auf ihre persönlich zu verantwortende Anstrengung zurückgeführt werde (vgl. Heinrich, 2013, S. 187), gerieten im System liegende Ursachen für Bildungsungerechtigkeiten aus dem Blick und Differenz(ierung)en fänden eine legitime Basis (vgl. Heinrich, 2010a, S. 126). Ein solcher einseitig individualisierender Blick zieht in der Konsequenz eine laten-

te Adressierung von weniger leistungserfolgreichen Schüler*innen als individuell weniger anstrengungswillig nach sich und bedeutet nicht nur eine Geringschätzung des Leistungsergebnisses und des möglicherweise tatsächlich dafür erbrachten Arbeitsaufwandes, sondern auch ein Versäumnis der Anerkennung der Schüler*innen als „ganze Personen“.

Dass die dargestellten Konsequenzen des Diskurses gegenüber der eigentlichen Intention und Zielsetzung von Studien wie PISA ambivalent sind, zeigt ein Blick auf Ausführungen von Baumert et al. Ihnen zufolge beständen die Ziele von PISA in der Erhebung vergleichbarer Daten über erreichte, für eine gute Lebensbewältigung erforderliche Kompetenzen von Schüler*innen und damit einhergehend in der Schaffung einer Grundlage für gegebenenfalls notwendige politisch-administrative Reformen im Bildungsbereich (vgl. Baumert, Artelt, Klieme, Carstensen, Sibberns & Stanat, 2002, S. 11). Trotz dieser Ambivalenz gegenüber der ursprünglichen Intention der Leistungsstudien besteht die nicht-intendierte Konsequenz einer vielfach starken Fokussierung auf die individualisiert betrachtete Leistungserbringung auch in der Inklusionsdebatte fort (vgl. Heinrich & te Poel, 2018).

Ausgehend von der dargelegten Kritik und in der Hoffnung, kognitiv leistungsorientierte Engführungen und individualisierende Adressierungen in der Bildungsgerechtigkeitsdebatte zu überwinden, wird innerhalb der wissenschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit theoretisch wie empirisch zunehmend auf Alternativen zum verteilungstheoretischen Paradigma wie beispielsweise auf anerkennungs- oder teilhabetheoretische Ansätze rekurriert (bspw. Helsper, 2001; Sandring, 2013; Schrödter, 2013). Insbesondere die dem Paradigma der Anerkennungsgerechtigkeit zugehörigen Ansätze scheinen eine Fokussierung auf intersubjektive Praktiken im Kontext Schule und damit eine Distanzierung von individualisierenden Erklärungsansätzen zu versprechen.

Die Bildungs- und Anerkennungstheorie Stojanovs verknüpft darüber hinausgehend anerkennungstheoretische Implikationen mit der bildungstheoretischen Mensch-Welt-Figur, weshalb Ricken sie als besonders geeignet erachtet, Bildung in ihrer eigentlichen, nämlich sozial bedingten Prozessdimension zu fassen (vgl. Ricken, 2015, S. 137). Stojanovs Theorie als Zugang zur Bildungsgerechtigkeitsproblematik lässt damit auf Möglichkeiten hoffen, ausgehend vom Bildungsbegriff nicht nur eine verkürzte Adressierung von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer, sondern auch einen damit verbundenen Anerkennungsmangel zu überwinden.

2. Von der expliziten zur impliziten Leistungsadressierung – Einblick in Ergebnisse einer kritischen Analyse anerkennungstheoretischer Grundlagen

Auf die Möglichkeit hin, einen von der Theorie Stojanovs ausgehenden, anerkennungstheoretisch ausgerichteten, empirischen Zugang zur Bildungsgerechtigkeitsproblematik zu entwickeln, dessen Fokussierung die beschriebene leistungsorientierte Engführung der Debatte überwindet, wurde die Anerkennungstheorie Stojanovs in der Dissertationsschrift von te Poel analysiert (ausf. te Poel, 2018). Ergebnisse dieser kritischen Rekonstruktion seiner Theorie weisen allerdings darauf hin, dass selbst diese Bildungs- und Anerkennungstheorie von impliziten und auch expliziten Fokussierungen auf das verbale Sprachvermögen und die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen durchzogen ist. Kognitive und verbalsprachliche Primat und Adressierungen spiegeln sich sowohl in Stojanovs Bildungs- als auch in seinem Anerkennungsverständnis, was folgend exemplarisch anhand ausgewählter Textbeispiele veranschaulicht wird.

Stojanov fasst Bildung zunächst als durch intersubjektive Anerkennung initiierten (vgl. Stojanov, 2006, S. 126) Prozess des Transzendierens der Selbst- und Weltbezüge des Menschen (vgl. ebd., S. 14). Die bildungstheoretische Mensch-Welt-Figur und den Prozess des Transzendierens der Selbst- und Weltverhältnisse konkretisiert er dabei vornehmlich verbalsprachlich. So ist ihm zufolge „Bildung als Humanentwicklung durch Welt-Erschließung in der Form von Befassung mit begrifflich-idealen Inhalten [...] zu verstehen“ (Stojanov, 2012, S. 396), und Transzendierung gelinge durch „die Teilnahme an universalistisch entgrenzten Argumentationspraktiken“ (ebd.).

Als besondere Form der Kommunikation setzt Argumentation ein differenziertes verbales Sprachvermögen auf hohem kognitiven Niveau voraus. Diese besondere Form der Kommunikation wird in Stojanovs Theorie zum Ausgangspunkt von Bildung überhaupt erhoben. Auch in Stojanovs Definition von Identität als „narrative Kohärenz“ (Stojanov, 2006, S. 126) der Person und in seiner Ausbuchstabierung der Weltbeziehungsformen des Menschen als Ideal, Proposition und subjektive Theorie (vgl. ebd., S. 146), die sich über ihre „propositional[e] [...] Artikulation“ (Stojanov, 2008b, S. 109) weiterentwickeln, spiegelt sich diese Priorisierung des Kognitiven und Verbalsprachlichen.

Es wird insgesamt deutlich (vgl. ausf. te Poel, 2018), dass die von Stojanov in seiner Theorie besonders umfassend berücksichtigten Weltbezüge jeweils mit einem steigenden verbalsprachlich-kommunikativen Anspruch und einem ansteigenden kognitiven Niveau einhergehen, auf den bzw. das die Anerkennungsformen zielen. Zugleich erfasst Stojanov mit seiner Gegenstandsbestimmung der jeweiligen Anerkennungsformen, also mit dem, worauf sich die intersubjektive Anerkennung ge-

mäß seiner Theorie bezieht, insbesondere kognitiv-verbalsprachliche Facetten des Menschen. Die Selbstbeziehungsformen konkretisiert Stojanov kaum, und andere wie beispielsweise handlungspraktische oder emotionale Formen der Weltbeziehung geraten aus dem Blick. Als gebildet kann gemäß der Theorie Stojanovs damit jener Mensch verstanden werden, der seine Selbst- und Weltbezüge argumentierend und die Weltbezüge in ihrem kognitiven Niveau ansteigend weiterentwickelt.

Auch wenn Stojanovs Theorie ausgehend von ihrer Auffassung von Bildung als Transformationsprozess zunächst stigmatisierende Adressierungen von Schüler*innen als „bildungsfern“ zu überwinden scheint, da Bildung nicht mit zu erreichenden Abschlüssen oder Leistungsergebnissen gleichgesetzt, sondern als Prozess der Weiterentwicklung verstanden wird, der alle Menschen einschließt, begünstigt seine Theorie in der Konsequenz ihrer Primat neue Anerkennungsmängel. Indem sie verbalsprachlich-kognitive Weltbeziehungsformen mit dem Bildungsbegriff verknüpft und andere Formen des Weltbezuges aus dem Blick verliert, steht Stojanovs Bildungsbegriff diskursorientierten, auf kognitive Leistungsfähigkeit ausgerichteten Lerntypen und Bildungsgängen näher als bspw. stark handlungspraktisch orientierten Lernenden, was neue Missachtungen nach sich zieht.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass der bereits im ersten Abschnitt kritisierte Anerkennungsmangel also so tief im gesellschaftlichen Denken verankert sein muss, dass sich die primäre Adressierung von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer auch in bildungs- und anerkennungstheoretischen Grundlagen niederschlägt. Die Konsequenzen einer das gesellschaftliche Denken so tief prägenden Engführung von Anerkennung spiegeln sich in Erfahrungen betroffener Schüler*innen, auf die der folgende Abschnitt fokussiert.

3. Bildungsblockierende Missachtungserfahrungen infolge von Leistungsadressierungen – empirische Exemplifikationen

Eine weit verbreitete starke Leistungsadressierung von Schüler*innen und ein damit verbundener Mangel an Anerkennung, die den öffentlichen Bildungsgerechtigkeitsdiskurs und die Theoriebildung durchziehen, schlagen sich in Erfahrungen betroffener Schüler*innen und damit in der Lebenspraxis nieder. Dass solche Erfahrungen mit Leid verbunden sein können und der mit der diskursprägenden Leistungsadressierung einhergehende Anerkennungsmangel sogar Bildungsprozesse hemmen und darüber selbst zum Mechanismus der Reproduktion von Bildungsgerechtigkeitsungerechtigkeit werden kann, veranschaulicht die folgende knapp zusammengefasste

Fallrekonstruktion. Die Sequenzen stammen aus einem Interview¹ mit einem Schüler (S.) mit Migrationshintergrund, der die Oberstufe einer Gesamtschule besucht.

S: (äh) (-) *ich bin ja TÜRKE (-) und (-) hier in deutschland (-) äh (-) fallen ja (-) sehr viele türken halt SEHR negativ auf und ((hustet)) ein grund ist warum (.) ich (.) HIER. (-) halt et/ etwas ERREICHEN möchte is'/ äh is' z::u beweisen dass nicht (.) JEDER ausländer () nicht jeder türke halt so (-) SCHLECHT ist wie in medien dargestellt worden ist. (-) ähm (-) in (.) / meisten sagt man doch dass (-) die AUSländer meistens zu den hauptschulen gehen.*

I: hm=hm

S: NA UND? *die gehen dann zur hauptschule aber (---) trotzdem danach haben sie 'ne ausbildung oder so was weiß ich. und (-) aber ICH MACHE GERADE ABI.*

S., der sich damit identifiziert, „TÜRKE“ zu sein („*ich bin ja*“), leitet ohne vorangehende Interviewerfrage zu dieser Sequenz über und unterstreicht damit ihre Relevanz. S. sieht sich mit einer negativen Wahrnehmung der ethnischen Gruppe konfrontiert, mit der er sich identifiziert. Diese Negativwahrnehmung ist nicht unabhängig von ihrem Ort „*deutschland*“ und sowohl besonders stark konnotiert (doppeltes und betontes „*sehr*“) als auch für S. selbstverständlich bekannt („*halt*“, „*ja*“). „Auffallen“ ist ein interaktives Geschehen.

Die negative Wahrnehmung der Menschen seiner Nationalität in Deutschland ist der Grund dafür, warum S. „*etwas ERREICHEN möchte*“. Dass er mit diesem „*etwas ERREICHEN*“ etwas „*beweisen*“ möchte, deutet darauf hin, dass S. sich durch das negative Auffallen zu Unrecht angeklagt fühlt. Seine Motivation „*etwas zu erreichen*“ ist also nicht im positiven Sinne durch ein individuelles Interesse bedingt, sondern speist sich im negativen Sinne aus der Abwehr eines Images. Die somit negativ angestoßene Motivation „*etwas [zu] ERREICHEN*“ stellt eine Anstrengung der Abwehr dar. „Erreichen“ verweist auf ein angestrebtes Ziel, das an dieser Stelle noch unkonkret bleibt.

Indem S. „*beweisen*“ möchte, dass nicht „*jeder türke halt so (-) SCHLECHT ist*“, kämpft er als Person gegen ein stigmatisierendes Image an, das er zugleich für die Gruppe, mit der er sich identifiziert, angenommen zu haben scheint: „Nicht jeder“ verweist auf Ausnahmen von dieser Gruppe, für die das Image gilt. S. befindet sich damit in einem Dilemma zwischen Identifikation und Abgrenzung, wobei die Abgrenzung durch das in das Selbstbild von der eigenen Herkunftsgruppe aufgenommene negative Image bedingt ist. Laut Stojanov setzt Bildung, verstanden als Prozess des Transzendierens bisheriger Umweltprägungen, immer die Identifikation mit die-

1 Für das Zur-Verfügung-Stellen des Interviews sei an dieser Stelle den Mitarbeitenden des FuE-Projekts „Bildungsbiographische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) herzlich Dank gesagt.

ser Umwelt voraus (vgl. Stojanov, 2001, S. 76f.). Diese notwendige Voraussetzung ist für S. infolge der Übernahme negativer Zuschreibungen beschädigt und damit auch die Voraussetzung für einen gelingenden Transformations- und Bildungsprozess.

Der weitere Gesprächsverlauf verweist auf den Auslöser der negativen Wahrnehmung der eigenen Herkunftsgruppe: *„wie in medien dargestellt worden ist“*. Die Vergangenheitsform deutet auf eine konkrete Situation in den Medien hin. Dass damit bspw. medial dargestellte Ergebnisse aus Studien wie PISA gemeint sein können, ergibt sich aus dem weiteren Zusammenhang: *„zu den hauptschulen gehen“*. Die mediale Bezugnahme auf PISA oder andere im Diskurs prägend gewordene Leistungsstudien ist ein vergangenes defizitorientiertes Ereignis der besonderen öffentlichen Hervorhebung des Bildungsmisserfolgs (gemessen an Schulformbesuch und Bildungsabschluss) unter anderem von Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Der von S. verwendete Begriff *„SCHLECHT“* ist demnach auf schulische Leistungen zu beziehen, wobei S. die reine Leistungsadressierung mit einem *„SCHLECHT“*-Sein insgesamt verknüpft, was auf einen Mangel an Anerkennung von Facetten außerhalb von Leistung verweist. Die Protestreaktion von S. und der Druck, den er auf sich nimmt, verallgemeinernde Aussagen durch seine Person als Beweismittel zu widerlegen, verweisen auf diffuses Leid, das durch die Darstellung in den Medien ausgelöst wird. Dass die *„AUSländer meistens zu den hauptschulen gehen“*, ist für S. nur durch bessere Leitungen in Form von höheren Abschlüssen zu überwinden. Dafür fühlt S. sich individuell verantwortlich: *„aber ICH MACHE GERADE ABI“*. Was S. also *„ERREICHEN möchte“*, um zu *„beweisen“*, *„dass nicht jeder türke halt so (-) SCHLECHT ist“*, wird jetzt deutlich: Er strebt einen gesellschaftlich prestigeträchtigen Schulabschluss an, der kognitive Leistungsfähigkeit symbolisiert.

Insgesamt gerät S. in ein unaufhebbares Dilemma zwischen der Identifikation mit seiner Herkunftsgruppe und seiner individuellen Abgrenzung, um etwas zu „beweisen“. Es entsteht infolge defizitorientierter medialer Darstellungen eine latente, personenbezogene negative (Selbst-)Attribution in Bezug auf die eigene Herkunftsgruppe, die Leid verursacht, indem sie positive Entwicklungs- und damit Bildungsprozesse erschwert, da diese in einer Selbstannahme von S. gründen würden. Institutionelle Bedingungen der medial dargestellten Selektionen reflektiert S. nicht. Seine in negativer Weise von außen angestoßene Motivation, „etwas zu erreichen“, zielt auf Leistung, die S. in Form eines Schulabschlusses individuell verantwortlich erbringen will (*„beweisen“*), während sie seinen eigentlichen Bildungsprozess blockiert.

Dass sich das durch die PISA-Rezeption bzw. den bildungspolitischen Diskurs über andere Leistungsstudien für S. begonnene Leid auch in den schulischen Erfahrungen von S., ebenso wie die individuelle Verantwortungszuschreibung für Leistung und der damit verbundene Anerkennungsmangel fortschreiben, sollen die folgenden Sequenzen aus dem gleichen Interview ergänzend knapp illustrieren:

obwohl ich mich sehr/ (-) SEHR für die schule anstrenge oder mich engagierte (-) bin ich nicht in allen fächern GUT. (-) In ein paar fächern schon aber nicht in allen. (-) und (-) die lehrer denken dass ich halt dann (-) gar nicht mich für die schule engagier' weil (-) ich weiß nich' das auch schon schlimm.

Während diese emotional negativ besetzte Erfahrung („das auch schon schlimm“), die die – oben kritisierte – individualisierende Verantwortungsdelegation für weniger gute Leistungsergebnisse an die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen spiegelt, die sich hier in deren Adressierung als wenig engagierte durch die Lehrpersonen ausdrückt, verweist das folgende Zitat auf den starken, aber unerfüllten Wunsch von S., als mehr denn nur als Leistungserbringer wahrgenommen zu werden. Es verweist auf das diffuse Gefühl einer fehlenden Anerkennung des Schülers als ganze Person:

hier in diese oberstufe (-) hab' ich (-) die so/ so dies'/ so dieses gefühl, dass:: die lehrer (-) es irgendwie nicht interessiert was wir (---) WAS hier wir gerade hier machen. (-) denen geht'S (.) (um) einfach um (--)/ die klausUREN. (-) und (-) zum beispiel, wenn wir (-) halt unsere persönlichen probleme erzählen wollen zum beispiel warum (-) diese probleme es ÜBERHAUPT gibt, haben die wirklich kein OHR dazu.

Mangelnde Anerkennung drückt sich in S' Umschreibung des Gefühls aus, als würden sich Lehrpersonen vornehmlich auf „die klausUREN“ konzentrieren, die eine bedeutsame Form der Leistungsdemonstration symbolisieren. S. nimmt ein Desinteresse der Lehrpersonen insgesamt („die lehrer“) gegenüber den Schüler*innen als Personen wahr („persönliche[] probleme“). „Kein OHR“ „haben“ symbolisiert, jemanden nicht hören zu können. S. fühlt sich nicht wahrgenommen.

Insgesamt wird deutlich, dass der mit der häufigen Adressierung von Schüler*innen als Leistungserbringer einhergehende Anerkennungsmangel sich unmittelbar in den konkreten schulischen und lebensweltlichen Erfahrungen von S. niederschlägt und Leid verursacht. Das verweist darauf, dass dieser zunächst am Diskurs kritisierte Mangel sich in handlungspraktischen Zusammenhängen wie dem Kontext Schule reproduzieren kann. Welche weiteren Missachtungserfahrungen insbesondere benachteiligte Schüler*innen machen, in welchem Zusammenhang diese mit ihren Bildungsprozessen stehen und in welchen Strukturen diese Missachtungen gründen, steht im Fokus eines angestrebten anerkennungstheoretisch ausgerichteten bildungsbiografischen Drittmittelprojektes der Autorin, das sich derzeit in der Anforchung befindet.

4. Ausblick: Zur Notwendigkeit der Überwindung einer einseitigen Leistungsadressierung von Schüler*innen in der inklusiven Schule

Die mit dem Inklusionsdiskurs verknüpfte Bewegung hin zu einer menschenrechtlich begründeten und weg von einer meritokratischen Fassung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Heinrich, 2015, S.235) impliziert nicht nur die Chance, leistungsbezogene Engführungen im Kontext Schule sowie einen damit verknüpften Mangel an Anerkennung zu überwinden; eine inklusive Pädagogik als „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006) macht diese Überwindung geradezu erforderlich, soll ihre praktische Umsetzung nicht ihrem eigenen Auftrag widersprechen.

Eine primäre bis ausschließliche Adressierung von Schüler*innen als Leistungserbringer stünde im Widerspruch zu der vom Menschen und seinen Rechten ausgehenden Begründung einer inklusiven Beschulung. Die Umsetzung inklusiver Beschulung eröffnet die Chance, den mit einer starken Leistungsadressierung verbundenen, bisher subtil der Anstrengungsbereitschaft und damit der Eigenverantwortung der Schüler*innen ursächlich zugeschriebenen Ausschluss bestimmter Schüler*innen von einem Erhalt von Anerkennung in seiner eigentlichen Systematik offensichtlich werden zu lassen. Dass bspw. Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) einhergehend mit einer reinen Adressierung als Leistungserbringer der Erfahrung völliger Missachtung ausgesetzt wären, die sie nicht durch mangelnde Anstrengung verantworten, liegt offensichtlich auf der Hand.

Weil aber ein mit der häufigen Leistungsadressierung verbundener Anerkennungsmangel – wie gezeigt – so tief im gesellschaftlichen Denken verankert ist, dass er die institutionelle Logik von Schule ebenso prägt wie die oft latent bleibenden Handlungsroutinen von Lehrpersonen, reicht es nicht aus, ausgehend von der nunmehr im Diskurs erstarkenden menschenrechtlichen Begründung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit auf damit von selbst einhergehende Modifikationen zu hoffen. Stattdessen bedarf es neben der menschenrechtlich geforderten Veränderungen auf der Systemebene (vgl. Siehr & Wrase, 2014) zusätzlich gezielter Maßnahmen der Unterstützung bisheriger und zukünftiger pädagogischer Akteure, unbewusst leistungsorientierte Handlungsroutinen bspw. durch deren Irritation reflexiv einzuholen und Möglichkeiten ganzheitlicher Anerkennungspraktiken zu erschließen.

Dass diese Arbeit an den Handlungsroutinen pädagogischer Akteure im Kontext der leistungsorientierten Organisationslogik von Schule Ambivalenzen aufweist, ist nicht zu bestreiten. Dennoch „lebt“ jede Institution immer nur durch die Menschen, die sie verkörpern. Deshalb eröffnet der Anstoß von Veränderungen im routinieren Handeln dieser Menschen zumindest die Chance, zum Ausgangspunkt von Veränderungen auf institutioneller Ebene zu werden.

Jede Institution erfüllt ferner Zwecke für die Menschen, die ihre Zielgruppe ausmachen. Die Zielgruppe der Regelschulen hat sich im Zuge der Umsetzungsbestrebungen von Inklusion stark verändert. Diese Veränderung kann zum Ausgangspunkt werden, den Zweck der Institution Schule kritisch zu überdenken. Dass es Schulen gibt, die die gegenseitige Anerkennung in Form eines Schulethos und Schulleitbildes gezielt auch institutionell verankern und in denen damit eine ganzheitliche Anerkennung eine selbstverständliche und routinierte Handlungsmaxime der dort tätigen Lehrpersonen darstellt, weiß die Autorin aus ihrer eigenen schulpraktischen Tätigkeit.

Gemäß Oevermann geht jeder Routine eine Krise im Sinne einer Situation voraus, für die es noch keine Bewältigungsmuster gibt (vgl. Oevermann, 2002, S. 26). Eine Veränderung und Neuausrichtung bereits vorhandener Routinen von Lehrpersonen bedarf entsprechend nicht nur ihrer bewussten Einholung, um an ihnen arbeiten zu können, sondern ebenso einer starken Erschütterung, die die Routinen selbst in eine Krise geraten lässt. Indem diese Krise darauffolgend bewältigt werden muss, können neue Routinen entstehen. Solch eine Erschütterung kann bspw. im Rahmen von Lehrerfortbildungen angestrebt werden, indem Lehrpersonen mit dem durch allzu starke Leistungsadressierung erzeugten Leid von Schüler*innen konfrontiert werden, um darauffolgend eigene Handlungen kritisch sowie konstruktiv nach Alternativen suchend in den Blick zu nehmen.

Im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrpersonen bieten insbesondere die mit den Praxisphasen verknüpften Reflexionssettings Möglichkeiten einer Konfrontation und kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsmustern. Erste Befunde aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bi^{professional} verweisen allerdings auch auf die Schwierigkeiten einer solchen reflexiven Professionalisierung. In dem im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern geförderten Projekt (FKZ 01JA1608) am Universitätsstandort Bielefeld erhalten Bachelorstudierende die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit benachteiligten Schüler*innen sowie mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu sammeln. In den Maßnahmen zur Praxisreflexion zeigt sich bei Studierenden allerdings bereits eine stark habitualisierte Ausprägung, den Fokus auf die kognitive Leistungsfähigkeit zu legen und anderweitige drängende Bedürfnisse der Schüler*innen zurückzustellen (vgl. Frohn & Heinrich, 2018, S. 158–161; Heinrich & te Poel, 2018, S. 63–64). Die Hoffnung ist dennoch, hier bereits in der Lehramtsausbildung Effekte zu erzielen, da die Habitusreflexe der Studierenden in diesem Stadium der Professionalisierung vermutlich noch keine berufspraktischen Routinen darstellen. Die berufliche Handlungspraxis kann in diesem Stadium für sich genommen als Krise der angehenden Lehrpersonen betrachtet und deren begleitete Reflexion als Möglichkeit verstanden werden, Handlungsrouninen bewusst zu entfalten. Das Forschende Lernen im Praxissemester eröffnet die Option, Erfahrungen und Perspektiven von Schüler*innen als Spiegel und Feedback eigenen Handelns einzubeziehen oder aber Handlungsrouninen Dritter aus einer kritisch-reflexiven Perspektive zu betrachten.

Ein Konzept zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrpersonen für ganzheitliche Anerkennungspraktiken insbesondere auch in Bezug auf auffällige Schüler*innen soll im Rahmen des im zweiten Abschnitt anvisierten Drittmittelprojektes erarbeitet werden.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Artelt, C., Carstensen, C. H., Sibberns, H., & Stanat, P. (2002). Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und technische Grundlagen der Studie. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 11–38). Opladen: Leske + Budrich.
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des „neuen Allgemeinbildungsprogramms“ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–173). Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010a). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Demokratie* (S. 125–143). Opladen: Barbara Budrich.
- Heinrich, M. (2010b). Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? Governanceanalysen zu einem bildungspolitischen Programm. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 47–68). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Parti-*

- zipation in der Schule. *Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 37–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 143–170). Münster: MV.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Ricken, N. (2015). Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 131–149). Münster et al.: Waxmann.
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3>
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 71–88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_4
- Siehr, A., & Wrase, M. (2014). Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61 (2), 161–182.
- Stojanov, K. (2001). Universalismus und Zeitlichkeit. Zur Rekonstruktion des normativen Kerns des Bildungsbegriffes. In W. Nieke, J. Masschelein & J. Ruhloff (Hrsg.), *Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers* (S. 73–85). Weinheim & Basel: Beltz.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, K. (2008a). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 9, 209–230.
- Stojanov, K. (2008b). Öffentliche Erziehung unter posttraditionellen Bedingungen. Erziehung als Ermöglichung von Bildsamkeit. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 95–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stojanov, K. (2009). Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische Anweisungs- und Legitimationsinstanz: Eine Streitschrift. *Tertium Comparationis*, 15 (2), 170–181.
- Stojanov, K. (2012). Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths „Bildung‘ – ein Thema im Dissens der Disziplinen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 393–401. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0266-z>
- te Poel, K. (2018). *Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primare in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C., & Pardo-Puhlmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von*

Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ (S. 197–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_10

Kathrin te Poel, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulentwicklungs- und Schulforschung und Projektmitarbeiterin in Bi^{professional}, dem Standortprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld, sowie Lehrerin im Bereich Sozialwesen an einem Berufskolleg.

E-Mail: kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld