

Bildungsungerechtigkeit in bildungspolitischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen in Zeiten der Covid-19-Pandemie

Nina Thieme

Einleitung

Bildungsungerechtigkeit ist eines der großen Themen, das in bildungspolitischen, öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskursen in Zeiten der Covid-19-Pandemie eine herausgehobene Rolle spielt. Wird Bildungsungerechtigkeit im Zusammenhang mit den pandemiebedingten Maßnahmen im schulischen Bereich problematisiert, zu denen vor allem die vorübergehenden Schulschließungen und (digitale) Formen des Distanzunterrichts und -lernens zählen, stellen Chancen einen wesentlichen Bezugspunkt dar.¹

Auf diese Verbindung von Bildungsungerechtigkeit und Chancen ist der Fokus des vorliegenden Beitrags gerichtet. Zunächst wird nachgezeichnet, in welcher Art und Weise Chancen thematisiert werden, wenn gegenwärtig in Hinblick auf das schulische Bildungssystem eine durch die politisch vorgegebenen Maßnahmen bedingte bzw. durch diese verstärkte Bildungsungerechtigkeit konstatiert wird: So wird, so ein wesentlicher Argumentationsstrang, darauf verwiesen, dass die Maßnahmen im schulischen Bereich dazu geführt

1 Auch wenn Bildungsungerechtigkeit in Zeiten der Covid-19-Pandemie kein ausschließlich die Schule als wesentliche Institution des Bildungssystems betreffendes Thema ist, sondern auch in Bezug auf den Elementarbereich (vgl. Anger/Plünnecke 2021a: 26) und in Hinblick auf tertiäre Bildung (vgl. Geis-Thöne/Plünnecke 2021: 4ff.) ungleiche Bildungschancen problematisiert werden, ist der vorliegende Beitrag auf die Thematisierung von Bildungsungerechtigkeit im Zusammenhang mit den pandemiebedingten Maßnahmen der Schulschließungen sowie des (digitalen) Distanzunterrichts fokussiert.

haben, dass es zu sinkenden Chancen für *alle* Kinder und Jugendlichen gekommen sei. Im Rahmen eines zweiten Argumentationsstrangs, der vielfach mit dem ersten verknüpft wird, wird herausgestellt, dass Kinder und Jugendliche in *unterschiedlichem* Ausmaß von dem Sinken der Chancen betroffen seien: Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien seien eher betroffen als Kinder aus privilegierten Familien, so dass es demnach zu einer Verschärfung bereits existierender, z.T. gar zu einer neuen Chancenungleichheit komme (1). Das vorherrschende Verständnis in diesem Zusammenhang basiert auf einer Vorstellung von Chancengleichheit als Startchancengleichheit. Diese ist in zweifacher Hinsicht problematisch: zum einen aufgrund der paradoxen Struktur, die der Forderung und dem Begriff der Startchancengleichheit immanent ist (vgl. dazu bereits Heid 1988), zum anderen aufgrund von zwei verkürzenden Fokussierungen – auf Zugänge zu Bildung einerseits und auf Bildungsungerechtigkeit als *Verteilungsungerechtigkeit* andererseits (2). Weshalb ein Bildungsgerechtigkeitsverständnis jenseits eines solchen Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit als Verteilung gleicher Startchancen geboten ist, wird in einem abschließenden Plädoyer dargelegt (3).

1. Chancen als Bezugspunkt in bildungspolitischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen zu Bildungsungerechtigkeit in Zeiten der Covid-19-Pandemie

Nicht erst durch die Covid-19-Pandemie ist Bildungsungerechtigkeit zum Gegenstand bildungspolitischer, öffentlicher und wissenschaftlicher Auseinandersetzung avanciert. Bereits der vor allem durch die erste PISA-Studie generierte Befund, dass der vielfach als Bildungsungerechtigkeit bezeichnete Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. -misserfolg in Deutschland besonders stark ausgeprägt sei (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001: 393), hat zu einer wachsenden Aufmerksamkeit für Bildungsungerechtigkeit sowohl in bildungspolitischen, öffentlichen als auch in wissenschaftlichen Diskursen geführt (vgl. Thieme 2013: 159). Trotz der demnach zu konstatierenden Prominenz des Gegenstands *Bildungsungerechtigkeit* seit etwa zwei Dekaden (vgl. u.a. Faller 2019: 9) handele es sich bei Bildungsgerechtigkeit, dem positiv besetzten Pendant zu Bildungsungerechtigkeit, um ein sogenanntes Plastikwort, so Faller im Anschluss an Pongratz (vgl. Faller 2019: 8f.). Plastikwörter seien durch eine »fehlende sprachliche Präzision« (ebd.: 9) zu charakterisieren. Genau diese fehlende Präzision ermögliche es, »dass der Begriffsinhalt

[der Plastikwörter, Anm. N.T.] vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt« (Pongratz 2007: 163)« (Faller 2019: 9). Insbesondere in bildungspolitischen und öffentlichen Diskursen trage gerade diese Diffusität zur häufigen Verwendung bei (vgl. ebd.), denn »[o]ffenkundig ist es einer breiten Bezugnahme eher förderlich als hinderlich, wenn unterschiedliche Anschauungen und Bezüge in ein entsprechendes Konzept eingespeist werden können« (Dollinger 2011: 26). Demgegenüber lassen sich im wissenschaftlichen Kontext entsprechende Auseinandersetzungen finden, die auf eine (begriffs-)theoretische Präzisierung bzw. Bestimmung von Bildungsungerechtigkeit zielen (vgl. u.a. Faller 2019; Giesinger 2007; Stojanov 2008).

Neben dem Argument, dass Bildungsungerechtigkeit ein Plastikwort sei, auf das aufgrund seiner Uneindeutigkeit ohnehin häufiger Bezug genommen werde als auf Begriffe mit eindeutigeren Bedeutungsgehalten, lässt sich die gegenwärtig weiterhin hohe diskursive Verwendung des vor allem negativ konnotierten Begriffs der Bildungsungerechtigkeit durch die Covid-19-Pandemie begründen: Die Pandemie fungiere quasi als Brennglas, durch das existierende Bildungsungerechtigkeiten und damit verbundene Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungssystems verdeutlicht worden seien (vgl. u.a. Butterwegge 2021a: 11). Zugleich, so der weitgehende Konsens in der diskursiven Auseinandersetzung, habe die Pandemie zu einer drastischen Verschärfung des Phänomens beigetragen (vgl. u.a. Ackeren/Endberg/Locker-Grütjen 2020: 245).

Vor diesem Hintergrund verwundert also die aktuelle Konjunktur des Bildungsungerechtigkeitsbegriffs im Zusammenhang mit der Thematisierung der durch die Covid-19-Pandemie bedingten Schulschließungen und damit verbundenen Maßnahmen im Bildungssystem nicht.

In den bildungspolitischen, öffentlichen, aber auch wissenschaftlichen Diskursen, in denen Bildungsungerechtigkeit im Kontext der Covid-19-Pandemie zum Gegenstand erhoben wird, lassen sich zwei Punkte identifizieren, auf die vorrangig Bezug genommen wird, wenn es um (den Versuch) eine(r) Klärung dessen geht, was unter Bildungsungerechtigkeit jeweils gefasst wird:

Ein erster Bezugspunkt sind vorhandene bzw. nicht vorhandene *Chancen* (vgl. u.a. Füller 2021; Expert:innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021; Jungkamp/Maaz 2021), auf die im vorliegenden Beitrag der Fokus gerichtet ist. Vorhandene bzw. nicht-vorhandene *materielle Güter* stellen einen zweiten Bezugspunkt dar, der jedoch im vorliegenden Beitrag nicht vertiefend auf-

gegriffen wird², zumal diese vielfach in einen Zusammenhang zu Chancen gesetzt werden (vgl. z. B. Alamdar-Niemann/Schomers 2021: 133), wenn im Zuge der bildungspolitischen, öffentlichen, aber auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Bildungsungerechtigkeit in Zeiten der Covid-19-Pandemie ein nicht hinreichendes Vorhandensein materieller Güter konstatiert wird.

Hinsichtlich des Bezugspunktes *Chancen* lassen sich vor allem zwei, vielfach miteinander verwobene Argumentationsstränge identifizieren:

In einem ersten Argumentationsstrang wird herausgestellt, dass es durch die Schulschließungen während der Corona-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen zu sinkenden Chancen für *alle* Kinder und Jugendlichen gekommen sei (vgl. u. a. Anger/Plünnecke 2021a: 48; Jungkamp/Maaz 2021: 194): So sei »eine ganze Schülergeneration« (Middendorf 2021: 1) betroffen – »und zwar unabhängig von ihren anthropogenen, sozialen oder ethischen Gegebenheiten« (ebd.). Die Feststellung, dass Chancen für die gesamte »Generation Corona« (Dohmen/Hurrelmann 2021) gesunken seien, erfordert einen Bezugspunkt in der Vergangenheit, für den gilt, dass die Chancen damaliger Schüler:innengenerationen – im Vergleich mit den Chancen der jetzigen Generation – besser waren bzw. als besser wahrgenommen worden sind. D.h., dass dieser Argumentationsstrang sinkender Chancen für alle Schüler:innen, implizit oder explizit, einen Vergleich mit früheren, durch die pandemiebedingten Schulschließungen und resultierenden Maßnahmen nicht betroffenen Schüler:innengenerationen voraussetzt.

-
- 2 Problematisiert werden, wenn der Fokus auf materielle Güter gerichtet ist, vor allem die nicht hinreichende bzw. z.T. gänzlich fehlende Ausstattung von Schüler:innen sowie ihren Familien mit Geräten für digitalen Distanzunterricht (vgl. Bremm 2021: 55; Wersig 2020; Bremm/Racherbäumer 2020: 205) sowie das Fehlen eines ruhigen Arbeitsplatzes zu Hause, wobei dies auf benachteiligte Schüler:innen eher zutrifft als auf Schüler:innen aus privilegierten Familien: »Kinder aus bildungsfernen Haushalten verfügen seltener über einen eigenen PC oder ein Tablet und auch deutlich seltener über einen ruhigen Arbeitsplatz. Basierend auf Auswertungen der SOEP-Daten aus dem Jahr 2018 besitzen 43 Prozent aller Zwölfjährigen und 52 Prozent aller Vierzehnjährigen einen eigenen Computer oder ein Tablet. Für Kinder aus bildungsfernen Haushalten trifft dies nur auf 31 bzw. 34 Prozent zu (Geis-Thöne 2020)« (Anger/Plünnecke 2020a: 355f.). Aber auch die insgesamt eher nicht gute und zudem unterschiedliche, von Bundesland zu Bundesland als auch regional variierende Ausstattung der Schulen mit einer entsprechenden technischen Infrastruktur für digitalisiertes Lernen kann zu Bildungsungerechtigkeit in dem Sinn beitragen, dass die Schüler:innen, die eine gut ausgestattete Schule besuchen, in dieser Hinsicht bessere Bildungschancen haben als Schüler:innen, die eine schlecht(er) ausgestattete Schule besuchen.

Wird – diesem ersten Argumentationsstrang gemäß – das Sinken von Chancen für *alle* Kinder und Jugendlichen in Zeiten der Covid-19-Pandemie aufgrund der Schließung von Schulen und Formen des (digitalen) Distanzunterrichts konstatiert, schließt in der Regel ein zweiter Argumentationsstrang an, nämlich dass »Corona als Katalysator für Chancenungleichheit« (Forell/Bellenberg 2022: 51) fungiere. Es wird also argumentiert, dass es zwar zur Reduktion von Chancen für alle Kinder und Jugendlichen gekommen sei, zugleich Kinder und Jugendliche aber in unterschiedlichem Ausmaß betroffen seien³: Es komme zu einer Verschärfung bereits existierender bzw. zu einer Entstehung neuer Chancenungleichheit (vgl. Jungkamp/Maaz 2021: 197) innerhalb der »Corona-Schülergeneration« (Steppat 2020: o.S.). Als diejenigen Kinder und Jugendlichen, die besonders von den alten und neuen Disparitäten in Zeiten der Pandemie betroffen sind, werden i.d.R. diejenigen identifiziert, die bereits auch vor der Pandemie als benachteiligt galten: »Kinder aus finanzschwachen Familien« (Butterwegge 2021b: 83), »Kinder aus bildungsfernen Haushalten und von Eltern mit geringeren Einkommen [...]« (Anger/Plünnecke 2021b: 221), »Kinder aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien« (Ackeren/Endberg/Locker-Grütjen 2020: 247), um einige Beschreibungen exemplarisch anzuführen.

Verschiedene Erklärungen werden im Rahmen dieses zweiten Argumentationsstrangs herangezogen, um darzulegen, warum bestimmte Kinder und Jugendliche besonders betroffen sind.

Einerseits werden Faktoren benannt, die im unmittelbaren familiären Umfeld der Kinder und Jugendlichen liegen: »Kinder und Jugendliche, die in beengten Wohnverhältnissen leben, nur geringe Entfaltungsmöglichkeiten im häuslichen Umfeld haben und von ihren Eltern wenig Unterstützung erfahren, haben insgesamt schlechtere Chancen, an Bildung zu partizipieren und auch schlechtere Chancen, unbeschadet aus der Krise hervorzugehen,

3 Die Feststellung von Chancenungleichheit – genau wie die Feststellung von Bildungsgerechtigkeit oder aber von Ungleichheit und Ungerechtigkeit im Allgemeinen – erfordert einen, zumindest impliziten, Vergleich der von (Chancen-)Ungleichheit bzw. (Bildungs-)Ungerechtigkeit betroffenen Gruppe mit mindestens einer weiteren Gruppe. Denn: Sowohl die Kategorie der (Chancen-)Ungleichheit als auch die Kategorie der (Bildungs-)Ungerechtigkeit stellen (soziale) Akteur:innen in ein Verhältnis zueinander setzende Kategorien dar, und zwar derart, dass grundlegend ein Vergleich von zwei oder mehreren (sozialen) Akteur:innen erforderlich ist, um ein Urteil über mangelnde oder fehlende (Chancen-)Gleichheit oder (Bildungs-)Gerechtigkeit fällen zu können.

als jene, die ökonomisch, sozial und kulturell vergleichsweise privilegiert aufwachsen« (Jungkamp/Maaz 2021: 195). Als bedeutsam herausgestellt werden in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder während der Schulschließungen zu unterstützen; von diesen hänge es im Wesentlichen ab, wie die Kinder in Zeiten geschlossener Bildungseinrichtungen gefördert werden (vgl. Anger/Plünnecke 2021b: 219). Auch Eltern seien mit unterschiedlichen Chancen ausgestattet, ihre Kinder zu unterstützen: So haben zum einen »Eltern in sozioökonomisch benachteiligten Lebenssituationen häufig selbst eine schwierige Schulbiografie hinter sich und [...] finden nur schwer Zugang zur Schule. Zum anderen wissen höher qualifizierte Eltern mehr über die Bedeutsamkeit der Kulturtechniken und unterstützen gerade Grundschulkinder stärker in ihrem Lernprozess (vgl. Langner/Plünnecke 2020)« (Anger/Plünnecke 2021b: 221).

Neben Faktoren, die im unmittelbaren familiären Umfeld der Kinder und Jugendlichen liegen und zur Verschärfung ungleicher Chancen bzw. zur Entstehung neuer Chancenungleichheit im Bildungssystem in der Covid-19-Pandemie beitragen, sind andererseits institutionelle Aspekte zu nennen, die die Ebene des (Distanz-)Unterrichts bzw. der Aufgaben, die Mitarbeiter:innenebene, also vor allem die Lehrkräfte, sowie die strukturelle, schulorganisatorische Ebene betreffen.

Auf der Ebene des (Distanz-)Unterrichts bzw. der Aufgaben spielt insbesondere die Anforderung selbstregulierten Lernens eine entscheidende Rolle: So wurde, im Zuge des während der Schulschließungen praktizierten Lernens auf Distanz, das z.T. in digitaler Form erfolgte, »vor allem auf Aufgaben zurückgegriffen, die Schüler selbstreguliert erfüllen sollen. Selbstreguliertes Lernen erfordert Kompetenzen bei Schülern wie Selbststeuerung, Zeitmanagement und Verantwortungsübernahme, Priorisierung der Aufgaben oder Sammeln von Lernmaterialien. Die notwendigen Strategien für dieses Arbeiten müssen Kinder vermittelt bekommen (Ramdass/Zimmerman, 2011)« (Anger/Plünnecke 2021a: 50). Studien belegen hier, »dass leistungsschwächeren Schüler*innen eher hochstrukturierte und lehrergeleitete Unterrichtsformate zugutekommen, während (potenziell) leistungsstarke Schüler*innen von geöffneten Unterrichtsformaten profitieren (u.a. Helmke/Weinert, 1997; Connor/Morrison/Petrela, 2004)« (Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 139f.; vgl. auch Helm/Huber/Postlbauer 2021: 61). D.h., dass diejenigen Kinder und Jugendlichen, die bereits von Zuhause aus weniger Unterstützung im Rahmen des Distanzlernens erfuhren, zusätzlich potentiell durch den hohen Grad an Selbstregulierung dieses Formats benachteiligt wurden.

Auf Mitarbeiter:innenebene kann Chancenungleichheit vor allem dadurch reproduziert bzw. verschärft werden, dass insbesondere aufgrund einer »bislang mangelnde[n] ›Digitalisierung‹ des Unterrichts« (Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 137) in Deutschland Lehrkräfte nicht hinreichend für einen digitalen Unterricht und den Einsatz entsprechender Tools, unter Berücksichtigung sehr differenter Ausgangslagen der Schüler:innen, ausgebildet sind (vgl. Ackeren/Endberg/Locker-Grütjen 2020: 246). »Umso mehr Bedeutung erhalten wiederum die Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie und somit die soziale Herkunft« (ebd.).

Auf struktureller, schulorganisatorischer Ebene trägt vor allem, bedingt durch die Schulschließungen, der Wegfall der Möglichkeit, »gerade [...] Kinder aus bildungsfernen Haushalten intensiver zu fördern« (Anger/Plünnecke 2020b: 3), zur Reproduktion bzw. zur Verschärfung ungleicher Chancen bei, da institutionelle Angebote der kompensatorischen Förderung benachteiligter Schüler:innen nicht (bzw. in sehr eingeschränktem Maß) zur Verfügung standen.

2. Bildungsungleichheit als ungerechte Verteilung von Startchancen – zwei Problematisierungen

Chancen stellen in bildungspolitischen, öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskursen zu Bildungsungleichheit im Zuge der Covid-19-Pandemie einen zentralen Bezugspunkt dar. Die konstatierte Chancenungleichheit bezieht sich, wie dargelegt, gemäß einem ersten Argumentationsstrang auf eine Ungleichheit der Chancen, von der die »Generation Corona« (Dohmen/Hurrelmann 2021) im Vergleich zu früheren Schüler:innengenerationen betroffen sei: Konstatiert wird in diesem Fall ein Sinken der Chancen für *alle* Kinder und Jugendlichen aufgrund der Schulschließungen und des (digitalen) Distanzunterrichts. Gemäß einem zweiten Argumentationsstrang wird eine Chancenungleichheit *innerhalb* der »Corona-Schülergeneration« (Steppat 2020: o.S.) festgestellt, in der Weise, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien im Vergleich zu Kindern aus privilegierteren Familien durch die pandemiebedingten Maßnahmen im schulischen Bereich eher benachteiligt werden.

In beiden Argumentationssträngen wird – unabhängig von der gewählten Referenzgruppe – eine ungerechte Verteilung von Chancen problematisiert und somit, allgemeiner, eine Verteilungsungleichheit festgestellt.

Unter Rekurs auf Cohen, der eine analytische Bestimmung von »Distributive Justice« (1987) vornimmt, stehen im Rahmen von Verteilungsgerechtigkeit zu verteilende Dinge im Fokus (vgl. ebd.: 20): »[T]he ›distributandum‹« (Dowding 2004: 28), d.h. die Dinge, die in »modernen Gesellschaften [...] zu einem großen Teil in und über gesellschaftliche Institutionen verteilt [werden]« (Liebig/May 2009: 4), »may be material or social goods, conditions, opportunities, roles etc.« (Cohen 1987: 21), die sowohl von positivem als auch von negativem Wert sein könnten (vgl. ebd.). Die durch die Verteilung Adressierten seien (bestimmte) Einzelpersonen oder Gruppen, beispielsweise Familien oder durch statistische Maße festgelegte Einheiten wie z.B. bestimmte Alterskohorten. Entlang spezifischer, die Adressierten entweder nicht differenzierenden oder differenzierenden Regeln erhalten die Einzelpersonen oder Gruppen einen bestimmten Umfang oder eine bestimmte Qualität des zu Verteilenden. Nicht differenzierende Regeln – »*nondifferentiating or nonindividuating* [rules]« (Cohen 1987: 24; Herv. i.O.) – »do not distinguish units from one another« (ebd.), benennen also keine spezifischen Charakteristika der Adressierten. Differenzierende Regeln regeln demgegenüber die Verteilung des ›Distributandums‹ (vgl. Dowding 2004: 28) gemäß bestimmten, die Adressierten unterscheidenden Regeln – jemandem oder einer Gruppe wird etwas zugeteilt »according to his or her need, merit, worth, contribution, sex, class etc.« (Cohen 1987: 24).

Bezieht man diese Überlegungen auf die Thematisierung ungleicher Chancen von Kindern und Jugendlichen im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen und eines (digitalen) Distanzunterrichts, stellen die Chancen das zu Verteilende dar. Die durch die Verteilung der Chancen Adressierten sind in diesem Fall Kinder und Jugendliche der »Corona-Schülergeneration« (Steppat 2020: o.S.), die nicht weitergehend, unter Rückgriff auf differenzierende Regeln, unterschieden werden. Die Ungleichheit in der Verteilung von Chancen kann sich sowohl auf deren Umfang als auch auf deren Qualität beziehen. Präzisierungsbedürftig bleibt jedoch, in Hinblick worauf es gleiche Chancen für Kinder und Jugendliche der »Generation Corona« (Dohmen/Hurrelmann 2021) zu gewähren gilt – oder, anders formuliert, worauf die ungleichen Chancen bezogen sind.

Eine vor allem in bildungspolitischen (vgl. u.a. SPD/Bündnis 90 – Die Grünen/FDP 2021: 74f.) und öffentlichen (vgl. u.a. Haug 2021: o.S.), aber auch in wissenschaftlichen Diskursen vertretene Konzeption ist die von Chancengleichheit als Startchancengleichheit: »Chancengleichheit meint in diesem Kontext die Gleichheit der Chancen beim Zugang zu Bildung, nicht die Gleichheit der Ergebnisse von Bildungsprozessen« (Expert:innenkommis-

sion der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021: 8), um über entsprechende, mittels (Aus-)Bildung erworbene Qualifikationen bestimmte »Güter [z.B. gesellschaftlich attraktiv bewertete Positionen, Anm. N.T.] zu erwerben und Lasten zu vermeiden« (Ebert 2015: 52).

Diese Konzeption von Chancengleichheit als Startchancengleichheit wird im Folgenden in zweifacher Weise problematisiert: einerseits in Bezug auf die paradoxe Struktur der Forderung von und des Begriffs der Startchancengleichheit, andererseits hinsichtlich der Verkürzung, die mit einer Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilung gleicher Startchancen einhergeht.

Die paradoxe Struktur der Forderung von und des Begriffs der Startchancengleichheit hat Helmut Heid schon im Jahr 1988 herausgestellt: Startchancengleichheit, die bereits in den letzten Dekaden des vergangenen Jahrhunderts und nun abermals im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie vor allem von bildungspolitischer Seite gefordert wird, setze (die Annahme) ungleiche(r) Startchancen voraus, ohne die »die Forderung nach Gleichheit ebenso sinnlos [sei] wie die Forderung nach Chancengleichheit« (Heid 1988: 5). Die Forderung von Startchancengleichheit hat also ungleiche Startchancen zur Voraussetzung, die wiederum aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie der sozialen Herkunft, die insbesondere durch den sozioökonomischen Status der Eltern und die familiäre Sozialisation figuriert wird, sowie politischer Rechte und Freiheiten und gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen resultierten (vgl. Becker/Hauser 2009: 27; Ebert 2013: 256).

Startchancengleichheit sei vornehmlich auf den »Start ins Leben [...], de[n] Start in das Bildungs- und Ausbildungssystem oder de[n] beruflich[en] Start [bezogen]« (Becker/Hauser 2009: 27; vgl. auch Becker 2013: 268). Erforderlich dafür sei die Gewährleistung einer »gleiche[n] Grundausstattung [aller Gesellschaftsmitglieder] an humanen Fähigkeiten und materiellen Ressourcen« (Koller 2016: 123).

Zwar repräsentiere eine solche Gewährleistung einer »gleiche[n] Grundausstattung [aller Gesellschaftsmitglieder]« (ebd.) einen »theoretische[n] Idealzustand« (Becker 2013: 268), da realiter bestenfalls eine Reduktion bzw. Begrenzung ungleicher Startchancen realisierbar ist. Dennoch – und dies, so Heid 1988, sei bis dato übersehen worden – habe die Forderung nach Startchancengleichheit nicht nur Ungleichheit zur Voraussetzung, sondern auch »zum Zweck« (ebd.: 5; Herv. i.O.). Dies verdeutlicht er exemplarisch am Beispiel eines Hundertmeterlaufs: »Ein Hundertmeterlauf hat nur Sinn, wenn alle die

gleiche Chance haben zu gewinnen und – das ist entscheidend! – wenn nicht alle gleichzeitig ankommen. Kämen alle gleichzeitig an, so wäre das ein ›totes‹ (also wert- oder sinnloses) Rennen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, daß es Ungleichheit *gibt*, sondern ein Indikator auch dafür, daß es Ungleichheit geben *soll*« (ebd.; Herv. i.O.).

Übertragen auf den Bereich der (schulischen) Bildung bedeutet das, dass die Kinder und Jugendlichen ab dem (einen theoretischen Idealzustand repräsentierenden) Zeitpunkt der Herstellung gleicher Startchancen »für die Ergebnisse ihrer (Bildungs-)Bemühungen selbst verantwortlich [seien]« (Otto/Schrödter 2008: 58f.). Ob sie also gemäß des Wettbewerbsprinzips – ausgehend von (angeblich) gleichen Startchancen – im Wettkampf um von den in »der kapitalistischen Gesellschaft und den in ihr mächtigen Gruppen« (Fend 2009: 35) als erfolgreich bewertete Bildungsergebnisse zu den ›Gewinner:innen‹ zählen, sei demzufolge von der eigenverantwortlichen Nutzung der eröffneten Startchancen abhängig.⁴ Jedoch nicht nur die Nutzung von Startchancen – und somit auch mögliche Erfolgsergebnisse – obliegt den Individuen. Auch ein Scheitern, also eine Nicht-Nutzung bzw. ein Nicht-Nutzen-Können von Startchancen, wird in der Verantwortung der Individuen liegend gesehen und als »failing[] of individuals« (Hamilton 2001: 89), also als ein Versagen der Individuen, interpretiert.

Eine wesentliche Gefahr einer solchen Konzeption von Startchancengleichheit als Voraussetzung von Wettbewerb, der auf Ungleichheit in Form der Produktion von ›Bildungsgewinner:innen‹ und ›-verlierer:innen‹ zielt, besteht in einer möglichen Legitimation und einer zunehmenden Akzeptanz der resultierenden und gewollten Ungleichheit. Denn: Jede:r sei sprichwörtlich seines:ihres Glückes Schmied:in (vgl. Lindner 2018: 274) – und eine Nicht-Nutzung der Startchancen könne, in responsabilisierender Weise, auf fehlenden Willen bzw. eine Unfähigkeit der Subjekte zurückgeführt werden (vgl. Butterwegge 2017: 7f.).

Neben der paradoxalen Struktur der Forderung von Startchancengleichheit ist weitergehend an einer Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilung gleicher Startchancen zu problematisieren, dass eine solche Position mit einer zweifachen Verkürzung einhergeht.

4 »Im Kontext gegenwärtiger sozialpolitischer Reformen werden offensichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen formuliert, die das Moment der *individuellen* Verantwortung der AkteurInnen für sich selbst und gegenüber der Gesellschaft betonen« (Ziegler/Böllert 2011: 168; Herv. i.O.).

Zum einen besteht eine Verkürzung darin, dass die Frage nach Bildungsgerechtigkeit als eine Frage gleicher Chancen hinsichtlich des *Zugangs* zu Bildung gestellt wird – und nicht als eine (auch) auf Bildungsprozesse und damit zusammenhängende Ergebnisse fokussierende Frage. Es geht also nicht um eine »Gleichheit der *Chancen durch Bildung*« (Hilgenheger 2005: 13; zit. in: Stojanov 2011: 31; Herv. i.O.), sondern um eine »Gleichheit der *Chancen zur Bildung*« (ebd.; Herv. i.O.), wodurch Chancen zu einer »qualitative[n] Ausgangsverteilungsgröße« (Penz/Priddat 2007: 55) werden.

Zum anderen handelt es sich, wie dargelegt, um eine *verteilungsgerechtigkeitstheoretische* Position, die, wie jede theoretische Position, mit entsprechenden Fokussierungen und damit zusammenhängenden Limitierungen einhergeht: So liege dem distributiven Paradigma »das Prinzip des autonomen, eigenverantwortlich handelnden Individuums zugrunde, das jedoch nicht ohne weiteres auf Heranwachsende angewandt werden kann, wie dies unter anderem im Rahmen des Modells der Teilhabegerechtigkeit, und insbesondere von den Vertreter/innen des so genannten »capability approach« kritisiert wird« (Stojanov 2011: 29). Diese Kritik wird auch durch ein anerkennungsgerechtigkeitstheoretisches Modell geteilt (vgl. ebd.: 9).

3. Abschließendes Plädoyer für ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit jenseits der Verteilung gleicher Startchancen

Insbesondere in bildungspolitischen und öffentlichen, aber auch in wissenschaftlichen Diskursen, in denen Bildungsungleichheit im Kontext der Covid-19-Pandemie zum Gegenstand erhoben wird, stellen Chancen einen zentralen Bezugspunkt dar. Bedingt durch die Schulschließungen und den (digitalen) Distanzunterricht, so die Argumentation, komme es zu einer Verschärfung existierender, z.T. auch zur Entstehung neuer Chancenungleichheit (vgl. Jungkamp/Maaz 2021: 197), so dass es als Ziel vor allem bildungspolitischer Bemühungen gesehen wird, ein Mehr an Chancengleichheit zu erreichen. Chancengleichheit wird in diesem Zusammenhang, analog zu den Vor-Covid-19-Pandemie-Zeiten (vgl. Dietrich/Heinrich/Thieme 2013), vielfach als Startchancengleichheit konzipiert. Diese Konzeption ist im vorliegenden Beitrag in zweifacher Weise problematisiert worden:

Die an erster Stelle angeführte, der Forderung von und dem Begriff der Startchancengleichheit immanente Problematik, dass diese Gerechtigkeits-

konzeption Ungleichheit nicht nur zur Voraussetzung, sondern auch zum Zweck habe (vgl. Heid: 1988: 5), ließe sich konsequenterweise aufgrund der Immanenz nur durch eine zukünftige Nicht(mehr)nutzung des Begriffs der Startchancengleichheit vermeiden.

Der an zweiter Stelle angeführten Problematik einer zweifachen Verkürzung des Startchancenbegriffs kann in Hinblick auf die Verkürzung von Startchancengleichheit als »Gleichheit der *Chancen zur Bildung*« (Hilgenheger 2005: 13; zit. in: Stojanov 2011: 31; Herv. i.O.) begegnet werden, indem der ungerechtigkeitsbezogene Blick nicht nur auf den Zugang zu Bildung, sondern auch auf die Bildungsprozesse und -ergebnisse gerichtet wird. Dies scheint mehr als geboten: So lässt sich mit dem habitus- und kulturtheoretischen Ansatz nach Bourdieu argumentieren, dass nicht nur die Chancen von Kindern und Jugendlichen in Hinblick auf den Zugang zu Bildung in Abhängigkeit von ihrem primären Habitus ungerecht verteilt seien. Vielmehr spiele der primäre Habitus, der in der in ein spezifisches Milieu sowie einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext eingebetteten Familie ausgeformt werde (vgl. Busse/Helsper 2008: 487), auch in Bildungsprozessen und für Bildungsergebnisse eine entscheidende Rolle. Als zugleich strukturierte und strukturierende Struktur (vgl. Bourdieu 1993: 98) bringe er »vermittels der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, die er organisiert, [sozialisations- und milieuspezifische] Praktiken und (Sprech-)Handlungen hervor« (Kramer 2014: 185). Je nachdem, ob diese Praktiken und (Sprech-)Handlungen – gemäß der These einer kulturellen Passung – dem schulischen, sekundären Habitus eher ent- oder widersprechen, können Bildungsprozesse der Schüler:innen erfolgreicher oder weniger erfolgreich verlaufen, ein Bildungserfolg sei eher oder weniger wahrscheinlich (vgl. u.a. Busse/Helsper 2008: 487).

Der Verkürzung, dass es sich bei einem Verständnis von Bildungsungleichheit als Startchancenungleichheit um eine *verteilungsgerechtigkeitstheoretische* Position handelt, der »das Prinzip des autonomen, eigenverantwortlich handelnden Individuums zugrunde[liege], das jedoch nicht ohne weiteres auf Heranwachsende angewandt werden kann« (Stojanov 2011: 29), kann mittels des Einnehmens von teilhabe- und anerkennungsgerechtigkeitstheoretischen Positionen begegnet werden.

Im Rahmen teilhabegerechtigkeitstheoretischer Positionen stehen die Bemächtigung und Befähigung von Menschen zur Teilhabe – woran, wäre jeweils in Abhängigkeit vom gewählten Zugang zu präzisieren – im Vordergrund. Nimmt man bspw. eine auf den – in der empirischen Bildungsforschung nach wie vor kaum wahrgenommenen (vgl. dazu Otto/Schrödter 2008:

73; als eine Ausnahme vgl. Sauerwein/Vieluf 2021) – *capability approach*⁵ (vgl. u.a. Sen 2005, 2010) ausgerichtete Perspektive ein, kann Teilhabe »als ein Bewertungsmaßstab für sozio-ökonomische, kulturelle und institutionelle Bedingungen und Situationen verwendet werden [...], dessen normative Ziel-dimensionen auf die Möglichkeiten der Verwirklichung individuellen [sic!] Entfaltungsmöglichkeiten, einer selbstbestimmter [sic!] Lebensführung und eigener Lebenszielen [sic!] verweisen« (Ziegler o.J.: 6).

Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet das, dass man im Rahmen einer solchen Perspektive weniger den hier bisher und auch im Rahmen einer Startchancengleichheitskonzeption fokussierten Zusammenhang von »Leistung und sozialen Differenzkategorien problematisiert« (Sauerwein/Vieluf 2021: 102) und somit den Blick auf das Individuum, seine Ausgangsvoraussetzungen im Wettbewerb um Bildungserfolg sowie seine eigene Verantwortung für das Reüssieren bzw. Scheitern im Wettbewerb richtet, wenn es um Bildungsungerechtigkeit geht. Vielmehr geht es darum, Kinder und Jugendliche sowie Schule als Bildungsinstitution in den Blick zu nehmen und letztgenannte so zu gestalten, dass in ihr Schüler:innen zur Bildung und durch Bildungsprozesse befähigt werden, sich für oder gegen die Verwirklichung bestimmter Lebensführungsweisen zu entscheiden. Dies kann jedoch nur im Zusammenspiel der Befähigungen der Schüler:innen und der durch die Institution Schule gleichzeitig vorzuhaltenden Verwirklichungschancen zur Bildung ermöglicht werden. Im Rahmen des Verwirklichungschancenansatzes geht es also weniger um ein funktionalistisch verkürztes Verständnis von Bildung, durch die zur *employability* befähigt werden soll, sondern um ein breites Verständnis, gemäß dem Bildung als Selbstzweck und dienlich für ein »human flourishing« (Nussbaum 2017: 320) gefasst wird.

Gegen eine Verkürzung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit wird sich auch im Rahmen einer Anerkennungsgerechtigkeitstheoretischen Perspektive ausgesprochen, mit der »Bildungsgerechtigkeit als Schaffung von herkunfts-transzendierenden (Schul-)Lebensformen« (Stojanov 2011: 42; Herv. N.T.)

5 Im *capability approach* steht der Begriff der *capability* im Zentrum (bei Nussbaum der Begriff der *capabilities*, vgl. u.a. Nussbaum 1999, 2002). Gemeint sind damit Befähigungen bzw. Verwirklichungschancen einer Person, »die Dinge zu tun, die sie mit gutem Grund hochschätzt« (Sen 2010: 259), wobei gemäß Schrödter in internale, d.h. auf Seiten der Person verortete Befähigungen und externale, d.h. durch den Kontext bereitgestellte Möglichkeiten zu differenzieren ist (vgl. 2013: 81). In einer Passung tragen diese dazu bei, dass Personen die Dinge realisieren können, »die sie mit gutem Grund hochschätz[en]« (Sen 2010: 259).

verstanden wird. Grundlegende Voraussetzung für die Realisierung solcher (Schul-)Lebensformen, so die wesentliche anerkennungsgerechtigkeitstheoretische Prämisse, sei eine spezifische Qualität von Sozialbeziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen bzw. weiteren in Schulen pädagogisch tätigen Akteur:innen, die durch die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung⁶ geprägt seien (vgl. ebd.). Ein Bildungssystem, in dem diese Anerkennungsformen »institutionalisiert werden und als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln dienen« (Stojanov 2013: 64), gelte als gerecht und trage entscheidend dazu bei, Bildung in Form der »Kultivierung von individueller Autonomie [...] bei *allen* Educanden [zu] ermöglichen« (ebd.: 57; Herv. i.O.).

Solange der Fokus auf der Gleichheit von Startchancen liegt, wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht, bleiben wesentliche Bildungsbarrieren, die Befähigungen junger Menschen be- oder verhindern und sie in ihrer Individualität missachten (vgl. Stojanov 2011: 109), unberücksichtigt und bestehen, »wodurch [...] [das] Entwicklungspotential [von Heranwachsenden] zur autonomen und partizipativen Lebensführung unterdrückt wird« (ebd.).

Wenn sich jedoch die bildungspolitische, öffentliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsungerechtigkeit in Zeiten der Covid-19-Pandemie dahingehend entwickeln würde, dass genau dieser Sachverhalt zunehmend Anerkennung finden würde, dann könnte die Krise »durchaus auch etwas Gutes [haben]« (Allmendinger 2020: 1): So könnte durch ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit jenseits der Verteilung gleicher Startchancen der Blick stärker auf die benachteiligten, d.h. nicht-befähigten und

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

missachtenden Strukturen und Praktiken in (schulischen) Bildungsinstitutionen gelenkt werden – und weniger auf das für den eigenen Bildungserfolg bzw. -misserfolg selbst verantwortliche Individuum, das im Rahmen einer (Start-)Chancengleichheitsperspektive im Fokus steht. Bildungsgerechtigkeit wäre demnach dann realisiert, wenn Bildungsinstitutionen so gestaltet wären, dass sie junge Menschen in anerkennenden pädagogischen Beziehungen zur Bildung und durch Bildungsprozesse dahingehend befähigen, dass sich diese begründet für oder gegen die Verwirklichung bestimmter Lebensführungsweisen entscheiden können.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Endberg, Manuela/Locker-Grütjen, Oliver (2020): »Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen«, in: *Die Deutsche Schule* 112, S. 245–248.
- Alamdar-Niemann, Monika/Schomers, Bärbel (2021): »Die Akzeleration der Marginalisierung – Bildungsungerechtigkeit im Ausnahmezustand«, in: Ronald Lutz/Jan Steinhilber/Johannes Kniffki (Hg.), *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 132–167.
- Allmendinger, Jutta (2020): *Der lange Weg aus der Krise. Corona und die gesellschaftlichen Folgen. Schlaglichter aus der WZB-Forschung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), online: <https://wzb.eu/de/forschung/corona-und-die-folgen/corona-studie-zeigt-die-realitaet-unter-dem-brennglas> vom 15.12.2022.
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2020a): »Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise«, in: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 21, S. 353–360.
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2020b): *Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit*. IW-Kurzbericht, 44/2020, Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2021a): *Bildungsgerechtigkeit. Herausforderung für das deutsche Bildungssystem*. IW-Analysen 140, Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2021b): »Homeschooling, Digitalisierung und Bildungsungerechtigkeit«, in: Dieter Dohmen/Klaus Hurrelmann (Hg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 214–245.

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Becker, Irene (2013): »Chancen-, Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit in Deutschland – Anspruch und Wirklichkeit«, in: Sozialer Fortschritt 62, S. 267–274.
- Becker, Irene/Hauser, Richard (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde, Berlin: edition sigma.
- Bremm, Nina (2021): »Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie«, in: Praxis-ForschungLehrer*innenBildung (PFLB). Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3, S. 54–70.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020): »Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie«, in: Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 202–215.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Busse, Susann/Helsper, Werner (2008): »Schule und Familie«, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 469–494.
- Butterwegge, Christoph (2017): »Extra unsozial. Warum die Regierenden den Reichtum fördern, anstatt die Armut zu bekämpfen«, in: Sozial Extra 41, S. 6–9.
- Butterwegge, Christoph (2021a): »Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt«, in: Wirtschaftsdienst 101, S. 11–14.
- Butterwegge, Christoph (2021b): »Wachsende Ungleichheit im Corona-Zeitalter. Die sozioökonomischen Konsequenzen der Pandemie«, in: Ronald Lutz/Jan Steinhaußen/Johannes Kniffki (Hg.), Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–88.
- Cohen, Ronald L. (1987): »Distributive Justice: Theory and Research«, in: Social Justice Research 1, S. 19–40.

- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.) (2013), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Alternativen zu »PISA«*, Wiesbaden: VS, S. 11–32.
- Dohmen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2021), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, Bernd (2011): »Punitivität in der Diskussion. Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen«, in: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*, Wiesbaden: VS, S. 25–73.
- Dowding, Keith (2004): »Are democratic and just institutions the same?«, in: Keith Dowding/Robert E. Goodin/Carole Pateman (Hg.), *Justice and Democracy: Essays for Brian Barry*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 25–39.
- Ebert, Thomas (2013): »Gleichheit, Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit«, in: *Sozialer Fortschritt* 62, S. 254–260.
- Ebert, Thomas (2015): *Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen*, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Frankfurt a.M.: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Expert:innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021): *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme*, online: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf> vom 21.01.2021.
- Faller, Christiane (2019): *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS.
- Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Schuster, Corinna (2020): »Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz«, in: *Die Deutsche Schule, Beiheft* 16, S. 136–152.
- Forell, Matthias/Bellenberg, Gabriele (2022): »Chancenungleichheit und Bildungsorganisation«, in: Wolfgang Böttcher/Lilo Brockmann/Carmen Hack/Christina Luig (Hg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*, Münster/New York: Waxmann, S. 51–57.

- Füller, Christian (2021): »Schulen in der Pandemie. Macht mal.«, in: Süddeutsche Zeitung vom 28.02.2021, online: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schulen-in-der-pandemie-macht-mal-1.5220300> vom 28.05.2023.
- Geis-Thöne, Wido/Plünnecke, Axel (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Bildungsgerechtigkeit. Ein Blick auf die Bildungswege junger Erwachsener. Kurzgutachten zum INSM-Bildungsmonitor. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Giesinger, Johannes (2007): »Was heißt Bildungsgerechtigkeit?«, in: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 362–381.
- Hamilton, Clive (2001): »The Third Way and the end of politics«, in: The Drawing Board: An Australian Review of Public Affairs 2, S. 89–102.
- Haug, Kristin (2021): »Corona verschlimmert soziale Schieflage drastisch«, in: Spiegel vom 11.05.2021, online: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-verschlimmert-soziale-schieflage-drastisch-a-2caac37f-8aa0-4493-b22d-98333dd7a1be> vom 28.05.2023.
- Heid, Helmut (1988): »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit«, in: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 1–17.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan G./Postlbauer, Alexandra (2021): »Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage«, in: Die Deutsche Schule, Beiheft 18, S. 59–81.
- Jungkamp, Burkhard/Maaz, Kai (2021): »Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen. Empfehlungen der FES-Kommission«, in: Dieter Dohmen/Klaus Hurrelmann (Hg.), Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 187–212.
- Koller, Peter (2016): »Soziale Gerechtigkeit«, in: Anna Goppel/Corinna Mieth/Christian Neuhäuser (Hg.), Handbuch Gerechtigkeit, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 118–124.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): »Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus«, in: Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch (Hg.), Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung, Wiesbaden: VS, S. 183–202.
- Liebig, Stefan/May, Meike (2009): »Dimensionen sozialer Gerechtigkeit«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 59, S. 3–8.

- Lindner, Urs (2018): »Von der Chancengleichheit zur gleichen Teilhabe. Zur Rechtfertigung von Gleichstellungspolitik«, in: Zeitschrift für Politische Theorie 9, S. 269–290.
- Middendorf, William (2021): Corona, die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit und eine erste Antwort aus schulischer Sicht, online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=22119 vom 15.12.2022.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2002): »Capabilities and Social Justice«, in: International Studies Review 4, S. 123–135.
- Nussbaum, Martha C. (2017): »Human Capabilities and Animal Lives: Conflict, Wonder, Law: A Symposium«, in: Journal of Human Development and Capabilities 18, S. 317–321.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2008): »Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz«, in: Cathleen Grunert/Hans-Jürgen von Wensierski (Hg.), Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55–77.
- Penz, Reinhard/Priddat, Birger P. (2007): »Ideen und Konzepte sozialer Gerechtigkeit und ihre Bedeutung für die neueren Entwicklungen im deutschen Sozialstaat«, in: Stefan Empter/Robert B. Vehrkamp (Hg.), Soziale Gerechtigkeit – eine Bestandsaufnahme, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 51–76.
- Sauerwein, Markus N./Vieluf, Svenja (2021): »Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit«, in: Die Deutsche Schule 113, S. 101–118.
- Schrödter, Mark (2013): »Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«, Wiesbaden: VS, S. 71–88.
- Sen, Amartya (2005): »Human Rights and Capabilities«, in: Journal of Human Development 6, S. 151–166.
- Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit, München: C.H. Beck.
- SPD/Bündnis 90 – Die Grünen/FDP (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag

- 2021–2025. Berlin, online: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf vom 15.12.2022.
- Steppat, Timo (2020): »Präsenz als Herkulesaufgabe. Es droht eine ›verlorene Corona-Schülergeneration‹«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.11.2020, online: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/schule-und-corona-herkulesaufgabe-praesenzbetrieb-17047696.html#void> vom 28.05.2023.
- Stojanov, Krassimir (2008): »Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung«, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 515–530.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden: VS.
- Stojanov, Krassimir (2013): »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹, Wiesbaden: VS, S. 57–69.
- Stojanov, Krassimir (2020): »Gerechtigkeit«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 203–214.
- Thieme, Nina (2013): »Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹, Wiesbaden: VS, S. 159–180.
- Wersig, Maria (2020): »Für Bildungsgerechtigkeit fühlt sich niemand zuständig«, in: Süddeutsche Zeitung vom 28.08.2021, online: <https://www.sueddeutsche.de/politik/bildung-coronakrise-sozialpolitik-meinung-1.5036339?print=true> vom 28.05.2023.
- Ziegler, Holger (o.J.): ›Ist auch drin, was drauf steht?‹ Droht die Pathologisierung der Pädagogik in der Erziehungshilfe? Einschätzungen zur inklusiven Lösung, online: <https://igfh.de/sites/default/files/Holger%20Ziegler%20-%20Einsch%20C3%A4tzungen%20zur%20SGB-VIII-Reform%20vom%20August%202016.pdf> vom 15.12.2022.

Ziegler, Holger/Böllert, Karin (2011): »Gerechtigkeit und Soziale Arbeit – Einige Anmerkungen zur Debatte um Normativität«, in: Soziale Passagen 3, S. 165–174.

