



Leseprobe aus Binder, »Irritation« in der Erziehungswissenschaft,
ISBN 978-3-7799-6845-0 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6845-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6845-0)

Inhalt

Wenn (sich) die Erziehungswissenschaft irritiert. Einleitung <i>Ulrich Binder</i>	7
--	---

I Irritation als Forschungsanlass

Rauschen, Funktionslogik und Prozesse – systemtheoretische Erklärungsversuche erziehungswissenschaftlicher Selbstirritation im Spannungsfeld „Schule-Ungleichheit“ <i>Carlo Schmidt</i>	14
--	----

Verblüffend fortschrittsbedürftig. Lernkulturen in der Krise <i>Anke Redecker</i>	29
--	----

Die Aporie als Sprungbrett. Irritation als Voraussetzung zur Überschreitung von Erkenntnishindernissen <i>Malte Ebner von Eschenbach & Ortfried Schöffner</i>	44
--	----

Ein unbequemes Sujet. Über Irritationspotenziale universitärer Lehre als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung <i>Imke Kollmer</i>	58
---	----

II Irritation in Forschungsprozessen

Irritation als Horizont qualitativer Interpretationsgruppen? Empirische Rekonstruktionen einer Arbeitssitzung <i>Katharina Graalmann, Sylvia Jäde, Nora Katenbrink & Daniel Schiller</i>	74
---	----

Wenn <i>Objektivität</i> die Intuition irritiert – Zur Evidenz materialistischer Pädagogik <i>Robert Schneider-Reisinger</i>	91
---	----

III Irritation als Forschungsergebnis

Die Dauerselbstprovokation erziehungswissenschaftlicher Forschung. Eine systemtheoretische und rezeptionsanalytische Betrachtung der (Selbst-)Irritation 108
Susann Hofbauer

Pädagogische Modi der Irritationsabwehr, Enteignung und Aneignung. Zur wissenschaftsforschenden Herausforderung einer differenzierungstheoretischen Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktionen 123
Florian Dobmeier

IV Re-Irritation in der universitären Lehre

Irritationen in der Hochschullehre – Potenziale für die pädagogische Professionalisierung? 138
Maren Oldenburg & Alessa Schuldt

(Wieder-)Herstellung von Unsicherheit: Blickwechsel zwischen Erziehungswissenschaft und Organisationstheorie 153
Thomas Wendt & Andreas Schröer

Lernen durch Irritation. Zum Versuch irritierender Lernmöglichkeiten an der Universität 168
Selma Haupt & Julia Riebel

Irritation eine vernachlässigte Dimension qualitativer Forschung? Zur Produktivität von Irritationen im Rahmen von Forschungswerkstätten 180
André Epp

Wenn (sich) die Erziehungswissenschaft irritiert. Einleitung

Ulrich Binder

Anfang 2021 lanciert die Zeitschrift für Pädagogik einen Call for Papers mit dem Titel „Die Corona-Pandemie als pädagogisch relevantes Ereignis?“. Das Fragezeichen im Titel kann in zwei Richtungen gelesen werden. Einerseits steht ein solches unsichtbar am Anfang, werden doch die pädagogischen Disziplinen durch ein Ereignis wie die Pandemie in einen „state of confusion“ (Guy 2018) versetzt, andererseits wird mit dem Fragezeichen am Satzende ein solcher Zustand erzeugt, damit die Scientific Communities spezifische Suchbewegungen starten. Das ist denn auch passiert – und mit den diversen Forschungsmanövern, die 2022 in einem Sonderheft der Zeitschrift versammelt wurden, entstehen wiederum viele Fragezeichen, was neuerlich Beantwortungssuchen in Gang setzt.

Dieses herausgefischte Beispiel zeigt das Movens des Wissenschaftssystems an: *Irritation*.¹ Irritationen werden auf der Folie des systemeigenen Sinnbestands in Informationen gewandelt, diese konstruieren und dirigieren dann die Forschungsprozesse, welche ihrerseits ständig neue Irritationen modellieren und schlussendlich hinterlassen.

Irritation kann also, differenzierungstheoretisch hergeleitet, als Grundprinzip der wissenschaftlichen Wissenserzeugung indiziert werden (Luhmann 1990; Gubo 2017).² Wissenschaftliches Forschen ist ein Operieren im Modus von Dauerirritation.

Das hat systemische und längst nicht (nur) motivationale oder ideologische Gründe. Paradoxes Stimulans ist, die Wissenschaft aus dem Gleichgewicht bringen, um so ein Gleichgewicht herstellen zu können, wobei ursächlich ist, dass und wie Paradoxien immer und immer wieder entparadoxiert werden (vgl. ausführlich Binder & Krönig 2021) – nicht nur, um dann anderweitig operationsfähig zu bleiben oder zu werden, sondern als genuine Operation schlechthin.

-
- 1 Selbstverständlich gäbe es auch solche Beispiele, wo nicht eine *externe* Irritation erziehungswissenschaftliche Operationen veranlasst, sondern eine interne, etwa wenn ein Narrativ oder eine Theorie oder eine Praktik nicht mehr stabilisierend wirkt, und selbstverständlich gäbe es Beispiele, bei denen nicht lineare bzw. spiralförmige Bearbeitungsschleifen, sondern kontingente, unzusammenhängende und bisweilen gar konkurrierende Bearbeitungsspots zu beobachten sind.
 - 2 Eine historische Rekonstruktion dessen, wie der wissenschaftliche Irritationsbegriff aus philosophischem Staunen abgeleitet wird, findet sich bei Binder 2023.

Ein solcher balancierender „Problem-Verschiebebahnhof“, der die verschiedenen Abwicklungen im Wissenschaftsbetrieb am Laufen hält (vgl. Binder 2014), kann semantischer, theoretischer oder empirischer Art sein, er kann auf eigene Historien oder Importe, Moden oder stabile Paradigmen abzielen, und neben mannigfaltigen Außenanlässen können systeminterne Generationsablösen, Arbeitsmigrationen oder Spielarten von Wettbewerb ursächlich werden. Und vieles mehr.

Das alles gilt selbstverständlich auch für die Erziehungswissenschaft. Sie „ist ein eigenartiges System der Wissensproduktion, nicht nur Instanz der Aufklärung und der Erzeugung von luziden Einsichten, sondern immer auch ‚Unzufriedenheitsgenerator‘, wie man bei Niklas Luhmann (1981, S. 148) schon für die Pädagogik des ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhunderts lesen und heute leicht wiederholen kann“ (Tenorth 2015, S. 279).

Im vorliegenden Buch wird in Bezug darauf, dass die Erziehungswissenschaft in Irritation den *Anlass* von Forschung findet, Irritation als *Produkt* für (Erziehungs-)Wissenschaft und Gesellschaft hervorbringt und Irritation gleichsam autokatalytisch zur *Selbststimulation* prozessual einsetzt, konkretisierend gefragt,

- welche Arten von Irritation als Anlass erziehungswissenschaftlicher Forschung zu beobachten sind und wie diese selektive Sensitivität für bestimmte Irritation zu deuten ist
- wie genau die Selbstinduktion bzw. Autokatalyse von Irritation vonstattengeht, mit der sich die Erziehungswissenschaft stimuliert bzw. methodisch-heuristische Befremdungseffekte hervorbringt
- welche Effekte die erziehungswissenschaftlichen Irritationsbearbeitungen in Bezug auf innerdisziplinäre und interdisziplinäre Forschungen sowie nicht-wissenschaftliche Umwelten zeitigen
- inwiefern die wissenschaftliche Irritationspraxis im Hinblick auf die hochschulische Lehre irritativ ist bzw. sein möge

Die Beiträge situieren sich demnach in den folgenden Feldern:

1. Irritation als Forschungsanlass

Am Beginn jeder Forschung, die zu wissenschaftlichem Wissen führt, steht eine Art Frage. Eine Frage wiederum steht für etwas, das, in welcher Hinsicht auch immer, nicht zufriedenstellt. Sprich: Forschungsfragen sind prototheoretischer Ausdruck einer Irritation.

In dem Zusammenhang interessiert, welche Irritationen welche Forschungen in Gang setzen (vgl. z. B. zum „Verhältnis von *Zeitdiagnosen* und Erziehungswis-

senschaft“ (Deplazes 2018), und ob es Irritationen mit einer besonderen Qualität hinsichtlich der Suche nach Neuem gibt (vgl. z. B. Meseth & Proske 2018).

Folgende Beiträge finden sich in dem Kapitel:

- Carlo Schmidt: Rauschen, Funktionslogik und Prozesse – systemtheoretische Erklärungsversuche erziehungswissenschaftlicher Selbstirritation im Spannungsfeld „Schule-Ungleichheit“
- Anke Redecker: Verblüffend fortschrittsbedürftig. Lernkulturen in der Krise
- Malte Ebner von Eschenbach & Ortfried Schächter: Die Aporie als Sprungbrett. Irritation als Voraussetzung zur Überschreitung von Erkenntnishindernissen
- Imke Kollmer: Ein unbequemes Sujet. Über die mannigfaltigen Irritationspotentiale der universitären Lehre als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

2. Irritation in Forschungsprozessen

Alle Forschung steht kontinuierlich vor diversen Irritationen. Zum einen ergeben sich diese innerhalb von dualen Strukturen, die ihrerseits schon Elemente von Irritationen sind (beispielsweise Wahrheit und Nützlichkeit, Theorie und Praxis, Theorie und Empirie oder auch Disziplin und Profession, Kompetenz und Ethos usw.; vgl. Binder 2016), und weiteren Faktoren wie methodischen Problemlagen oder wissenschaftssozialen Konstellationen. Zum anderen werden diese planvoll anberaumt, manifest unter anderem in diversen methodischen Instrumenten der „Befremdung“ (Amann & Hirschauer 1997) oder im Begutachtungswesen.

Konkret interessiert nun, welche Irritationen in Forschungsvorgängen wie bewältigt werden (vgl. z. B. Hirschauer 2008) und inwiefern Irritationen absichtsvoll eingebaut werden (können), um mittels „surprisability“ (Slife, Johnson & Jennings 2015) vor einem „confirmation bias“ zu schützen (vgl. Bellmann 2020).

Folgende Beiträge finden sich in dem Kapitel:

- Katharina Graalmann, Sylvia Jäde, Nora Katenbrink & Daniel Schiller: Irritation als Horizont qualitativer Forschungswerkstätten? Empirische Rekonstruktionen einer Interpretationssitzung
- Robert Schneider-Reisinger: Wenn Objektivität die Intuition irritiert – Zur Evidenz materialistischer Pädagogik

3. Irritation als Forschungsoutcome

Wissenschaftliches Wissen gilt als eine wesentliche Erkenntnisleistung für gesellschaftliche Auseinandersetzungen. Freilich lösen wissenschaftliche Forschungen in anderen Systemen keine Operationen, sondern „bloß“ Irritationen aus (vgl. Schlögl 2016).

Neben der weitersichtigen Frage, inwiefern erziehungswissenschaftliche Forschungen die Umwelten irritieren, interessiert in dem Zusammenhang auch die nähersichtige, welche Irritationen eine fruchtbare Folgeauseinandersetzung im Sinne einer Lernfähigkeit der Disziplin initiieren (vgl. Rucker 2017) bzw. wo eine über Irritation freigesetzte Kommunikation endet (vgl. Tenorth 1987).

Folgende Beiträge finden sich in dem Kapitel:

- Susann Hofbauer: Die Dauerselbstprovokation erziehungswissenschaftlicher Forschung. Eine systemtheoretische und rezeptionsanalytische Betrachtung der (Selbst-)Irritation
- Florian Dobmeier: Pädagogische Modi der Irritationsabwehr, Enteignung und Aneignung. Zur wissenschaftsforschenden Herausforderung einer differenzierungstheoretischen Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktionen

4. Re-Irritierung in der universitären Lehre

In der erziehungswissenschaftlichen Lehre gibt es selbstverständlich sehr verschiedene Auffassungen und Praktiken, aber allen gemein ist, diese als „wissenschaftsbasiert“ zu definieren (nicht zwingend als *wissenschaftsorientiert*). Das bedeutet folglich, dass bei allen erziehungswissenschaftlichen Fächern Irritationen den zentralen Lehr-Modus darstellen, schon weil all das in der Lehre offerierte Wissenschaftswissen ja im Modus von Irritation erzeugt wurde. Ein Bereinigen hin zu einer linearen Ergebnis- oder Rezeptmitteilung mag zwar bisweilen angepeilt sein (vgl. Luhmann 2002, S. 133), wird aber alsbald systemintern – von/in allen Disziplinen (und, spätestens dann, wenn sowas zum Dauerrauschen wird, auch von der Studierendenschaft) – als irritierend etikettiert. Anders: Die Lehre ist entweder grundsätzlich irritierend, und ist sie das nicht, ist genau das die Irritation.

In dem Zusammenhang interessiert, welche Irritationen in der Hochschullehre zirkulieren und (didaktisch) genutzt werden, um der Gefahr einer verschulerten Resultatmitteilung beizukommen, bzw. welche Irritationen nachträglich oder zusätzlich eingezogen werden, um in der Lehre „Wissenschaft als Methode“ (Laden-

thin 2018) und folglich eine adäquate Forschung, d. h. hinwiederum: „Irritationsbeschäftigung“, anzuregen (vgl. z. B. Basten et al. 2020).

Folgende Beiträge finden sich in dem Kapitel:

- Maren Oldenburg & Alessa Schuldt: Irritationen in der Hochschullehre – Potenziale für die pädagogische Professionalisierung?
- Thomas Wendt & Andreas Schröer: (Wieder-)Herstellung von Unsicherheit: Blickwechsel zwischen Erziehungswissenschaft und Organisationstheorie
- Selma Haupt & Julia Riebel: Lernen durch Irritation. Zum Versuch irritieren-der Lernmöglichkeiten an der Universität
- André Epp: Irritation eine vernachlässigte Dimension qualitativer Forschung? Zur Produktivität von Irritationen im Rahmen von Forschungswerkstätten

Das ergibt folgende Buch-Matrix: Die Beiträge widmen sich

- bei der Income-Frage nach Irritationsanlässen für Forschungen,
- bei der Outcome-Frage nach Irritations(bearbeitungs)effekten
- sowie beim Dazwischen der Forschungsprozesse bzw. der forschungsbasierten Lehre

der analytischen Rekonstruktion von erziehungswissenschaftlichen Irritationsbearbeitungen und -reflexionen und bisweilen der Weiterentwicklung des „Irritationsmanagements“ in beispielsweise dem Sinn, Irritationen forschungsmethodisch und hochschullehrend nutzbar zu machen.

Literatur

- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Ein Programm. In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Basten, Melanie, Mertens, Claudia, Schöning, Anke & Wolf, Eike (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster; New York: Waxmann.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. Zeitschrift für Pädagogik 06/2020, 788–806.
- Binder, Ulrich (2014): Wie erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugt wird. Eine Strukturanalyse. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/2014, 54–68.
- Binder, Ulrich (2016): Truth/Utility, Autonomy/Heteronomy, Theory/Practice & Co. On The Duty of The Difference Of Educational-Scientific Dualities. The New Educational Review, 273–282.
- Binder, Ulrich & Krönig, Franz Kasper (Hrsg.) (2021): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Binder, U. (erscheint 2023): Vom admirativen Staunen zum intendierten Irritieren. Wie Philosophisches pädagogisch und erziehungswissenschaftlich funktionalisiert wird. In Pädagogische Rundschau.

- Deplazes, Daniel (2018): Die Gegenwart ist grässlich. Eine Schweizer Tagung erörtert das Verhältnis von Zeitdiagnosen und Wissenschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94/1, 156–161.
- Gubo, Michael (2017): Wissen und Wissenschaft der Systemtheorie. Eine pragmatistische Fortführung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Guy, Jean-Sébastien (2018): Is Niklas Luhmann a Relational Sociologist? In François Dépelteau (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Relational Sociology* (S. 289–304). Wiesbaden: Springer.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ladenthin, Volker (2019): Wissenschaft als Methode. Die Universität muss lehren, was noch keiner kennt. *Forschung & Lehre* 9/19, 802–805.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, Thomas (Hrsg.) (2017): *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlögl, Rudolf (2016): Die Irritation der Wissenschaft. Eine Antwort. *Historische Anthropologie* 24/1, 134–137.
- Slife, Brent D., Johnson, Clayton T., & Jennings, Amy C. (2015): Surprisability and practical rationality. Knowledge advancement through the explication of interpretation. In Jack. Martin, Jeff Sugarman & Kathleen L. Slaney (Hrsg.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology. Methods, approaches, and new directions for social sciences* (S. 392–408). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In Dirk Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (694–719). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*. 107. Jahrgang 2015, Heft 3, 264–284.

I Irritation als Forschungsanlass

Rauschen, Funktionslogik und Prozesse – systemtheoretische Erklärungsversuche erziehungswissenschaftlicher Selbstirritation im Spannungsfeld „Schule- Ungleichheit“

Carlo Schmidt

Der Fachkräftemangel in den 1960er/70er Jahren, die Ergebnisse der PISA-Studie, die politischen Maßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie, solche unterschiedlichen Begebenheiten haben eines gemeinsam: Es handelt sich um Ereignisse, die – durch ihre Form der Verarbeitung – in den gesellschaftlichen Funktionssystemen Irritationen hervorgerufen haben. Wenn nun von der Eigenschaft der selektiven (Selbst-)Beobachtung der Systeme ausgegangen wird, dann können Systeme nur das wahrnehmen, was in den Systemen kommuniziert wird (vgl. Preyer 2013, S. 21). Daraus folgt, dass nicht die Umwelt irritiert sein muss, sondern das System selbst – Irritationen sind so also immer als Selbstirritationen zu verstehen (vgl. Luhmann 1998/2018, S. 118; Krönig 2007, S. 96 ff.).

Daran anschließend setzt der Beitrag drei Thesen voraus: Aus einer systemtheoretisch orientierten Perspektive wird *erstens* die These vorangestellt, dass eine wie auch immer geartete Irritation – hier: entstanden durch das Verarbeiten von Ereignissen – vom betreffenden System zunächst als ein *Rauschen* (Foerster 1960/2003) wahrgenommen wird. Wird in diesem Rauschen – der Irritation, die auch aus systemfremden Codes bestehen kann – eine für das System relevante Information erkannt, greift These *zwei*: Über die generelle Umweltoffenheit operativ geschlossener Systeme ist es zu erklären, dass ein System die Notwendigkeit der Integration der irritationsinduzierten Information erkennen kann, diese mit der eigenen *Funktionslogik* (selbstreferentiell) koppelt und dadurch die Funktionslogik erweitert (wenn nicht sogar ändert). So wird der Fortbestand durch die eigene Autopoiesis (und nicht aufgrund einer Anpassung an äußere Umstände) des Systems gewährleistet. Wenn These *zwei* zutrifft, kann mit einer *dritten* These davon ausgegangen werden, dass sich innerhalb des Systems *Prozesse* verändern – und zwar so, dass Neues, den Fortbestand Sicherndes hervorgebracht wird.

Aus gegebenem Anlass seien zur Konkretisierung des Vorhabens die pandemiebedingten Schulschließungen heuristisch als Irritationen bestimmt. Um das zu untersuchende Feld einzugrenzen, interessiert hier die Entwicklung der schu-

lischen Ungleichheitsdebatte. Wie wird vor der Irritation und wie währenddessen¹ über Ungleichheiten in der Schule gedacht, geschrieben, geforscht?

In Form einer rekonstruktiv und dabei analytisch-vergleichend vorgehenden Argumentationsanalyse (Betz 2020) wird in diesem Beitrag zwei Fragen nachgegangen:

1. Wie äußert sich die Integration der Irritation in der Funktionslogik der Erziehungswissenschaft?
2. Entsteht durch die Integration der Irritation tatsächlich Neues oder wird Altes lediglich stabilisiert und/oder reproduziert?

Untersuchungsgegenstand sind Beiträge zur schulischen Ungleichheitsdebatte im Zeitraum von 2018–2021. Eine Schlagwortsuche im Fachportal Pädagogik zu „Ungleichheit Schule“ ergibt für 2018 = 70, 2019 = 82, 2020 = 97 und 2021 = 87, also insgesamt 336 Beiträge. Schlussendlich wurden 36 Beiträge als Untersuchungsgegenstand ausgewählt. Die Auswahl erfolgte dabei in drei Schritten: (1) Vorsortierung durch Titel, (2) Lektüre der Abstracts, (3) Lektüre des gesamten Beitrags.

Die Analyse der Argumentationen der jeweiligen Beiträge wurde in Form von übergeordneten *Hauptlinien* vorgenommen. Dieses Vorgehen ist weniger detailreich, allerdings wird davon ausgegangen, dass diese Hauptlinien Aussagen über die Funktionslogik zulassen. Dafür wurde auf die Methodik des maxi- und minimalen Kontrastierens der Grounded Theory zurückgegriffen² (Strauss/Corbin 1996). Die gefundenen Hauptlinien werden hier als Befunde berichtet.

1. Spannungsfeld Schule-Ungleichheit

1.1 Zwei Formen der Ungleichheit und das Interesse daran

In den Schulen sind zwei Formen der Ungleichheit bedeutend: die biologische (die hier nicht interessiert) und die soziale Ungleichheit. Geht es um soziale Ungleichheit, geht es zumeist um die Verteilung von Werten und Chancen auf Individuen. Diese Verteilungsprozesse werden in den Schulen im Zuge gesellschaftlicher Liberalisierungsprozesse³ (Reckwitz 2021) immer relevanter, da die Zusammen-

1 Ob nun *danach* oder *währenddessen* ist wohl Definitionssache. Der Beitrag entstand im Sommer 2022, als in den Medien erneut Maßnahmen für die Schulen diskutiert wurden, weshalb hier *währenddessen* angebracht erschien als *danach*.

2 Ohne dabei den ganzen Theorieapparat zu importieren.

3 Deren Gegenteil, eine kulturessentialistische Prozessierung von Sinn, die Eigenlogik einer fortlaufenden Liberalisierung irritieren.

setzung der Schüler*innen diverser, pluraler und heterogener und damit auch ungleicher wird. Zu all diesen Ungleichheiten muss sich Schule verhalten. Das geschieht heute meist durch das offensive Wahrnehmen der Heterogenität der Schüler*innen⁴, worauf mit Differenzierung und Individualisierung geantwortet wird (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017). Dabei spielt auch die Inklusion eine zunehmend wichtigere Rolle (Hedderich et al. 2022), wobei das Ziel verfolgt wird, „Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung in Bildungseinrichtungen zu reduzieren“ (Lindenmaier 2016, S. 345).

Trotz dieser Bemühungen um Chancengleichheit wird der Befund, einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971), wonach der Schulerfolg von Schüler*innen stark vom sozio-ökonomischen Status der Eltern abhängig ist (vgl. ebd., S. 19 ff.), bis heute in unterschiedlichen quantitativ und qualitativ angelegten Studien – einhergehend mit nuancierten Differenzen – reproduziert (vgl. OECD 2021; Anger/Plünnecke 2021; Hilmayr et al. 2021; Helbig/Sendzik 2022). Es scheint also in den Erziehungswissenschaften einen *overlapping consensus* (Rawls 1987) darüber zu geben, dass die Schule gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert. Damit einhergehend wird das „meritokratische Selbstverständnis sowohl der Organisation als auch moderner Gesellschaften infrage gestellt“ (vgl. Kalthoff 2019, S. 291). Ungerecht erscheint dabei, dass die betroffenen Schüler*innen den sozialen Ungleichheiten und deren Folgen – die einer fundamentalen Kontingenz unterliegen – ausgeliefert sind. In diesem Sinne gilt: „Ungleichheit heißt Ungerechtigkeit“ (Luhmann 1998, S. 1057). Als irritierenden Anlass zur Beforschung dieses Phänomens lässt sich auf die Ungerechtigkeitsaversion und die wahrgenommene Fairness (Kahnemann/Knetsch/Thaler 1986) hinweisen. Akzeptanz für soziale Ungleichheiten entsteht, wenn am Ende eines solchen Vergleichsprozesses die Ansicht steht, dass der Andere seine sozio-ökonomische Position mit fairen Mitteln erreicht hat (vgl. Fehr/Schmidt 1999). Der Status Quo nach dem das offensichtlich nicht der Fall ist, scheint so zu irritieren, dass die soziale Selektivität der deutschen Schulsysteme eines der zentralen Bezugsprobleme erziehungswissenschaftlicher Forschung bildet (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 138). Dabei ist eine „Selektionsstrategie“ (Luhmann 1984, S. 48) für soziale Systeme grundlegend überlebenswichtig – schon allein aufgrund der systemkonstituierenden Differenz von System und Umwelt (vgl. ebd., S. 242). In Anbetracht der Kontingenz der Selektionsstrategie und der funktionalen Differenzierung steht systemtheoretisch die Frage im Raum, ob durch die derzeitige Form der Selektion die Anschlusskommunikation mit anderen Funktionssystemen fortbestehen kann. Ein Beispiel einer solchen Frage findet sich bei Stojanov (2021), der aufgrund der starken Kopplung von Selektion, Herkunft und Schulerfolg die

4 Vorhanden war eine solche ja schon immer.

Selektionsmechanismen als ungerecht einstuft, selbst wenn diese sich strikt auf Leistungsmessung und -bewertung berufen.

1.2 Zwei Konzeptionen der Herstellung von Chancengleichheit

Grundlegend konkurrieren zwei Verständnisse davon, wie der Ungleichheit der Schüler*innen begegnet werden soll. Wie bereits angesprochen lässt sich dabei davon ausgehen, dass die familiäre Sozialisation und die daraus folgende ungleiche Vorbereitung der Kinder auf die Schulen eben diese zur Homogenisierung ihrer Eintrittspopulation zwingt (vgl. Luhmann 2002, S. 126). In der Folge lässt sich in der einen Konzeption Chancengleichheit „unter der Anforderung, Ungleiche gleich zu behandeln“ (ebd., S. 127) herstellen. Das findet sich beispielsweise in der Forderung nach zentralen Abschlussprüfungen (Wößmann 2008) wieder. In der anderen Konzeption soll Ungleiches ungleich behandelt werden, was beispielsweise die „Kompensation von Benachteiligung durch bedarfsgerechte⁵ Ressourcenallokation“ (Drucks/Bremm 2020, S. 204 f.) zur Folge hat.

Eine solche Form der Ungleichheitsbearbeitung ist die pädagogische Inklusion. Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 avancierte Inklusion „zu einem neuen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Leitbegriff“ (Dederich 2020, S. 527). Durch diese strukturelle Kopplung des Rechtssystems mit dem Erziehungssystem⁶ wird im Erziehungssystem Inklusion ermöglicht. Dadurch werden „im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten“ (Luhmann 1995, S. 241), denen eine solche Bezeichnung davor so nicht zuteilwurde. Mit der Inklusion finden sich die drei Thesen aus der Einleitung wieder, da einer ausgewählten Irritation der Sinn von Information gegeben wurde (vgl. Luhmann 1998/2018, S. 46). Das durch Wechselwirkungen erzeugte Rauschen (Erkennen der Bedürfnisse, Verabschieden der Gesetze) wurde mit der eigenen Funktionslogik gekoppelt, durch eben diese zu Informationen verarbeitet und hat dadurch zu einer Veränderung der Prozesse geführt.

Nach dieser überblicksartigen Darstellung des Spannungsfeldes *Schule-Ungleichheit* interessiert im Folgenden also, ob das Rauschen in Form der politischen Maßnahmen der Corona-Pandemie und deren Auswirkungen auf die Schulen in die eigene Funktionslogik übersetzt wurde und dort dann zu einer Veränderung der Prozesse geführt hat.

5 Was auch die stärkere Förderung von Leistungsstarken betreffen kann.

6 Ausführlicher dazu Binder (2014).

2. Die schulische Ungleichheitsdebatte 2018–2021

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse nach Jahren präsentiert. Es sei an dieser Stelle auf die Limitation dieses Ergebnisberichts hingewiesen: Vorge stellt wird nicht die längsschnittliche Gesamtheit der erziehungswissenschaftlichen Debatten um das Spannungsfeld Schule-Ungleichheit. Die getroffenen Aussagen können sich folglich lediglich auf den hier untersuchten Textkorpus beziehen⁷.

In jedem Jahr wurden unterschiedlich viele Themenfelder identifiziert. Diese sind durch *erstens*, *zweitens*, ... gekennzeichnet.

Zusammenfassend bearbeiten die hier analysierten Beiträge zur schulischen Ungleichheitsdebatte die Themen *digitale Medien*, *Migration*, *Inklusion*, *Privat-/Ganztageschulen* und *Fragen der Leistungsgerechtigkeit*. Vor allem aber steht wiederkehrend die *Familie als zentrale Prämisse für pädagogisch beobachtbare Ungleichheiten* im Fokus. Dabei wird häufig auf das Bildungsniveau der Eltern oder auf deren sozio-ökonomischen Status hingewiesen. Zwischen den debattierten Themen lassen sich Wechselwirkungen ausmachen, wobei die häufigste Wechselwirkung mit der Familie besteht.

2.1. Ungleichheitsdebatte vor der Irritation

2018

Der Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomisch-kulturellen Herkunft der Schüler*innen und der in den Schulen beobachteten Ungleichheiten ist hier der übergeordnete Topos.

Erstens lassen sich Argumente beobachten, die den *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und einer akademischen Laufbahn* betonen, wobei Kinder aus nicht-Akademikerhaushalten wahrscheinlicher keine solche Laufbahnen einschlagen (vgl. Blossfeld 2018, S. 172 f.; Wulff/Edelstein 2018, S. 95). Als Einflussfaktoren werden hier (u. a.) die im sozialen Umfeld der Schüle*innen vorherrschenden Bildungsaspirationen und die damit einhergehende schulische Performanz identifiziert (vgl. Zimmermann 2018, S. 355/365).

Zweitens wird *der Habitus als Argumentationsfigur* in die Debatte eingeführt. Die Grundidee ist dabei, „dass schulischer Erfolg auch hierzulande oft an die Ausbildung eines bürgerlichen Habitus geknüpft ist“ (Rieger-Ladich/Grabau 2018, S. 800), weshalb weiter geschlossen wird, dass es Kinder von sozio-ökonomisch bessergestellten Eltern leichter haben, da sie von ihren Familien zielgerichtete Unterstützung erfahren (wie man studiert, finanziell) und des Weiteren auf ein ausge-

7 Womit auf ein Forschungsdesiderat hingewiesen ist.

bautes Netzwerk zurückgreifen können (vgl. Blossfeld 2018, S. 178). Mit der Ausbildung eines Habitus geht auch das sich-Verhalten zu den schulischen Differenzordnungen einher, die in den Familien je nach Fall eingeübt, ignoriert oder zurückgewiesen werden (vgl. Budde/Bittner 2018, S. 240).

Über den Habitus hinaus wird, *drittens*, festgestellt, dass die soziale Segregation zunimmt, was auch durch *die vermehrte Inanspruchnahme von Privatschulangeboten* von Familien mit sozio-ökonomisch höherem Status (vgl. Görlitz/Spieß/Ziege 2018, S. 1107/1110) und das frühe Aufteilen der Schüler*innen nach Schulformen (Mathews 2018) verstärkt würde. Hier verdeutlicht der Hinweis auf die ungleichheitsreproduzierende Wirkung der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Huhner-Kreisel/Steinbeck 2018, S. 85) die Befunde.

Viertens wird das Vorhandensein von sozialer Ungleichheit zwar nicht bestritten, jedoch wird mit dem Verweis auf *die Interaktionspraxis des Unterrichts, die die soziale Ungleichheit hemmen würde*, eine differenzierte Untersuchung der Rolle sozialer Ungleichheit in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungskontexten gefordert (vgl. Wernet 2018, S. 41). Als Prämisse dafür wird der *Leistungsuniversalismus* in den Schulen angeführt, der sich weder um das Subjekt noch um dessen sozialen Status kümmere (vgl. ebd., S. 37). Daraus folge, dass nunmehr die überzeugende Antwort auf die Frage der Bedeutung sozialer Ungleichheit für die Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung fehle (vgl. ebd., S. 41). Auch Ganztageschulen sind in der Lage, den sozialen Disparitäten aufgrund der familialen Herkunft hemmend entgegenzuwirken, wodurch es möglich sei, Nachteile aufgrund des sozio-ökonomischen Status auszugleichen (vgl. Schüpbach et al. 2018, S. 112).

Schließlich, *fünftens*, findet sich für die oben angesprochenen Gerechtigkeitskonzeptionen das Argument, dass *Ungleiches ungleich zu behandeln* dann umsetzbar ist, wenn eine „evidenzbasierte Steuerung mit Hilfe von Sozialindizes“ (vgl. Sendzik 2018, S. 305) als Entscheidungsgrundlage diene.

2019

Auch für die analysierten Beiträge aus dem Jahr 2019 wurde die Familie und die soziale Herkunft der Schüler*innen als ein gemeinsamer Fluchtpunkt in den Argumentationen beobachtet.

Erstens wird im Hinblick auf die *digitalen Medien* die These aufgestellt, dass die Mediennutzung von der Familie und dem dort vorhandenen medialen Habitus abhängt (vgl. Kutscher 2019, S. 381). Weiter entstehe (digitale) Ungleichheit durch die ungleichen Nutzungsweisen digitaler Medien in den jeweiligen Familien, was wiederum auf die ungleiche Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital⁸ zurückzuführen sei (vgl. ebd., Kammerl 2019, S. 424). Diesbe-

8 Im analysierten Text wird hier der Bezug zu Bourdieu hergestellt.

züglich erscheint interessant, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht soziale Ungleichheit eher nicht verringere (vgl. Kammerl 2019, S. 427), gleichzeitig jedoch der Digital Divide in den Industrienationen als eine Folge der unterschiedlichen Kompetenzen verstanden wird, mit der die Nutzenden digitale Medien einsetzen (vgl. ebd., S. 424). Dabei ist auch hier wieder eine Hinwendung zum Prinzip *Ungleiches ungleich behandeln* festzustellen, wenn geschlossen wird, dass die Schulen bei Kindern, die zu Hause vorwiegend mit elektronischen Medien aufwachsen und wenig literale Praxis erfahren, mehr Anstrengungen unternehmen müssten als bei Kindern, die eben diese Praxis durch ihre Eltern erleben (vgl. ebd., S. 426).

Das zweite Feld findet sich in *bewusst hergestellten Ungleichheiten*. Im Zuge dessen ist auf die These zu verweisen, dass „sich die privilegierten Gruppen ihre Vorteile im oberen Teil des Ungleichheitssystems erhalten“ (Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2019, S. 25) wollen. Als ein Indikator für diese gewollte Ungleichheit werden die Privatschulen identifiziert. Diese als „leistungsexzellente entworfenen Bildungsinstitutionen erzeugen mit Bezug auf meritokratische Prinzipien [...] Stratifizierungen.“ (Helsper et al. 2019, S. 262). So bleibt die damit verbundene Privilegierung in Form von monetären Barrieren eher abgeblendet (vgl. ebd.). Das wiederum zeige, dass Privatschulen „weder auf die Güte der Bildung noch auf die Exzellenz ihrer Insassen“ (Kalthoff 2019, S. 294) verweisen, sondern lediglich Auskunft darüber geben, „was Eltern sich leisten können“ (ebd., S. 294). Es gehe bei diesen Schulen um die habituelle Übereinstimmung der Schülerschaft und um soziale Kohärenzbildung (Gibson/Helsper/Kotzyba 2019, S. 157). Das wiederum wird – wenn auch in abgeschwächter Form – für die Funktionen der Schule allgemein hin behauptet, da diese auf die „gebildete Mittelschicht“ (Gaus 2019, S. 4) ausgerichtet seien.

Das dritte Feld ist die *Verringerung der Bildungsbenachteiligung*, wobei lineare Maßnahmen wie z. B. eine verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte und mehr Planstellen nicht mehr ausreichen würden (vgl. ebd., S. 18), sondern eine generelle Verbesserung der Lebensverhältnisse in benachteiligten Sozialräumen nötig ist (vgl. Schräpler/Weishaupt 2019, S. 14).

Viertens gerät wieder der Ganzttag in den Blick. Wurde dieser im vorherigen Jahr noch als eine Schulform präsentiert, die es vermag, sozio-ökonomische Nachteile auszugleichen (s. Schüpbach et al. 2018), wird nun argumentiert, dass sich keine Hinweise finden lassen, „dass ganztägige Modelle einen Lernmehrwert gegenüber halbtägigen bieten“ (vgl. Steinmann/Strietholt 2019, S. 301). Damit solle jedoch nicht bestritten werden, dass der Ganzttag lernförderlich wirken kann, jedoch werde davon ausgegangen, dass sich das Ausbleiben von Effekten mit einer zu geringen Qualität des Ganztages in Deutschland begründen lasse (vgl. ebd.).

Obwohl sich, *fünftens*, für die herkunftsbedingten Nachteile eine leichte Verstärkung im Bildungsverlauf feststellen lässt, scheinen Schüler*innen mit Migra-

tionshintergrund, bedingt durch deren Bildungsaspirationen, sogar aufzuholen⁹ (vgl. Lehmann/Theunissen 2019, S. 12 f.).

Schließlich, *sechstens*, erscheint die These, dass die Inklusion besonderer Schülerschaften bei denjenigen Kindern, die sozio-ökonomisch benachteiligt sind, *nicht zu beobachten* ist (vgl. Gaus 2019, S. 16, H. i. O.). Das wird mit dem Argument gestützt, die Schule sei auf mittelschichtorientierte Lebensmuster ausgelegt, wodurch bildungsferne Lebensmuster desintegriert würden (vgl. ebd., S. 17).

2.2. Ungleichheitsdebatte während der Irritation

2020

Im Fokus einiger Beiträge im Jahr 2020 stehen, *erstens*, die *pandemiebedingten Schulschließungen*. Dabei wird die These aufgestellt, die bestehenden Ungleichheiten würden durch die Schulschließungen verstärkt, wobei die sozio-ökonomische Herkunft der Schüler*innen ein stark wirkender Faktor dabei sei (vgl. Dietrich/Patzina/Lerche 2020, S. 353; Anger/Plünnecke 2020, S. 2). Diese These wird durch drei Begründungen gestützt: (1) Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien erfahren weniger Kompetenzförderung, (2) die Eltern können sie nur gering in der Schulbildung unterstützen und (3) gleichzeitig unterscheiden sich die digitalen Kompetenzen (vgl. Anger/Plünnecke, S. 2 f.). Im Zuge dessen gerät die unterschiedliche Ausstattung mit digitalen Endgeräten in den Fokus der Überlegungen, da sich die Ungleichheiten in den fachlichen Kompetenzen vergrößern, wenn nicht alle Schüler*innen mit entsprechenden digitalen Endgeräten ausgestattet sind (vgl. Eickelmann/Gerick 2020, S. 158; Bremm/Racherbäumer 2020, S. 204 f.). Wobei auch bemerkt wird, dass die Entwicklung didaktischer Ansätze, mit denen durch digitale Medien soziale Ungleichheiten verringern lassen, noch weitgehend ausstehen (vgl. Eickelmann/Gerick 2020, S. 158 f.). Es erschien deshalb notwendig, Kinder aus benachteiligten Familien zuerst den Zugang in die Schulen zu ermöglichen (vgl. Ackeren/Endberg/Locker-Gütjen 2020, S. 247). Dies lässt wiederum auf eine Gerechtigkeitskonzeption schließen, die auf das Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ schließen lässt.

Zweitens wird die starke Orientierung an der familiären Situation bei der Betrachtung des Diskurses um Bildungsungleichheit kritisiert, da so die inner-schulischen Prozessmerkmale weniger stark in den Blick gerieten (vgl. Bremm/Racherbäumer 2020, S. 211). Die innerschulischen Prozessmerkmale würden meist mit dem Fokus auf resiliente Organisationen betrachtet, was aber an den bestehenden Herrschaftsordnungen und dem Missverhältnis nichts ändert, da

⁹ Dies kann in Erweiterung an die Befunde von Zimmermann (s. 2018) gelesen werden.

es dann lediglich darum gehe, sich in widrigen Umwelten zurechtzufinden (vgl. ebd.).

Drittens zeichnet Maaz (2020, S. 35) für die *Bildungsungleichheit drei Ursachen verantwortlich*: (1) Die Bildungsübergänge, die durch selektive Beratungen des Lehrpersonals beeinflusst sind, (2) die Ungleichheit zwischen den Bildungsinstitutionen, insbesondere die Stratifikation des Sekundarbereichs und dem bestehenden Zusammenhang von Leistung und sozialer Herkunft sowie (3) die Bedingungen außerhalb des Bildungssystems, die durch die Familie oder regionale Merkmale geprägt sind. Vor allem Punkt (2) von Maaz findet sich implizit bei Breidenstein wieder, der hervorhebt, dass Leistungsunterschiede dann gerechtfertigt sind, sofern sie den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben werden, ohne dabei auf den gesellschaftlichen Status der Eltern zu rekurrieren, was dort als für nicht gegeben beobachtet wird (vgl. Breidenstein 2020, S. 297).

Schließlich wird, *viertens*, auch 2020 wieder der qualitative Ausbau des Ganztages gefordert, sofern dieser „kompensatorische Effekte bezüglich des Abbaus von Bildungsungleichheiten haben soll“ (Maaz 2020, S. 38).

2021

Aus der Zeit der Schulschließung geht, *erstens*, die Argumentation hervor, dass *ohne Schulen die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse verstärkt würden*, da der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler*innen stärker als bisher in den Mittelpunkt rückt (vgl. Helm/Huber/Postlbauer 2021, S. 61). Erstmals wird in diesem Zusammenhang auch explizit auf die für das Lernen ungünstigere Wohnsituation der sozio-ökonomisch benachteiligten Familien hingewiesen (vgl. Jensen 2021, S. 56). Auch Wößmann et al. (2021, S. 47) verweisen auf den familiären Hintergrund der Schüler*innen als Grund für Bildungsungleichheiten. Interessant ist dabei aber, dass hier nicht der sozio-ökonomische Status der Eltern betrachtet, sondern lediglich deren Bildungsniveau als Differenzmarker herangezogen (vgl. ebd.) und infolgedessen auf die schüler*innenrelative Leistungsfähigkeit verwiesen wird (vgl. ebd., S. 50).

Zweitens geht Böttcher – ähnlich der Kritik von Gaus (2019, S. 4) an den Funktionen der Schule – argumentativ vor, wenn er eine „schöngeredete Selektionsfunktion“ (2021, S. 425) hervorhebt, da Lehrkräfte „tatsächliche Leistungen [...] nicht valide bestimmen können“ (ebd., S. 430). Allerdings wird der Selektionsfunktion zugestanden, dass eben diese Funktion ungleichheitsreduzierend wirke, da die „externen Bewertungen doch realistischer [sind] als die schichtspezifisch determinierten Einschätzungen der Kompetenzen der Kinder durch ihre Eltern“ (ebd.). Die Argumentation geht mit der epochal kritischen These einher, dass „unser nicht inklusives hierarchisches Schulsystem [...] einen nicht unbeträchtlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Spaltung leistet“ (ebd.).

Dies kann nun daran liegen, dass Schulen konstant Antinomien aushandeln müssen. Deutlich wird das, wenn *drittens* ein rechtlicher Anspruch auf die inklusi-

ve Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „möglicherweise eine Ungleichheitsbehandlung von Kindern ohne Behinderung zur Folge haben könnte“ (Bott 2021, S. 440), da aufgrund des Aufnahmevorrangs von Schüler*innen mit Behinderung Schüler*innen ohne Behinderung unter Umständen keine Aufnahmemöglichkeit an der gewünschten Schule erhalten (vgl. ebd., Fußnote 10). Für das Themenfeld Inklusion steht in Zeiten der Pandemie außerdem die These im Raum, dass die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Zeit der Schulschließungen nicht beachtet würden, da diese in keinerlei öffentlich verfügbaren bildungspolitischen Dokumenten Erwähnung finden (vgl. Platzer 2021, S. 29).

Das von Lehmann/Theunissen (2019, S. 12 f.) befundete Aufholen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird, *viertens*, von Lilla et al. (2021, S. 575 f.) relativiert, da Schüler*innen mit „Migrationshintergrund deutlich geringere Chancen haben, den Übergang auf eine höhere Schulform als die Hauptschule zu vollziehen“. Zentral für die geringeren Chancen ist das Bildungsniveau¹⁰ der Eltern und die Deutschkompetenz (vgl. ebd., S. 588). Ergänzend hierzu können Weber/Helm/Kemethofer (2021) gelesen werden, die zusätzlich auf den sozio-ökonomischen Status sowie auf die nicht-deutsche Alltagssprache, nicht aber den Migrationshintergrund hinweisen (vgl. ebd., S. 95).

3. Konklusion

Das Ziel der vorangegangenen Überlegungen war es, zu analysieren und rekonstruieren, wie die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung die durch die Schulschließungen hervorgerufene Selbstirritation bearbeitet.

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse (s. 2.) lassen auf Variationen des gleichen Arguments in der erziehungswissenschaftlichen Debatte um das Spannungsfeld *Ungleichheit-Schule* schließen. Dies folgt aus der Kontrastierung der Beobachtungszeiträume 2018–2019 und 2020–2021. Dabei fällt auf, dass sich durch die pandemiebedingten Schulschließungen in den Jahren 2020–2021 keine Verschiebung in der Form (Argumente, Erkenntnisse zur Genese, dem Verhalten der Schulen dazu, etc.) der schulischen Ungleichheitsdebatte feststellen lässt. Stellenweise ändert sich zwar der Fall, die Substanz jedoch bleibt gleich. Was bedeutet das nun?

Systemtheoretisch lässt sich das, *erstens*, damit erklären, dass die Erkenntnis als Leitwert der wissenschaftlichen Kommunikation nicht ohne einen Gegenstandsbezug auskommt (vgl. Meseth 2016, S. 479). Der Gegenstand ist dabei die beobachtbare Substanz der Ungleichheit. Die Substanz setzt sich zusammen aus

¹⁰ s. Wößmann et al. (2021)