



13624

Bildungsgerechtigkeit als Thema der Lehrkräftebildung

Bildungsgerechtigkeit, so zeigt Stojanov, ist nicht primär eine Frage der Verteilung von Bildungsressourcen und Bildungsabschlüssen. Sie kann weder durch eine „leistungsgerechte“ Verteilung dieser „Bildungsgüter“ noch durch die kompensatorische Umverteilung von Bildungsressourcen herbeigeführt werden. Bildungsgerechtigkeit kann letztlich nur durch die Etablierung der Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung aller Schüler:innen im pädagogischen Handeln, vor allem im täglichen Unterricht, realisiert werden. Dieser Weg liegt jedoch nicht alleine in der Macht der einzelnen Lehrer:innen; er bedarf vielmehr tiefgreifender institutioneller Reformen. Zwei zentrale Reformen, die Abschaffung schulischer Selektion und die Einführung von selbstreflexiv-biografischer Arbeit als einer der Kernbestandteile von Lehrerbildung, skizziert Stojanov abschließend.

Schlagnote: relationale Anerkennungsgerechtigkeit; Differenzierung; Bildungsgerechtigkeit; schulische Selektion; biografiebasierte Reflexion
Zitiervorschlag: Stojanov, Krassimir (2026). Bildungsgerechtigkeit und pädagogisches Handeln. SEMINAR, 32(3), 9-22. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2603W002>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit und pädagogisches Handeln

aus: Bildungsgerechtigkeit als Thema der Lehrkräftebildung
(SEM2603W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 9 - 22
DOI: 10.3278/SEM2603W002

Bildungsgerechtigkeit und pädagogisches Handeln

KRASSIMIR STOJANOV

Die Geburt von „Bildungsgerechtigkeit“ als eine zentrale Kategorie in den öffentlichen Debatten über das Schulwesen in Deutschland lässt sich mit ziemlicher Genauigkeit im Jahre 2000 datieren. In diesem Jahr sind nämlich die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bekannt und wenig später systematisch analysiert worden (vgl. Baumert 2001). Zwei Befunde, die auch von der nachfolgenden PISA-Studien weitgehend bestätigt wurden, haben den sogenannten „PISA-Schock“ ausgelöst, der noch heute – fast drei Dekaden nach der ersten PISA-Studie – anhält: Erstens, die international unterdurchschnittliche Gesamtleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, und zweitens eine Herkunftsabhängigkeit der Zugänge zu den höheren Segmenten des Bildungswesens, die in kaum einem anderen Land so stark ausgeprägt war (und weitgehend immer noch ist), wie in Deutschland.

Die starke Abhängigkeit der Bildungskarrieren der Schülerinnen und Schülern von ihrer Herkunft wurde in den einschlägigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten der darauffolgenden Jahre als Hauptmerkmal von Ungerechtigkeit diskutiert. Die Corona-Krise mit ihren massenhaften Schulschließungen in 2020–2021 gab einen neuen Schub an diesen Debatten, da schulisches Lernen in dieser Zeit entscheidend von der familiären Unterstützung der Kinder abhängig gemacht wurde, die je nach dem kulturellen und sozialen Kapital der Eltern sehr unterschiedlich ausfallen musste.

Im Prinzip ist es m. E. vollkommen richtig, dass Herkunftsabhängigkeit von Bildungschancen als zentrales Merkmal von Ungerechtigkeit verstanden wird, denn es handelt sich bei einer sozial ungünstigen Herkunft um Abhängigkeit von einem Faktor, für den zwar die betroffenen Personen nicht verantwortlich sind, der jedoch nicht nur ihre Bildungskarrieren – sondern durch sie vermittelt – ihre gesamten Lebenschancen stark beeinflusst.

Die Vorstellung, dass die ungünstige Herkunft, oder familiär bedingte sogenannte „Bildungsferne“ durch Zuteilung von zusätzlichen Ressourcen an die Betroffenen – etwa in der Form vom Förderunterricht – zu kompensieren, und dass diese Zuteilung demnach der zentrale Imperativ von Bildungsgerechtigkeit sei, beherrschte lange Zeit die einschlägigen wissenschaftlichen und besonders bildungspolitischen Diskussionen nicht nur in Deutschland. Erst in den letzten Jahren wird diese Vorstellung teilweise relativiert – in Wissenschaft durch die systematische Entwicklung und verstärkte Verbreitung von relationalen, nicht-distributiven Gerechtigkeitskonzepten, und in der

Öffentlichkeit durch die Rezeption von flächendeckenden empirischen Studien, wonach der entscheidende Faktor für Bildungserfolg auch und gerade bei herkunftsbenachteiligten Schüler:innen die Qualität ihrer pädagogischen Beziehung zu und pädagogischen Behandlung von ihren Lehrerinnen und Lehrern ist – und nicht etwa materielle Ausstattung, Klassengröße oder Gewährung von zusätzlicher Unterrichtszeit. Demnach ist Bildungsgerechtigkeit *in erster Linie* auf der (Mikro-) Ebene des pädagogischen Handelns zu bestimmen, und ihr Begriff soll *primär* in Normen und Qualitätsmerkmalen dieses Handelns übersetzt werden.

Der vorliegende Aufsatz bezweckt nicht nur die Darlegung der genannten Normen und Qualitätsmerkmale des pädagogischen Handelns, in denen sich Bildungsgerechtigkeit verkörpert, sondern auch die Erhellung der strukturellen und institutionellen Voraussetzungen ihrer Umsetzung durch die Lehrkräfte. Auf dem Wege zu diesem Ziel erläutere zunächst im ersten Abschnitt systematisch die bereits erwähnte Differenz zwischen dem distributiven und dem relationalen Ansatz zur Gerechtigkeit. So dann werde ich im zweiten Abschnitt auf einige zentrale Problematiken der Anwendung dieses Ansatzes auf das Bildungswesen hinweisen – etwa die in ihm enthaltene strukturelle Tendenz, herkunftsbenachteiligte Kinder und Jugendlichen zu Objekten von Förderungsmaßnahmen zu stigmatisieren. Darüber hinaus werde ich die Frage aufwerfen, inwieweit dieser Ansatz grundsätzlich mit dem „Gut“ der Bildung vereinbar ist, das in ihrem Kern nicht in der Art verteilbar ist, in der materielle Güter dies sind. In einem nächsten Schritt werde ich dann im dritten Abschnitt die relationale Perspektive zur Gerechtigkeit in der gebotenen Kürze vorstellen, um dann die These aufzustellen, dass aus dieser Perspektive Bildungsgerechtigkeit im Wesentlichen als Anerkennungsgerechtigkeit erscheint. Im vierten Abschnitt werde ich die Anforderungen darlegen, welche die Verwirklichung von Anerkennungsgerechtigkeit an das pädagogische Handeln richtet, und anschließend die Frage aufgreifen, welche Fähigkeiten von Lehrkräften wie ausgebildet werden sollen, damit sie diesen Anforderungen entsprechen. Pädagogisches Handeln, das Anerkennungsgerechtigkeit verwirklicht, setzt bestimmte strukturelle Bedingungen bzw. strukturelle Reformen voraus, wie etwa Verzicht auf bewusste schulische Selektion sowie tiefgreifende Umstellungen bei der Lehrerbildung. Diese institutionelle Ebene von Bildungsgerechtigkeit adressiere ich im letzten Abschnitt des Aufsatzes.

1 Distributive Gerechtigkeit und relationale Gerechtigkeit – eine grundlegende Leitdifferenz

Rainer Forst hat vor einigen Jahren eindrucksvoll ausgeführt, dass unser Denken und Reden über Gerechtigkeit im Wesentlichen von zwei sehr unterschiedlichen Bildern geprägt wird. Bei dem ersten Bild erscheinen die Individuen als passiven Rezipienten eines ihnen nach feststehenden Fairness-Normen angemessenen Anteils von den gesamtgesellschaftlich produzierten Gütern, der ihnen vom Staat oder von der privat-

wirtschaftlichen Industrie zugeteilt wird. Bei dem zweiten Bild sind die Individuen hingegen aktiven Akteure in den sozialen Beziehungen, im deren Rahmen die gesellschaftlichen Güter produziert werden. Wie ich es im nächsten Abschnitt erläutern werde, gehört zu dieser Gruppe der gesellschaftlichen Güter an zentraler Stelle Wissen, wobei Schüler:innen als Ko-Produzenten dieses Gutes zu verstehen sind.

Die zentrale Frage, die sich nach dem letzteren Bild stellt, ist nicht, welche Anteile des gemeinsamen „Kuchens“ die Individuen zugewiesen bekommen sollen, sondern als was sie in den sozialen Beziehungen zählen – ob sie etwa als gleichberechtigt anerkannt und würdevoll von den Mitmenschen und von den Institutionen behandelt werden, oder aber Diskriminierung, Exklusion oder Unterdrückung ausgesetzt sind (vgl. Forst 2011, 29–52).

Freilich ist es natürlich nicht so, dass Verteilungsfragen für Bildungsgerechtigkeit keine Rolle spielen würden – also Fragen danach, wie die an sich knappe Bildungsressourcen wie etwa Geräte, Mittel für pädagogisches Personal, Unterrichtszeit, pädagogische Freizeitangebote etc. zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern verteilt werden. Allerdings sind diese Verteilungsfragen für ihren Bildungserfolg bzw. für ihren Zugang zu den höheren Schulen zweitrangig. Das ist jedenfalls die zentrale Botschaft der inzwischen sehr breit rezipierten, wenn auch kaum in einschlägigen Theoriekonzepten übersetzten *Hattie-Studie*. Demnach ist der wichtigste Faktor für Bildungserfolg bei Weitem die Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen; die Art und Weise, wie die einzelne Lehrerin oder der einzelne Lehrer ihre oder seine Schülerinnen und Schüler wahrnimmt und behandelt – und nicht etwa die materielle Ausstattung der Schule oder zusätzliche Unterrichtszeiten (vgl. Steffens & Höfer 2014).

Hinzu kommt, dass die bisherigen Versuche, Kriterien für eine faire (Um-)Verteilung von Bildungsressourcen zu bestimmen, sich als problematisch bezüglich ihrer logischen Schlüssigkeit und/oder ihrer Umsetzbarkeit erweisen. Ich werde im nächsten Abschnitt diese Problematiken besprechen und dabei aufzeigen, dass sie letztlich auf die strukturelle Inkongruenz des Gutes der Bildung mit der Verteilungsperspektive auf Gerechtigkeit zurückzuführen sind.

2 Glück-Egalitarismus als der prominenteste distributive Ansatz zur Bildungsgerechtigkeit. Bildung als ein zu verteilendes Gut?

Die Frage, wie an sich begrenzte Bildungsressourcen (oder „Bildungsgüter“) fair zwischen den Schüler:innen zu verteilen sind, wird in den einschlägigen philosophischen Diskursen seit Jahrzehnten intensiv diskutiert, wobei unterschiedliche Antworten auf diese Frage angeboten werden. Nach John Rawls etwa soll diese Verteilung so vollzogen werden, dass sich die Lage der am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitglieder

(„worsts-off“) verbessert. Dabei lässt Rawls es offen, wie dieses Ziel konkret zu erreichen wäre: Hypothetisch wäre es denkbar, dass dies durch mehr Bildungsinvestitionen in den leistungsfähigeren Kindern bewerkstelligt werden kann, welche in der Regel durch ihre Familiensozialisation privilegiert sind, wenn dies zu einer allgemeinen Erhöhung der wirtschaftlichen Prosperität und daher des gesellschaftlichen Wohlstands führen würde, von der gerade die unterprivilegierten Gesellschaftsmitglieder profitieren würden. Diese Mehrinvestitionen in Bildungseliten wären allerdings nach Rawls auch in diesem Fall ungerecht, falls sie zur Entstehung von steilen Hierarchien und sozialen Ungleichheiten führen würden, welche die Teilhabemöglichkeiten der Unterprivilegierten beschneiden und ihre Selbstachtung beschädigen können (vgl. Rawls 1999, 86–87, 91–92).

Eine wesentlich konkretere und eindeutigere Antwort auf die Frage nach der fairen Verteilung von Bildungsressourcen findet sich bei Ronald Dworkin, der nicht von ungefähr als der zentrale Bezugsautor der distributiven Perspektive in der Bildungsphilosophie gilt. Seiner Gerechtigkeitstheorie ist entscheidend geprägt durch seine Distinktion zwischen *chance* und *choice* in Hinblick auf Ungleichheiten (Dworkin 2000, 287). Diese sind demnach nicht ungerecht, wenn sie Ergebnis von bewussten Wahlentscheidungen der Individuen sind – wohl aber wenn sie aus Faktoren wie Herkunft, Gesundheit oder vermeintlich natürlich bedingten Begabungen resultieren, für die die Betroffenen nicht verantwortlich sind. Dies bedeutet, dass, wenn eine Person in den untersten Schichten der Gesellschaft gelangt, weil sie sich etwa für ein Leben ohne gesellschaftlich nützliche Arbeit entscheiden hat, dann die Verbesserung der sozialen Lage dieser Person nicht als eine Forderung von Gerechtigkeit anzusehen ist (vgl. ebd., 113–119). Daraus lässt sich übrigens schließen, dass eine Person für ihre ungünstige Herkunft auch dann durch Zuteilung von mehr Ressourcen kompensiert werden soll, wenn sie zwar nicht zu der Gruppe der am schlechtesten Gestellten gehört, aber dennoch benachteiligt gegenüber Personen mit einer günstigeren Herkunft in Hinblick auf ökonomischen und sozialen Status ist.

Die kompensatorische Umverteilung von Bildungsressourcen zugunsten der Benachteiligten durch Herkunft ist die zentrale semantisch-normative Dimension auch des neuerlichen Begriffs der *Equity*, der demnach als eine aktuelle Ausdrucksform des Ansatzes des Glück-Egalitarismus anzusehen ist, und dem ein zentraler Stellenwert in den bildungspolitischen Positionen und Analysen einflussreicher internationaler Organisationen wie der OECD zukommt. Nach dem Verständnis dieser Organisation steht *Equity* für die Forderung, dass Unterschiede in den Zugängen zu höherer Bildung nicht von sozialen und natürlichen Faktoren abhängen sollen, die nicht unter der Kontrolle der einzelnen Schüler:innen stehen (Levinson et al 2022, 3). Wenn diese Faktoren ungünstig sind und zu Benachteiligung der Betroffenen bei ihren Bildungschancen führen, dann sollen sie gewissermaßen „Höherstellungshilfen“ zur Verfügung gestellt bekommen – etwa in der Form von Förderungsunterricht, zusätzlicher Betreuung, kostenlosen Büchern und Geräten etc. (vgl. ebd., 1).

Allerdings gibt es viele Hinweise, dass solche Umverteilungsmaßnahmen kaum wirksam sind, und dass sie in bestimmten Fällen sogar kontraproduktiv sein können. So zeigen Erkenntnisse insbesondere (aber nicht nur) aus den USA, dass wohlhabendere Familien institutionelle Umverteilungen von Bildungsmitteln zugunsten von herkunftsbenachteiligten Kindern erfahrungsgemäß mit zusätzlichen Investitionen in die Schulbildung (etwa in der Form vom Privatunterricht oder privater Beschulung) der eigenen Kinder kontern, damit ihr privilegierter Start im Leben aufrechterhalten bleibt. Dies führt zu einem Phänomen, das in der einschlägigen Literatur als „das Fass ohne Boden - Problem“ (*bottomless pit problem*) in Bezug auf die kompensatorische Zuteilung von Bildungsressourcen an benachteiligten Kindern bezeichnet wird (vgl. Brighthouse 2003, 477–478; Drerup 2015, 97–100). Hinzu kommt die Gefahr, die in der Politik der kompensatorischen Umverteilung von Bildungsressourcen tendenziell impliziert ist, dass angeblich oder tatsächlich herkunftsbenachteiligte Kinder – etwa Kinder mit „Migrationshintergrund“ – pauschal zu dauerhaften Objekten von Fördermaßnahmen gemacht werden; dass sie als „bildungsfern“ stigmatisiert werden. Diese Stigmatisierung versperrt wiederum den Blick für die systemstrukturellen Gründe für die Aufrechterhaltung und Verstärkung der Benachteiligung dieser Kinder durch das Bildungssystem – etwa die institutionelle Diskriminierung von Kindern mit „Migrationshintergrund“, welche, wie ich unten ausführen werde, in der gängigen Praxis der schulischen Selektion impliziert ist. Die Zuteilung von zusätzlichem Förderunterricht kann die Wirkung dieser Gründe vielleicht oberflächlich ein wenig mildern, zugleich aber das Selbstwertgefühl der betroffenen Schüler:innen beeinträchtigen (vgl. ausführlicher dazu Stojanov 2022, 78–91).

Aber steckt vielleicht in der Ausbuchstabierung von Bildungsgerechtigkeit in den Termini der Verteilung und Umverteilung von Gütern nicht ein grundsätzlicher Denkfehler? In vielen Strängen der philosophischen und in den meisten Foren der öffentlichen Diskussion über Bildungsgerechtigkeit werden nicht nur die Bildungsressourcen, sondern auch Bildung selbst als ein nach bestimmten Kriterien zu verteilendes Gut bzw. als ein so genanntes „positionelles Gut“ dargestellt, dessen Besitz unterschiedliche Chancen der Individuen bei dem Wettbewerb um gesellschaftliche Ämter und Reichtum eröffnet (vgl. Brighthouse 2003, 473–475; Brighthouse 2007, 577–578). Und in der Tat, Schulzeugnisse, aber auch erworbene Kompetenzen und Wissen eröffnen, je nach ihrem Umfang, unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu höheren sozialen und ökonomischen Positionen. Allerdings unterscheidet sich Bildung an sich in zwei entscheidenden Punkten von üblichen teilbaren, positionellen Gütern. Erstens werden diese Güter, etwa Geld, so dargestellt, dass, wenn einige Personen mehr von diesem Gut vom Staat oder von der Privatwirtschaft erhalten, dann andere Personen weniger davon bekommen müssen. Dabei wird oft das gesamtgesellschaftliche Volumen von solchen Gütern metaphorisch als ein gemeinsamer Kuchen vorgestellt, von dem die Gesellschaftsmitglieder nach bestimmten Fairness-Kriterien jeweils ein größeres oder kleineres Stück erhalten. Der Erwerb von Wissen jedoch, der allgemein als eine zentrale Dimension von Bildung angenommen wird, passt überhaupt nicht in dieser Metapher. Denn wenn einige Schüler:innen ein hohes Wissensniveau über einen Sach-

verhalt erreichen, setzt dies keineswegs voraus, dass andere Schüler:innen weniger Wissen darüber erwerben. Optimale Wissenserwerbsprozesse verlaufen vielmehr kooperativ; bei ihnen unterstützen sich die Lernenden bewusst oder unbewusst gegenseitig.

Zweitens: Bereits die kaum zu bestreitende Annahme, dass Wissenserwerb eine Kerndimension von Bildung ist, weist diese *primär* als Prozess und nicht als statisches, besitzbares Gut aus. Wie ich an anderen Stellen ausführlich unter Bezugnahme auf die klassischen Bildungstheorien von Humboldt, Dewey und vor allem Hegel dargelegt habe, ist der Prozess des Wissenserwerbs in den allgemeineren Vorgang der begrifflichen Selbst-Artikulation des Individuums eingebettet, der letztlich als „Bildung“ im umfassenden Sinne des Wortes zu bezeichnen ist (vgl. Stojanov 2022, 95–121; Stojanov 2026). Etwas bilden bedeutet ja, dass es eine Form einnimmt, die es für alle in seiner inneren Struktur und in seinem Sinn begreiflich wird. Bildung des menschlichen Individuums bedeutet demnach, dass seine inneren Elemente, d. h. seine Wünsche, Bestrebungen, Ideale, aber auch seine Fähigkeiten eine Form erhalten, die sie begreiflich für das Individuum selbst, für seine Mitmenschen und letztlich für die Gesellschaft machen, in der es lebt; d. h. dass diese Wünsche, Bestrebungen, Ideale und Fähigkeiten, welche sein Selbst ausmachen, begrifflich artikuliert werden. „Die Bildung heißt, dass das Besondere die Form der Allgemeinheit annehme“ (Hegel 1822/2005, 180) – eine in ihrer Prägnanz kaum zu übertreffende Formulierung Hegels. Und die Form der Allgemeinheit ist eben der Begriff, zu dem sich das Besondere in seiner Bildung erhebt.

Die begriffliche „Form der Allgemeinheit“ wird wiederum in einer Sprache entwickelt, die überindividuelle, objektive, eben allgemeine Gültigkeit begründeterweise beansprucht – und das ist die Sprache der Wissenschaft, sowie der universellen, transkontextuelle Bedeutung besitzenden (Hoch-)Kultur. Bildung entsteht demnach, wenn das Individuum diese Sprache der Wissenschaft und Kultur auf sein eigenes Selbst anwendet. Dies ist aber nur dann möglich, wenn das Individuum diese Sprache beherrscht, d. h. wenn es ihre Inhalte versteht, wenn es ein sinnhaftes Wissen über sie erreicht. Der Erwerb dieses sinnhaften Wissens setzt wiederum voraus, dass sich das Individuum mit seinen Bestrebungen, Idealen, Weltbildern und Wertevorstellungen, letztlich mit seinen subjektiven Erfahrungen in den fraglichen wissenschaftlichen und kulturellen Inhalten gespiegelt sieht, und sie als Vehikel der begrifflichen Artikulation von sich selbst handhabt.

Es ist naheliegend, dass der so zusammengefasste Prozess der bildungsstiftenden Vermittlung zwischen individuellen Antriebskräften und allgemeingültigen Wissensinhalten, letztlich zwischen Subjektivität und Objektivität, im Rahmen sozialer und insbesondere pädagogischer Interaktionen stattfindet, die einerseits dem Einzelnen die Möglichkeiten bereitstellen, sich in seinen subjektiven Anliegen auszudrücken, und andererseits ihn oder sie mit der universalistischen Sprache der Wissenschaft und (Hoch-)Kultur vertraut machen. Wie sollen diese Interaktionen an Schulen gestaltet werden, so dass sie Bildungsprozesse von allen Schüler:innen *gleichermaßen* ungeach-

tet deren unterschiedlichen Sozialisation und Gesundheitszustand initiieren, ermöglichen und unterstützen? Das ist die entscheidende Frage der Bildungsgerechtigkeit, und es ist an der höchsten Zeit, dass wir uns dieser Frage widmen.

3 Bildungsgerechtigkeit als relationale Anerkennungsgerechtigkeit

In den letzten zwei Dekaden finden relationale, d. h. primär nicht-distributive Ansätze vermehrt Eingang in den Diskurs der Politischen Philosophie zur Gerechtigkeit im Allgemeinen und zur Bildungsgerechtigkeit im Besonderen. Üblicherweise behandeln diese Ansätze institutionalisierte Bildung als Mittel zur sozialen Gleichstellung und formulieren normative Forderungen an Reformen des Schulsystems, die dazu führen sollen, dass es diese Mittel besser produziert und allen heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern zu Verfügung stellt. So entwickelt Elisabeth Anderson aus einer relationalen Gerechtigkeitsperspektive ein starkes Argument gegen die gängige schulische Selektion, da sie die zentrale Aufgabe der Schule konterkarieren würde, „demokratische Gleichheit“ zu ermöglichen. „Demokratische Gleichheit“ bedeutet nach Anderson, dass jedes Gesellschaftsmitglied in der Relation zu allen anderen mit gleicher Achtung begegnet wird; dass er oder sie einen gleichen Bürgerstatus wie allen anderen hat. Dies schließt mit ein, dass jeder und jede vor allem durch Schulbildung dazu befähigt wird, sich gegen Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung zu wehren (Anderson 2007, 615–620).

Daraus leitet Anderson die Forderung ab, dass jede heranwachsende Person ab dem Beginn der Sekundärstufe in ein Bildungscurriculum eingeführt werden soll, das auf die Befähigung zum Studium an einer Hochschule mit postgraduellem Sektor abzielt (Anderson 2007, 597, 620). Dies soll zum einen gewährleisten, dass jedes Gesellschaftsmitglied mit ausreichendem kulturellen Kapital ausgestattet wird, das es ihm ermöglicht, aktiv und auf gleicher Augenhöhe an der Gesellschaft teilzuhaben, und sich Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung zu entziehen bzw. diese zu bekämpfen. Zum anderen soll sich dadurch eine inklusive Elite herausbilden können, die sich aus Vertreter:innen aller sozialen Schichten zusammensetzt; eine Elite, die für die Belange und die Erfahrungen auch und gerade von herkunftsbenachteiligten Menschen sensibel ist, und welche dadurch zentral zur demokratischen Gleichheit beiträgt (vgl. ebd., 596–597, 614).

Diese Forderung richtet sich entschieden gegen die gängige Aufteilung der Kinder nach der Grundschule in unterschiedliche – akademisch und berufsbildend ausgerichtete – Schultypen und Bildungswege. Ohne Zweifel besitzt sie nicht nur vor dem Hintergrund des immer noch stark segregierenden Schulwesens der USA, sondern auch (und insbesondere) der Schulselektion im dreigegliederten deutschen Schulsystem ein hohes gesellschaftskritisches Potenzial. Allerdings erreicht Andersons Konzept – wie übrigens auch sämtliche Ansätze zur Bildungsgerechtigkeit aus dem Bereich der Poli-

tischen Philosophie – nicht die Ebene der alltäglichen sozialen Beziehungen an Bildungsinstitutionen, so wie sich diese Beziehungen vor allem (aber nicht nur) in der Praxis des Unterrichtens niederschlagen. Anderson betrachtet Schulbildung, wie sämtliche anderen mit der Thematik befassten Politische Philosoph:innen, lediglich als *Mittel* zur demokratischen Gleichheit bzw. zur sozialen Gerechtigkeit, aber nicht als eine Form des sozialen Zusammenlebens *eigenen Rechts*, die *an sich* als gerecht oder ungerecht nach bestimmten *bildungsimmanenten* Normen zu bewerten ist.

Dieses Defizit lässt sich m. E. durch eine bildungstheoretische Anwendung und Erweiterung der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie Axel Honneths beheben. Diese erweiterte Einbeziehung der sozialen und pädagogischen Ermöglichungsbedingungen von Bildung im anerkennungstheoretischen Rahmen soll nun in der gebotenen Kürze dargelegt werden, um daraus in einem nächsten Schritt ein Konzept des gerechten pädagogischen Handelns abzuleiten (vgl. ausführlicher dazu Stojanov 2022, 116–121).

Grundlegend für Honneths Anerkennungstheorie ist eine zentrale Denkfigur Hegels, wonach Selbstsein immer ein Sein durch den (konkreten) Anderen ist, d. h. nur als „Anerkannt-Sein“ möglich ist. Dieses Sich-selbst-Sein im Rahmen von intersubjektiven Beziehungen und durch sie bezeichnet Honneth als „kommunikative Freiheit“. Werden noch dazu auch die institutionellen Voraussetzungen und Dimensionen freiheitsverkörpernder intersubjektiver Beziehungen mit in Betracht gezogen, so wird dieser Begriff zu „sozialer Freiheit“ erweitert (vgl. Honneth 2020, 101).

Nach Honneth ist die übergreifende Aufgabe von Schulbildung, alle heranwachsende Individuen genau zu der so verstandenen sozialen Freiheit zu befähigen (Honneth 2020, 101–103). Sie verwirkliche sich in den modernen Gesellschaften in drei verschiedenen Formen wechselseitiger Anerkennung, nämlich Liebe bzw. emotionaler Zuwendung oder Empathie, moralischem Respekt und sozialer Wertschätzung. Diese Anerkennungsformen ermöglichen wiederum drei verschiedene Dimensionen des Selbst-Seins – Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung (Honneth 1992, 148–211).

Da Selbstachtung allgemein als ausschlaggebend für die Beanspruchung eines gleichen sozialen Status durch das Individuum bzw. für sein Sich-Wehren gegen Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung nach Anderson ist, bietet es sich an, die Analyse der Zusammenhänge zwischen bildungsermöglichenden Anerkennungs- und Selbstbeziehungsformen mit ihr zu beginnen.

Nach Honneth gründet sich Selbstachtung in dem Bewusstsein der eigenen Würde des Individuums, die sich in der Wahrnehmung des eigenen Rechts auf Autonomie äußert und sich in der gleichberechtigten Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft verwirklicht (vgl. Honneth 1992, 173–195). Nach Honneth verwirklicht sich diese Teilhabe darin, dass sich das Individuum als Co-Autor gesellschaftlicher Normen versteht und sich dementsprechend autonom an ihrer Bestimmung, Interpretation und Anwendung beteiligt (vgl. Honneth 2018, 179, 198–199, 203). Allerdings wäre es im

Sinne von Honneth selbst, angesichts seines starken Fokus auf gesellschaftlicher Arbeit, wenn man Selbstachtung generierende gesellschaftliche Teilhabe nicht auf Normmitbestimmung beschränkt, sondern auch auf die gesellschaftliche Produktion von Gütern bezieht. Demnach bedeutet Selbst-Achtung, sich selbst als eine Person wahrzunehmen, die mit dem *Potenzial* zur vernünftigen Autonomie ausgestattet ist, welche sich in zweierlei Grundfähigkeiten äußert: erstens in der Fähigkeit, die eigenen Werte- und Zielvorstellungen zu rechtfertigen und Verantwortung für die eigenen Handlungen und moralischen Positionen zu übernehmen, mit denen sich das Individuum an der diskursiven Bestimmung gesamtgesellschaftlich gültiger Normen als gleichberechtigtes Gesellschaftsmitglied beteiligt. Zweitens äußert sich vernünftige Autonomie in der Fähigkeit, sich an dem kooperativen Hervorbringen gesamtgesellschaftlicher Güter ausgehend von den eigenen Interessen und Erfahrungen aktiv zu betätigen.

Das zentrale „Gut“, das Bildung hervorbringt, ist das gemeinsame Wissen über die Welt, welches Allgemeingültigkeit beansprucht, und welches zugleich die subjektiven Meinungen, Perspektiven und Erfahrungen der sich bildenden Personen begrifflich artikuliert. Um sich am Diskurs der Wissensproduktion und des Wissenserwerbs durch begriffliche Selbst- und Welt-Artikulation zu beteiligen, muss das Individuum erstens das Bewusstsein entwickeln, dass seine Meinungen, Perspektiven und Wertevorstellungen beachtenswert sind und genau so viel zählen wie die Meinungen, die Perspektiven und die Wertevorstellungen aller anderen. Zweitens muss das Individuum sich selbst als jemanden wahrnehmen, der über das kognitive Fähigkeitspotenzial verfügt, sich auf gleicher Augenhöhe wie die anderen sich bildenden Personen am Diskurs der Wissensproduktion zu beteiligen.

Die letzten Formulierungen legen es nahe, dass die Befähigung zur Teilnahme am Diskurs der gesellschaftlichen Wissensproduktion mehr als ausschließlich *moralischen Respekt* braucht, der nach Honneth die unmittelbare Quelle von Selbstachtung ist. Gerade heranwachsende, sich bildende Individuen benötigen darüber hinaus auch *Empathie*: Diese Personen brauchen zu dieser Befähigung und Ermutigung mehr als lediglich das Einräumen ihres Rechts durch die Anderen, eigene Meinungen und Ansichten zu haben, und mehr als nur die Unterstellung, dass sie schon gute Gründe für diese Ansichten und Meinungen haben würden. Vielmehr brauchen gerade die heranwachsenden Menschen das *konkrete Verstehen* ihrer Ansichten und Wertevorstellungen sowie der ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen, damit diese Ansichten und Vorstellungen ihren Subjekten selber so bewusst werden, dass die letzteren sie diskursiv artikulieren können. Darüber hinaus müssen die heranwachsenden Individuen lernen, ihre Meinungen und Kenntnisse, aber auch ihre spezifischen Fähigkeiten als potentiell bereichernd für die gesellschaftliche Güterproduktion (einschließlich der Produktion von Wissen) selbst zu schätzen – wofür sie *soziale Wertschätzung* durch die Anderen sowie durch Institutionen wie Schulen benötigen.

Daraus folgt, dass Bildungsgerechtigkeit letztlich eine solche Institutionalisierung der Anerkennungsbeziehungen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen

Wertschätzung an Bildungseinrichtungen (allen voran an Schulen) bedeutet, welche das egalitäre Einschließen aller sich bildenden Personen in diese Anerkennungsbeziehungen ermöglicht. Sie sind, zusammengefasst, die Grundlage für den Bildungsprozess der begrifflichen Selbst-Artikulation, so wie er oben beschrieben wurde.

Dabei unterscheiden sich die erwähnten Anerkennungsbeziehungen erheblich in Hinblick auf ihre strukturelle Logik und auf die Persönlichkeitsmerkmale, die sie jeweils adressieren: Besteht Empathie in der Spiegelung und Bestätigung der individuell-besonderen Bedürfnisse, Bestrebungen und Ideale der Person, auf die sie gerichtet ist, erkennt moralischer Respekt diese Person hingegen nicht in ihrer Besonderheit, sondern in ihrem allgemeinen Status, allen anderen Menschen in ihrer Würde gleichgestellt zu sein. Soziale Wertschätzung stellt wiederum eine dialektische Synthese (oder eine Negation der Negation) von Respekt und Empathie in dem Sinne dar, dass sie spezifische Eigenschaften der anerkannten Person bejaht, die allerdings in der Form von Fähigkeiten oder Fähigkeitenpotenzialen eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft darstellen oder darstellen können (vgl. Honneth 1992, 148–211). Dabei wäre es übrigens ein grobes Missverständnis soziale Wertschätzung so zu verstehen, dass sie je nach der bereits erbachten angeblichen „Leistung“ des Einzelnen zuzuteilen (und etwa in Schulnoten auszudrücken) wäre. Denn zum einen sind Leistungsfähigkeiten nicht einfach da, sondern gerade bei heranwachsenden Menschen entwickeln sie sich (oder entwickeln sie sich eben nicht), je nachdem, ob die entsprechenden Fähigkeitenpotenziale vorausgreifend von den Bezugspersonen anerkannt resp. wertgeschätzt werden. Zum anderen entstammen Normen und Kriterien dafür, was als „Leistung“ zählt, und was nicht, dem Wertehorizont des soziokulturellen Mainstreams (vgl. Honneth 2003, 174–177). (Bildungs-) gerechte soziale Wertschätzung erfordert daher die Öffnung dieses Wertehorizonts für bisher kaum wertgeschätzte potenzielle Leistungsbeiträge von soziokulturell benachteiligten bzw. stigmatisierten Gruppen, wie etwa die Mehrsprachigkeit von Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“.

4 Gerechtes pädagogisches Handeln aus anerkennungstheoretischer Perspektive

Die Ausführungen im obigen Abschnitt lassen ein klares Bild des gerechten pädagogischen Handelns entstehen: Eine Lehrerin, die bildungsgerecht handelt, greift in ihrem Unterricht die je individuellen Wirklichkeitsperspektiven und dahintersteckenden lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Schüler:innen empathisch auf, zugleich ermutigt sie die Schüler:innen, diese Wirklichkeitsperspektiven und Erfahrungen begrifflich zu artikulieren, und sie ermöglicht es ihnen dies auch, indem sie die Vermittlung dieser subjektiven Perspektiven und Erfahrungen mit wissenschaftlichen und kulturellen Inhalten anleitet. Des Weiteren erkennt die Lehrerin individuelle Fähigkeitenpotenziale ihrer Schüler:innen vorausgreifend an, die ihnen als Basis für eine gleichberechtigte Teilnahme an der kooperativen Produktion gesellschaftlicher Güter, und insbesondere

des Guts des gemeinsamen Wissens dienen können. Sie tun dies, selbst wenn die fraglichen Fähigkeitspotenziale, wie etwa Mehrsprachigkeit, zunächst ihrer eigenen Sozialisation „wertfremd“ sind, da sie in den allermeisten Fällen in dem soziokulturellen „autochthonen“ Mainstream verlaufen ist.

Umgekehrt gilt: Ein ungerechter Lehrer ignoriert die individuell-subjektiven Ansichten und Erfahrungen seiner Schüler:innen und versucht es erst gar nicht, seinen „Unterrichtsstoff“ in Verbindung mit diesen Ansichten und Erfahrungen zu setzen, so dass die Schüler:innen ihn mit persönlichem Sinn versehen können. Ferner spricht er das kognitive Potenzial von vielen Schüler:innen – in der Regel von solchen aus soziokulturell unterprivilegierten Familien – zu begreifenden Verstehen und letztlich zur begrifflichen Artikulation ab; er etikettiert diese Schüler:innen als „bildungsfern“ und ordnet sie essentialistisch einer niedrigen Begabungsstufe zu. Des Weiteren ist er blind für Fähigkeitspotenziale, die über den herkömmlichen schulischen Leistungsmessungskanon hinausweisen, und wendet diesen Kanon rigoros bei selektierenden Leistungsbewertungen an.

5 Institutionelle Voraussetzungen des gerechten pädagogischen Handelns

Das Schulsystem, so wie es aktuell hierzulande beschaffen ist, honoriert den letzteren Typus des *ungerechten* Lehrerhandelns. Diese Behauptung mag übertrieben und sogar provokant erscheinen, aber dieser Anschein verschwindet, wenn man sich die Praxis der schulischen Selektion durch die Optik des hier entwickelten Anerkennungstheoretischen Konzepts von Bildungsgerechtigkeit anschaut. Denn diese Praxis basiert genau auf die essentielle, in sämtlichen Bundesländern bereits in der Grundschule vollzogene Zuordnung der Kinder zu fixen Begabungsschubladen, die sehr oft mit ihrer sozialen Herkunft korreliert, sowie auf enge, in sich geschlossenen und stark unifizierten Leistungsmessungsnormen, die Fähigkeitspotenziale als solche nicht anerkennen lassen, die vom soziokulturellen Mainstream nicht als bildungsrelevant wahrgenommen werden.

Wie ich auf einer anderen Stelle ausführlich argumentiert habe, kann keine schulische Selektion gerecht sein – auch dann nicht, wenn sie meritokratisch begründet wird (vgl. Stojanov 2022, 153–159). Daher ist es ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit, das Schulsystem von seiner angeblichen Selektions- bzw. „Allokationsfunktion“ (Fend 2006, 46, 50–52) zu befreien. Praktisch bedeutet dies, dass eine gemeinsame Beschulung aller Kinder bis zum Ende der Sekundärstufe 1 (d. h. in der Regel bis zur 10. Klasse) an der Stelle der bisherigen Gliederung dieser Stufe in Gymnasien, Real- und Mittelschulen eingeführt werden sollte. Die „Eine Schule für Alle“ sollte mit einem einheitlichen akademischen Rahmencurriculum ausgestattet werden, das jedoch einen strikt individualisierten Unterricht in heterogenen Schulklassen nicht nur erlaubt, sondern auch erforderlich macht. Der Zugang zu Hochschulen wiederum soll nicht über Schulzeug-

nisse und Schulnoten geregelt werden, sondern über Aufnahmeverfahren, die von den Hochschulen selbst zu konzipieren und durchzuführen sind. Dies wird in vielen Ländern der Welt so auch praktiziert, und dort wird eine Vielzahl von solchen Verfahren erprobt, die von Aufnahmeprüfungen und Prüfungsgesprächen über *Assessment Center* bis hin zum Probestudium reichen können (vgl. auch Stojanov 2022, 158–159).

Die Entlastung des Schulsystems von der Selektionsfunktion würde Lehrer:innen von der regelrecht schizophrenen Situation befreien, einerseits empathisch Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, andererseits aber knallharte Selektionsentscheidungen in Bezug auf diese Kinder treffen zu müssen, die ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und dadurch ihren Bildungsprozess dauerhaft beschädigen können. Diese Befreiung von Lehrer:innen würde ihre Möglichkeiten zum anerkennenden und daher im oben dargelegten Sinne gerechten pädagogischen Handeln stark erweitern. Die gezielte Kultivierung der Fähigkeiten zu diesem Handeln erfordert freilich, dass sie bewusst zu einem Fokus der Lehrerbildung gemacht werden sollte. Diese soll eine selbstreflexive biografische Arbeit der angehenden Lehrer:innen als eine zentrale Dimension enthalten: sich empathisch in die Sichtweisen und die emotionalen Lagen von Schulkindern als Erwachsener hineinversetzen zu können, setzt die Wiedererinnerung an das Schulkind voraus, das man selbst einmal mit all seinen Wünschen und Idealen, aber auch mit all seinen Ängsten und Missachtungserfahrungen war. Um als Lehrer:in antizipieren zu können, welche Unterrichtsinhalte wie mit persönlichem Sinn von meinen Schüler:innen verbunden werden können und wie sie diese Inhalte als Vehikel ihrer begrifflichen Selbst-Artikulation handhaben können, muss ich darüber reflektieren, welchen persönlichen Sinn diese Inhalte für mich seit meiner eigenen Schulzeit hatten und bis heute haben.

Der Einbau dieser selbstreflexiven biographischen Dimension erfordert allerdings eine ziemlich radikale Reform der Lehrerbildung, die heute in pädagogischen Anteilen ganz überwiegend auf standardisierte Unterrichtsrezepte und oft veraltete abstrakte Theorien ausgerichtet ist (vgl. ausführlicher dazu Stojanov 2022, 121–124).

Fazit

In diesem Aufsatz habe ich zuerst argumentiert, dass Bildungsgerechtigkeit nicht primär eine Frage der Verteilung von Bildungsressourcen und Bildungsabschlüssen ist. Bildungsgerechtigkeit kann man weder durch eine angeblich „leistungsgerechte“ Verteilung dieser „Bildungsgüter“, noch durch die kompensatorische Umverteilung von Bildungsressourcen zugunsten von herkunftsbenachteiligten Kindern herbeiführen. Dies kann man letztlich nur tun durch die Etablierung der Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung allen Schüler:innen im pädagogischen Handeln, vor allem im täglichen Unterricht. Diese Etablierung liegt freilich nicht alleine in der Macht der einzelnen Lehrer:innen; sie bedarf vielmehr tiefgreifender institutioneller Reformen. Aus Platzgründen könnten in diesem Aufsatz nur zwei von ihnen (allerdings mit zentraler Bedeutung) kurz skizziert werden: die Abschaffung

schulischer Selektion und die Einführung von selbstreflexiv-biographischer Arbeit als grundlegender Dimension der Lehrerbildung.

Der Weg zur Bildungsgerechtigkeit, so wie sie hier beschrieben wurde, ist ziemlich steil und beschwerlich, aber ich denke, dass wir alle – Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen, Bildungspolitiker:innen – eine moralische Pflicht gegenüber unseren Kindern haben, diesen Weg zu gehen.

Literaturverzeichnis

- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: *Ethics* 117 (4). 595–622.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001). PISA-2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Brighouse, H. (2003). Educational Equality and Justice. In: Curren, R. (Ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press. 471–486.
- Brighouse, H. (2007). Educational Justice and Socio-Economic Segregation in Schools. In: *Journal of Philosophy of Education* 41 (2007). 575–590.
- Drerup, J. (2015). Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 2, 1. 89128.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.
- Forst, R. (2011). *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Elemente einer kritischen Theorie der Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, Georg W. F. (1822/2005). *Die Philosophie des Rechts. Vorlesungen von 1821/22*. Hrsg. von Hansgeorg Hoppe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N. *Umverteilung oder Anerkennung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 129–224.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15. 429–442.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In: *Sisyphus* 8, 3. 100–105.
- Levinson, M.; Geron, T.; Brighouse, H. (2022). Conceptions of Educational Equity. In: *AERA Open* 8, 1. 1–12.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice. Revised Edition*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Steffens, U.; Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stojanov, K. (2022). *Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, K. (2026). *Bildung as Socially Mediated Self-Realization. A (Neo-) Hegelian Perspective on Goals and Norms of Education*. In: Claudel, M.; Frémont, M.; Landenne, L.; Quérini, N. (Ed.). *Bildung. Figures d'un idéal moderne intempestif/Figures of an Untimely Modern Ideal*. Brussels: Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles.

Autor



Prof. Krassimir Stojanov

Professor für Bildungsphilosophie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt; Gastprofessor an der University of British Columbia und an der Universität Sofia; Schwerpunkte u. a. Bildungsgerechtigkeit, der Bildungsbegriff aus neuhegelianischer Perspektive, soziale politische und pädagogische Voraussetzungen gelungener Bildungsprozesse, Entstehung von antidemokratischen Ressentiments

E-Mail: Krassimir.Stojanov@ku.de