

Pascal Schreier

Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit

Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Schreier

Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit

Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von

Birgit Herz, Thomas Müller, David Zimmermann

Pascal Schreier

Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit

Grundlegungen für die Pädagogik
bei Verhaltensstörungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Die Open Access-Publikation erfolgt mittels Förderung durch den Publikationsfonds
der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.*

Die vorliegende Arbeit wurde durch die Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Roland Stein, apl. Prof. Dr. Thomas Müller.

Tag der Disputation: 30.10.2024.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6153-3 digital

doi.org/10.35468/6153

ISBN 978-3-7815-2695-2 print

Danksagung

Mein erster Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Roland Stein, der mich während der gesamten Promotionsphase und meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter stets wohlwollend sowie anerkennend unterstützte und dabei auch einen hohen Gestaltungsspielraum gewährte.

Zudem danke ich apl. Prof. Dr. Thomas Müller, der mich als Zweitbetreuer hervorragend inhaltlich begleitete und mich zum Abschließen der theoretischen Grundlagenarbeit ermutigte.

Prof.‘in Dr.‘in Birgit Herz, Prof. Dr. David Zimmermann und apl. Prof. Dr. Thomas Müller danke ich für ihre direkte Bereitschaft, meine Arbeit in ihrer Reihe zu publizieren.

Darüber hinaus bleibt ein Danke für die vielen Gespräche, die gemeinsamen Diskussionen und die anregenden Büroalltage an meine geschätzten Kolleg*innen Janna Rühl, Stephanie Blatz, Dr. Klaus Lingel, Moiken Jessen, PhD, und Johanna Lawall. Ob während meiner Anfangsphase, der Corona-Pandemie oder in der Abschlussphase – ich habe mich immer wohl gefühlt.

Meiner Familie und meinen Freund*innen danke ich für den langen Atem, den sie mit meiner Arbeit bewiesen haben. Allen voran Jasmin für die Korrektur und Peter für die Unterstützung, die weit über diese Dissertation hinaus geht.

Nürnberg, im Januar 2025

Pascal Schreier

Zusammenfassung

Stellvertretung und insbesondere die Anwaltschaft sind oft genutzt Argumente für ein pädagogisches Handeln der Sonderpädagogik in Disziplin und Profession. Gegenüber einer solchen starken semantischen Präsenz steht eine große Lücke der fachwissenschaftlichen Fundierung der Begriffe und Konzepte rund um Stellvertretung. Der Blick in entsprechende Theorien der Referenz- und Nachbardisziplinen zeigt jedoch, dass Stellvertretung weit aus voraussetzungsreicher und reflexionsbedürftiger ist, als es der Diskurs in der Sonderpädagogik suggeriert (Röhr, 2002; Sofsky, 1994). So spielen Fragen der Mandatsvergabe, -kontrolle, -beendigung und auch -kontrolle eine große Rolle und erfahren eine erhöhte Komplexität im Modus der pädagogischen Stellvertretung. Diese Komplexität wiederum ist es, die vorrangig in der Praxis eine Orientierungshilfe für Entscheidungssituationen einfordert. Da sich solche Situationen primär in der Sphäre der Erziehung wiederfinden, bietet sich als ethische Rahmung die advokatorische Ethik nach Micha Brumlik (Brumlik, 2017) an. Mit ihren Grundsätzen der Bemündigung, Schmerzvermeidung, Antizipation von Zustimmung sowie Emanzipation und Verantwortung stellt sie eine wichtige Grundlage zur Abwägung pädagogischen Handelns dar. Die advokatorische Ethik erweist sich jedoch an entscheidender Stelle noch unterbestimmt: In ihrer Auffassung von Bildung, Gerechtigkeit und der Ausgestaltung der partikularen Nahbeziehung. Diese Lücken können mit Hilfe der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit nach Krassimir Stojanov (2007) geschlossen werden. Darüber hinaus erweist sich diese Spielart der Bildungsgerechtigkeit als ebenso tragfähig, um gemeinsam mit der advokatorischen Ethik eine ethische Grundlegung sonderpädagogischen Handelns in Grenzsituationen zu fassen. Werden beide Konzepte zusammengeführt, bilden sie die Grundlage für eine Argumentation für einen idealen Förderort für Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten und Erleben. Diese Argumentation mündet in der Formulierung von aner kennungsgerechten Räumen, die stellvertretend geschaffen werden.

Die vorliegende Arbeit leitet diese Argumentation ausführlich her und begründet sie im erzieherischen Verhältnis. Ausgehend von allgemeinen ethischen Fragestellungen der Sonderpädagogik, wird über die Skizzierung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und der Grundlegung von Stellvertretung die Basis für die Zusammenführung von advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit gestaltet. Den Abschluss stellen Implikationen für den Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Disziplin und Profession dar. Die Arbeit leistet somit dreierlei: Die Problembeschreibung rund um den Begriff der Stellvertretung, eine erstmalige Bündelung der Argumentationen Stojanovs zur Anerkennungsgerechtigkeit sowie eine Aufbereitung der genannten Theorien und Konzepte für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und darüber hinaus.

Abstract

Agency and, in particular, advocacy are often used as arguments for pedagogical action in special education as a discipline and profession. In contrast to such a strong semantic presence, there is a significant gap in the scientific foundation of the terms and concepts surrounding advocacy and agency. However, a look at the corresponding theories of the reference disciplines shows that agency is far more presuppositional and in need of reflection than the discourse in special education suggests (Röhr, 2002; Sofsky, 1994). Issues such as the delegation, control, termination, and oversight of mandates play a significant role and exhibit increased complexity in the mode of educational representation. This complexity, in turn, primarily calls for guidance decision-making situations in practice. Since such situations are mainly found within the sphere of education, the advocacy ethics according to Micha Brumlik (Brumlik, 2017) offers an ethical framework. Advocatory ethics, however, proves to be underdetermined at a crucial point: In its conception of education (*Bildung*), justice and the design of particularized close relationships. These gaps can be addressed using the concept of educational justice as recognition justice according to Krassimir Stojanov (2007). Furthermore, this variant of educational justice proves to be equally capable of providing an ethical foundation for special education actions in boundary situations, when combined with advocacy ethics. When these two concepts are integrated, they form the basis for an argument for an ideal educational setting for children and adolescents with disruptive behavior and experiences. This argument culminates in the formulation of recognition- appropriate spaces that are created on behalf of them.

This thesis develops this argument in detail and justifies it within the educational context. Starting from general ethical questions of special education, the basis for the combination of advocacy ethics and recognition justice is formed by outlining the pedagogy of behavioral disorders and the foundation of substitution and agency. The conclusion presents implications for the discourse in the pedagogy of behavioral disorders in both discipline and profession. The work thus accomplishes three things: a description of the problems surrounding the concept of agency, a first-time bundling of Stojanov's arguments on recognition justice, and the elaboration of the mentioned theories and concepts for the pedagogy of behavioral disorders and beyond.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
1 Ethische Fragestellungen und Anwaltschaft in der Sonderpädagogik	15
1.1 Ethische Fragestellungen in der Sonderpädagogik	15
1.2 Anwaltschaft in sonderpädagogischen Argumentationen	18
1.3 (ethische) Legitimationen der Sonderpädagogik	22
2 (pädagogische) Stellvertretung	28
2.1 Grundlegendes zur Stellvertretung	29
2.1.1 Zur Definition von Stellvertretung	29
2.1.2 Genese und Legitimation von Stellvertretung	31
2.2 Erziehung und Stellvertretung	33
2.3 Strukturen der Stellvertretung	49
2.3.1 Kriterien der Stellvertretung	50
2.3.2 Strukturen pädagogischer Stellvertretung	54
2.3.3 Selbstbestimmung als ergänzender Begriff in der Sonderpädagogik ...	59
2.4 Grenzen der Stellvertretung: Paternalismus und Zwang	61
3 Pädagogik bei Verhaltensstörungen	74
3.1 Allgemeine Grundlagen	74
3.2 Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen	81
3.2.1 Erziehung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	82
3.2.2 Bildung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	85
3.2.3 Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen	86
4 Rahmung von Stellvertretung in der Erziehung: Die advokatorische Ethik nach Micha Brumlik	92
4.1 Definition der advokatorischen Ethik	92
4.2 Hintergründe der advokatorischen Ethik	96
4.3 Struktur der advokatorischen Ethik	108
5 Zwischenfazit	119
6 Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit	121
6.1 Modelle der Bildungsgerechtigkeit	122
6.2 Anerkennungsgerechtigkeit nach Krassimir Stojanov	139
6.2.1 Definition der Anerkennungsgerechtigkeit	140
6.2.2 Bildungsverständnis von Stojanov: Bildung als Selbst-Transformation	141
6.2.3 Hintergrund und Zweck der Anerkennungsgerechtigkeit	160
6.2.4 Ursprung: Anerkennungstheorie nach Axel Honneth	170
6.2.5 Pädagogische Adaption der Anerkennungstheorie	174
6.2.6 Struktur und Aufbau der Anerkennungsgerechtigkeit	184

6.2.7	Sonderpädagogische Bezüge in der Anerkennungsgerechtigkeit	189
6.3	Implikationen der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit . . .	193
6.4	Kritik und Entwicklungspotentiale der Anerkennungsgerechtigkeit	207
7	Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	216
7.1	Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit	216
7.1.1	Allgemeine Zusammenführung von advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit	216
7.1.2	Zusammenführung zur Stellvertretung für Anerkennungsgerechtigkeit	228
7.2	Implikationen für den Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	233
7.2.1	Anerkennung und Missachtung im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens	233
7.2.2	Erschwerende Verhältnisse reziproker Beziehungen	241
7.2.3	Zur Konzeptualisierung von bildungsgerechten Räumen	247
8	Gesamtfazit und Desiderate	262
9	Abbildungsverzeichnis	268
10	Literaturverzeichnis	269

Einleitung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Erweiterung des Diskurses in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bezüglich Advokatorik und Bildungsgerechtigkeit, indem die fachliche Diskussion um die Aspekte der Stellvertretung und der Anerkennungsgerechtigkeit bereichert wird. Die hierfür entwickelte Argumentationslinie, die sich durch die Arbeit zieht, basiert auf der Annahme, dass Stellvertretung ein immanenter Bestandteil von Erziehung ist, und im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – als die Disziplin und Profession mit dem Fokus auf erschwerte Erziehungsbedingungen – diese Stellvertretung vor besonderen Herausforderungen steht. Diesen Herausforderungen könnte mit der advokatorischen Ethik begegnet werden, die dezidiert als Ethik für komplexe Entscheidungssituationen entworfen wurde. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Stellvertretung und Advokatorik im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen steckt noch in ihren Anfängen. Der Forschungsstand beschränkt sich, wie noch zu zeigen ist, auf den Bereich der allgemeinen Sonderpädagogik und differenziert sich meist in den Bereichen der Geistig- oder Körperbehindertenpädagogik aus (Ackermann & Dederich, 2011; Feuser, 2006; Münner & Schriber, 1993; Stinkes, 2012a). In dieser Thematisierung werden jedoch durchgehend Fragen der (erschweren) Erziehung vernachlässigt, dabei ist es gerade die Erziehung, die einen zentralen Kern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmacht (Hillenbrand, 2024; Müller, 2021; Stein, 2019). Der fehlende Fachdiskurs überrascht, denn die „spezifisch ethische Dimension, die sich im Modus der Anwaltschaft („Stellvertretung“) ausdrückt“ (Moser, 2000, 45), ist neben dem Klientelbezug über das Konstrukt der Behinderung eine der beiden „Konstitutionsmerkmale der Profession“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch, diese Leerstelle zu schließen. Als explorative Studie erschließt sie das Verhältnis von Stellvertretung, Advokatorik, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit, im spezifischen Kontext und Anwendungsfall der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Hierzu führt sie jeweils den Forschungsstand der jeweiligen Thematik ein und diskutiert diesen kritisch, bevor sich aus dieser Diskussion Schlussfolgerungen für theoretische Erweiterungen ergeben. Ziel ist die Aufbereitung der vorherrschenden Referenztheorien zu Stellvertretung und Anerkennungsgerechtigkeit in den Bezugswissenschaften der Soziologie, Allgemeinen Pädagogik und (Bildungs-)Philosophie (Müller, 2021; Stein, 2019). Somit werden diese im Sinne einer *pädagogischen* Stellvertretung und Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext *auffälligen Verhaltens und Erlebens* näher bestimmt und für die Argumentation in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ertüchtigt. Als Ergebnis der Arbeit kann die Advokatorik theoretisch fundiert und kritisch diskutiert als Argument für die Anerkennungsgerechtigkeit und vice versa genutzt werden. Die Arbeit versucht sich daher zunächst an einer analytisch-deskriptiven Herangehensweise, an die sich auch präskriptive Aussagen anschließen. Diese ergeben sich abschließend aus der vorherigen Diskussion. Die Arbeit versteht sich in diesem Zuge als ein konzeptioneller, theoriebildender Beitrag und trägt damit zur Grundlagenforschung im akademischen Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bei. Die ersten methodischen Überlegungen fokussierten zunächst noch die Durchführung einer Studie nach dem Grounded-Theory-Ansatz (Glaser & Strauss, 2005; Strauss & Corbin, 1990). Hierdurch könnten Auffassungen von Lehrkräften zur Gerechtigkeit, zur advokatorischen Ethik und zur Stellvertretung im Unterrichtshandeln ergründet werden. Die Grounded-Theory-Methode ist vor allem dann geeignet, wenn keine oder nur wenige empirische Daten bezüglich des Forschungsthemas vorliegen (ebd.). Da jedoch seit etwa einem Jahrzehnt

durchaus schon Daten bezüglich der schulischen Stellvertretung und insbesondere der Advokatorik vorliegen, erwies sich die Grounded-Theory-Methode als nicht geeignet. In einem zweiten Versuch der Annäherung an Stellvertretung und Advokatorik war eine kritische Diskursanalyse angedacht (Jäger, 2015; Jäger & Zimmermann, 2019). Der ursprüngliche Plan sah vor, den bisherigen Diskurs rund um Stellvertretung und Advokatorik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu bündeln, aufzubereiten und hinsichtlich der Verwendung von einschlägigen Dispositiven kritisch zu reflektieren. Diese Diskurse, als „institutionalisierte, nach verschiedenen Kriterien abgrenzbare Bedeutungsarrangements, die in spezifischen Sets von Praktiken (re)produziert und transformiert werden“ (Keller, 2010, 205), könnten Hinweise auf innere Zusammenhänge der eigenen pädagogischen Arbeit und der Mandatsfrage aufzeigen und gesellschaftliche und politische Wirkungen aufzeigen. So könnte erarbeitet werden, an welchen Stellen und zu welchem Zweck welche (Fach-)Vertreter*innen über Stellvertretung und Advokatorik sprechen oder mit ihr argumentieren. Nach einer umfangreichen Recherche zur Zusammenstellung des Korpus stellte sich heraus, dass zum einen der Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nahezu nicht-existent ist und zum anderen der Diskurs in der (allgemeinen) Sonderpädagogik kaum als ein solcher zu bezeichnen sei. Bereits in der ersten Durchsicht der Ergebnisse wurde deutlich, dass die Autor*innen kaum Bezug zueinander nehmen, wenig bis keine theoretischen Bezüge im Kontext von Stellvertretung und Advokatorik aufweisen und zugleich die unterschiedlichen Begrifflichkeiten nicht differenzieren. Darüber hinaus engagiert sich die Sonderpädagogik zwar durchaus gesellschaftskritisch und politisch (Weisser, 2004), was Ansatzpunkte zur Analyse der Kritik bereithält (Jäger, 2019), jedoch nicht ausreichend in Bezug auf die fokussierten Themen, sodass auch die kritische Diskursanalyse keinen Mehrwert für die ethische Argumentation verspricht. Aus diesem Grund – der fehlenden theoretischen Verknüpfung und Argumentation – bietet sich auch zum jetzigen Zeitpunkt noch keine wissenssoziologische Diskursanalyse an (Keller, 2011).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem noch nicht ausreichend ergründeten Forschungsfeld: Das Verhältnis von Stellvertretung, Advokatorik, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit, im spezifischen Kontext und Anwendungsfall der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Sie trägt somit in zweifacher Weise zum aktuellen (wenn auch überschaubaren) Diskurs um Stellvertretung und Advokatorik bei. *Erstens* werden das Konzept der Stellvertretung und das Modell der Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov erstmals in der Sonderpädagogik systematisch aufbereitet und zueinander in Bezug gesetzt. Erziehung und Bildung, als die beiden Grundbegriffe der Pädagogik, werden so zusammengeführt. Insbesondere die Anerkennungsgerechtigkeit findet sich bisher noch nicht gebündelt an einem Publikationsort, dies ist vorrangig darauf zurückzuführen, dass sie als Modell der Bildungsgerechtigkeit noch recht jung ist und gerade die Phase der Konzeptionalisierung abgeschlossen hat. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher ausgiebig der Entstehung, Entwicklung und Struktur der Anerkennungsgerechtigkeit und liefert so eine prägnante Zusammenschau bisheriger Publikationstätigkeiten Stojanovs. Neben dieser theoretischen Erweiterung ermöglicht die vorliegende Arbeit, *zweitens*, eine Auseinandersetzung mit der bisherigen Argumentation im Kontext von Stellvertretung, Anerkennung und Verhaltensauffälligkeiten. Sie erarbeitet entsprechend Kriterien zur Analyse einer anerkennungsgerechten Stellvertretung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Somit soll ein weiterer Schritt zu Klärung eines pädagogischen Grundlagenproblems gegangen werden – dem Spannungsfeld zwischen Stellvertretung als Fremdbestimmung und Streben nach Mündigkeit als Selbsttätigkeit. Es wird zu zeigen

sein, dass eine detaillierte Analyse und Reflexion von Stellvertretung und Anerkennungsgerechtigkeit sich als gewinnbringend für den Diskurs erweist. Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich daher folgende erste Fragestellung: Inwiefern kann der Diskurs um Stellvertretung einen Beitrag zur Diskussion um Advokatorik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen leisten und damit infolge zur Frage eines idealen Förderortes verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher? Hieraus ergeben sich Folgefragen: Wie wird die Advokatorik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen *bisher* thematisiert und um *welche Art* der Stellvertretung handelt es sich? Wie gestalten sich *Kriterien* der pädagogischen Stellvertretung und welche Lücke schließen sie? Inwieweit hilft eine *spezifische Ethik* in der Aushandlung dieser Stellvertretung?

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel, wobei die inhaltlichen Kapitel erneut untergliedert sind. Der Aufbau der Arbeit folgt ihrem Anliegen nach einem induktiven Vorgehen, sodass über die Ausführungen hinweg ein sich konkretisierender Vierschritt erkennbar wird: Ausgehend von einleitenden Gedanken zur Advokatorik in der Sonderpädagogik folgen erstens Konkretisierungen hinsichtlich der pädagogischen Stellvertretung, darauf aufbauend zweitens eine Einbettung in die advokatorische Ethik, sodann drittens die Aufbereitung der Anerkennungsgerechtigkeit und abschließend viertens eine Zusammenführung der bisherigen Argumentation.

Das folgende, *erste Kapitel* leitet die Überlegungen ein, indem zunächst allgemeine ethische Fragestellungen in der Sonderpädagogik, sodann die Verwendung des Begriffs der Anwaltschaft in sonderpädagogischen Argumentationen und daran anschließend die ethischen Legitimationen der Sonderpädagogik skizziert werden. Das *zweite Kapitel* fokussiert die (pädagogische) Stellvertretung. Zu Beginn werden hier die Grundlagen der Stellvertretung aus der Soziologie und der pädagogischen Diskussion nachgezeichnet und Bedingungen für ihre Genese und Legitimation aufgezeigt, bevor dann Zusammenhänge von Stellvertretung und Erziehung deutlich gemacht werden. Hierzu werden die Erziehungskonzeption von Kobi (2004) und die Erziehungstheorie nach Benner (2015) als Referenzen herangezogen und hinsichtlich stellvertretender Elemente untersucht. Die anschließende Erläuterung der Strukturen der Stellvertretung stellt eine in diesem Detailgrad erstmalige Darstellung im Bereich der Sonderpädagogik dar. Auf Basis der Grundlagenarbeiten von Sofsky (1994) und dem Übertrag in pädagogische Felder von Röhr (2002) können zahlreiche Kriterien der Stellvertretung diskutiert und in Strukturen der *pädagogischen* Stellvertretung überführt werden. Betrachtungen des Paternalismus als Grenze der Stellvertretung und sein Legitimationsmuster runden die Argumentation ab. Diese detaillierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Stellvertretung stellt die Ausgangslage der weiteren Kapitel dar, denn Stellvertretung ist Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns und zeigt sich entsprechend auch und sogar intensiviert im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Kapitel drei* befasst sich entsprechend mit der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und führt in zentrale Begriffe und Hintergründe der Disziplin und Profession ein, wobei ein Fokus auf der internen Thematisierung von Bildung und Erziehung liegt. In diesem Zuge werden vier Bedingungen erschwerter Erziehung und Bildung ausgemacht. Solche Erschwernisse stellen einen hohen Anspruch an die (pädagogisch) Tätigen dar, die einen erhöhten Bedarf an Orientierung aufweisen. Eine solche Orientierung bietet die advokatorische Ethik nach Brumlik, die ausführlich im *vierten Kapitel* vorgestellt wird. Um die advokatorische Ethik in ihrem ganzen Anspruch zu durch-

dringen, werden ihre historischen Ursprünge und Entwicklungen nachgezeichnet, ihr Anliegen einer Unterstützung bei Abwägungen besprochen und ihre Kriterien für pädagogische Entscheidungen begründet. Überlegungen zur Verantwortung im Kontext von Stellvertretung schließen den ersten Teil der Arbeit. *Kapitel fünf* stellt das Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen dar und leitet in den zweiten Teil der Arbeit über. Darauf aufbauend wird im *sechsten Kapitel* die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov erstmals in der Pädagogik systematisiert wiedergegeben. Das Kapitel bündelt hierfür die bisherigen Publikationen Stojanovs und die Rezeption seines Modells, ordnet diese in einen Sinnzusammenhang und bereitet sie für eine weitere Verwendung im Kontext von Stellvertretung auf. Zu Beginn werden die vier derzeit präsenten Modelle der Bildungsgerechtigkeit umrissen und eingeordnet (Leistungs-, Chancen-, Begabungs-, Teilhabegerechtigkeit). Ausgehend von kritischen Aspekten dieser Modelle folgt die umfassende Erschließung der Anerkennungsgerechtigkeit. Die Grundlagen bilden dafür einerseits das Bildungsverständnis Stojanovs von Bildung als Selbst-Transformation und andererseits die Anerkennungstheorie nach Honneth, die beide entsprechend ausführlich erörtert werden. Diese beiden Grundlagen münden in einer detaillierten Darstellung der Struktur und Begründungsmuster der Anerkennungsgerechtigkeit, wobei insbesondere ihre Adaptionen der Anerkennungstheorie und ihre Zusammenführung mit dem Phänomen der Bildung erschlossen werden. Die Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit für das Bildungssystem und eine Nachzeichnung ihrer kritischen Rezeption in der (Sonder-)Pädagogik runden das Kapitel ab. In *Kapitel sieben* werden die vorausgegangenen Kapitel zur Stellvertretung, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, advokatorischen Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit zusammengeführt. Unter der Leitfrage, wie eine anerkennungsgerechte Stellvertretung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen möglich ist, wird versucht, die Konzepte und Theorien zusammenzudenken. Neben allgemeinen Erweiterungen der theoretischen Grundlagen der Stellvertretung und der Anerkennungsgerechtigkeit, finden sich insbesondere drei konkrete Implikationen für den Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Erstens die Herausforderungen von Anerkennungsprozessen im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens, zweitens eine Konzeptionalisierung bildungsgerechter Räume und drittens die Relevanz von reziproken Beziehungen unter Berücksichtigung ihrer fachspezifischen Erschwernisse. Die Arbeit endet mit dem *achten Kapitel*, das mit einem Gesamtfazit und einer Anführung von bestehenden Desideraten die vorherigen bisherigen Überlegungen abrundet.

Zum Abschluss dieser strukturellen Hinweise noch eine Anmerkung zur sprachlichen Gestaltung der vorliegenden Arbeit: Ich halte es für eine logische Konsequenz der Anerkennungsgerechtigkeit, Personen entsprechend ihres (gelebten) Geschlechts im Sinne von *gender* und ihrer (Wahl-)Promonomen anzusprechen (Krauthamer, 2021; Schmidt-Jüngst, 2020). Ich werde daher mit dem Asterisk (Gendersternchen) formulieren, da diese Form der gendersensiblen Schreibweise meiner Einschätzung nach den gesamtgesellschaftlich-inklusivsten Zugang darstellt und am ehesten den Ansprüchen einer gendersensiblen Sprache genügt (Hornscheidt & Sammla, 2021). An manchen Stellen der Arbeit werde ich, wo der Asterisk den Lesefluss oder das Verständnis übermäßig beeinträchtigt, auf das generische Maskulinum zurückgreifen. Dies ist auch der Fall, wenn ich jeweils über den generalisierten oder signifikanten Anderen und Personen schreibe, deren Bezeichnung in der männlichen Form in den Referenzwerken zu finden ist, z.B. bei Brumlik („der Advokat“) oder bei Sofsky („der Erste, der Zweite, der Dritte“). Hier habe ich mich für eine kohärente und originalgetreue Verwendung der Begriffe entschieden.

1 Ethische Fragestellungen und Anwaltschaft in der Sonderpädagogik

Zu Beginn der Arbeit sollen im Folgenden die Grundlagen für die Auseinandersetzung mit Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden. Hierzu werden anfangs die allgemeinen Grundlagen der ethischen Fragestellungen in der Sonderpädagogik nachgezeichnet, um dann der Frage nachzugehen, inwieweit das konkrete Argument der Advokatorik in sonderpädagogischen Argumentationen berücksichtigt wird. Es wird deutlich werden, dass dieses Argument nur in seltenen Fällen theoretisch fundiert wird und für sich bereits eine Gültigkeit durch die prinzipielle Legitimation der Sonderpädagogik beansprucht. Diese (ethischen) Legitimationsmuster schließend dann dieses Einleitungskapitel ab.

1.1 Ethische Fragestellungen in der Sonderpädagogik

Heil- und sonderpädagogisches Handeln enthält seit seinen Anfängen ethische Dimensionen. Die Legitimation dieser Handlungen wird durchgehend über das Phänomen der Behinderung hergestellt (Moser, 2000; 2002; 2009) und mit solcher Rechtfertigung eine Heil- und Sonderpädagogik als „eine spezielle Pädagogik bei besonderen, über das konventionell als üblich angesehene Maß hinausgehenden Erschwernissen der Erziehung, Bildung und Förderung von Personen“ (Gröschke, 1993, 58) etabliert. Spätestens an dieser Stelle, an der Menschen dieses Phänomen zugeschrieben und ihnen damit immer eine bestimmte Differenz zugeteilt wird, werden ethische Dimensionen virulent (Falkenstörfer, 2020; 2022a), die im Rahmen ethischer Diskussionen bearbeitet werden. Anliegen einer sonderpädagogischen Ethik ist es somit, „Theorie und Praxis der Arbeit mit behinderten Menschen nach ethisch begründbaren Maßstäben auszurichten und angesichts eines Nebeneinanders verschiedener ethischer Grundmodelle (...) zu reflektieren und öffentlich darauf aufmerksam zu machen, welche Konsequenzen die Orientierung an ihnen für das Leben von Menschen mit Behinderung und ihr Zusammenleben mit Nicht-Behinderten hat. Eine Ethik der Behindertenpädagogik hat damit auch ein sozialkritisches, anwaltschaftliches („advokatorisches“) Element, das sich aus der eingeschränkten Artikulationsfähigkeit von Menschen mit schweren Behinderungen ergibt“ (Bohlken, 2012, 60). Im sonderpädagogischen Kontext herrscht weitestgehend Konsens, dass Behinderungen als soziale und relationale Phänomene zu fassen sind und nicht als persönliche Einzelschicksale oder psychologisch-medizinische Festschreibungen (Gebhardt, Schurig, Suggate, Scheer & Capovilla, 2022; Hirschberg, 2022). Eine solche Annahme von Behinderung als soziales Phänomen ermöglicht eine Bearbeitung der konstituierenden Situationen und Einflüsse. Diese Bearbeitung schreibt sich die Sonderpädagogik als korrespondierende Disziplin und Profession auf die Fahne und ihre Handlungen betreffen damit indirekt und direkt das Leben ihrer Klientel. „Die Tragweite ihrer Entscheidungen verlangt deshalb ein sensibles und gewissenhaftes Arbeiten. Die Fachpersonen stehen vor der Frage, was in diesem Fall *das gute und richtige Handeln* ist. Was das gute und richtige Handeln ist, ist eine Grundfrage der allgemeinen Ethik. In den angewandten Ethiken (...) wird diese Frage für verschiedene Bereiche mit den Erkenntnissen und Methoden der allgemeinen Ethik bearbeitet“ (Schenker, 2019, 153; Herv.i.O.). Die Heil- und Sonderpädagogik und ihr Hauptthema der Behinderung (Moser, 2012, Stein, 2020a) sind jedoch nur einer von zahlrei-

chen Bereichen der angewandten Ethik, auch wenn sich – wie sich folgend zeigt – zahlreiche Überschneidungen zu den Bereichen der Bereichsethiken der Bildung und Erziehung oder der Bioethik ergeben (Antor & Bleidick 2000; Horster, 2012b; Schramme, 2023; Schweidler, 2018).

Die sonderpädagogische Anthropologie, wie sie ausführlich u.a. bei Ulrich Bleidick (1990), Dieter Gröschke (2008), Urs Haerberlin (2010) und Otto Speck (1988) dargelegt wurde, betont durchweg Aspekte der Fähigkeit und der Bildsamkeit eines jeden Menschen; unabhängig von seinen aktuellen oder potenziellen kognitiven, motorischen, sprachlichen oder sozial-emotionalen Fähigkeiten (ausführlich: Bohlken, 2012). Schon früh wurde auch deutlich, dass es eine genuine Anthropologie als Spezialdiskurs nicht geben kann und sollte (Haerberlin, 2007a; Moser, 2000), da so transformatorisches Potenzial sonderpädagogischer Theorie für den allgemeinen Diskurs der pädagogischen Anthropologie verschenkt werden würde. Aufgrund ihrer starken (Selbst-)Verortung in ethisch gerahmten Handlungsfeldern, kann die Heil- und Sonderpädagogik auch als eine wertgeleitete Wissenschaft begriffen werden, wie sie besonders prominent von Haerberlin (2005) vertreten und in einer „Ethik der anerkannten Abhängigkeit“ (330) formuliert wird. Er regt an, stets sämtliche Werte der sonderpädagogischen Arbeit kritisch zu reflektieren; einerseits unter historischer Perspektive (ebd., 31ff.) und andererseits angesichts von Entwicklungen, „welche die Würde und sogar das Lebensrecht von Menschen mit schweren Behinderungen verstärkt bedrohen“ (ebd., 26). So soll sichergestellt werden, dass einerseits neue gesellschaftliche Werte nicht den Anliegen der Sonderpädagogik bzw. ihrer Klientel zuwiderlaufen und andererseits überdauernde und tradierte Werte der Sonderpädagogik beibehalten werden (auch: Gröschke, 1993, 127; Speck, 1988). Diese Werte summiert Haerberlin als „ethische Prinzipien und Tugenden der Heilpädagogik“ (Haerberlin, 2005, 338): ideologische Offenheit, differenzierender Speziesismus und Lebensrecht, Bildbarkeit und Bildungsrecht, Selbständigkeit und Lebensqualität sowie pädagogische Effizienzkontrolle und Selbstkritik (Haerberlin, 1995, 142-153; 2005, 339-346).

Neben den unbestreitbaren Verdiensten einer solchen ethischen Grundlegung als Absicherung fundamentaler Rechte und als Hilfestellung für berufspraktische Fragen, ist auch kritisch auf deren starke religiöse Fundierung hinzuweisen; so betont Haerberlin die „Geschöpflichkeit“ (Haerberlin, 2005, 33) als ein Grundwert der Sonderpädagogik und beharrt auf einem „differenzierenden Speziesismus“ (ebd., 339ff.). Zwar stellt eine Orientierung an religiösen Normen und Werten nicht per se ein Kritikpunkt dar, jedoch mündet eine Legitimation über Religion (und hier: Gottesebenbildlichkeit) in einem Spezialdiskurs, der zwar eine starke Binnenwirkung entfalten kann, jedoch kaum anschlussfähig für Theorien aus Nachbardisziplinen ist (vgl. dazu: Brumlik, 1992a; 2020c; Moser, 2000, 43ff.; 2009, 174ff.). Es ist auffällig, wie schnell und wie stark sich ethische Formulierungen aus der Sonderpädagogik auf sehr existenzielle und zugleich moralisch höchst aufgeladene Begriffe und Aspekte beziehen. Zum einen wird deutlich, dass sich die sonderpädagogische Ethik lange Zeit vor allem auf den Bereich der geistigen und Körperbehinderungen bezogen hat und zum anderen, dass die inhaltlichen Themen sich nahezu ausschließlich auf bio-ethische Fragen fokussierten (Antor, 1989, 19ff.; 2010; Häußler, 2002, 239ff.). Gesamtgesellschaftliche Themen werden aus sonderpädagogischer Perspektive diskutiert und oftmals harsch argumentiert (Übersicht: Biewer, 2017, 99-119). Besonders häufig sind dies Fragen des Lebensanfangs oder Lebensendes mit den jeweiligen Bildern von Behinderung (z.B. Achteplik, 2019; Antor & Bleidick, 1995; Neubauer, 2022; Ritzenthaler, 2018), der grundlegenden Bildsamkeit (z.B. Möckel, 2007; Tenorth, 2001; 2006), der Lebensqualität (z.B. Scholz, 2022; Zentel, 2022) und sol-

che nach Veränderungen und Eingriffe in das Leben von Menschen mit Behinderungen (z.B. Speck, 2005). In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hingegen existiert bis heute noch kein umfassender Diskurs ethischer Fragestellungen (Dlugosch, 2009; Hillenbrand, 2024, 231). Doch auch obwohl sich Fragen des Lebensanfangs oder Lebensendes in diesem Kontext nicht zwangsläufig stellen, so sollten auch erzieherische Maßnahmen und zugrundeliegende Menschenbilder, pädagogische Interaktionen und auch Adressierungen im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens – schlussendlich Fragen des guten Lebens (Speck, 2009) – auch und gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen diskutiert und ethisch reflektiert werden. So ist Hillenbrand bedenkenlos zuzustimmen, wenn er anmerkt: „Die Fragen nach der Erziehung, nach der Beziehung und nach der Ethik erfahren zu wenig Beachtung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – gegenüber der permanenten Suche nach neuen Methoden und Verfahren. Diese Fragen gehören jedoch in die Mitte der wissenschaftlichen Diskussion. Sie stellen sich unausweichlich auch in der Praxis der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und verlangen daher nach persönlichen Standortbestimmungen“ (Hillenbrand, 2024, 231). Darüber hinaus ist auch aktuell noch anzunehmen, „dass in Disziplin und Profession das Bedürfnis nach Antworten und Verbindlichkeiten [in Bezug auf die ethische Fundierung professionellen Handelns] wächst“ (Dlugosch, 2009, 103).

Neben solchen grundlagentheoretischen Fragen einer sonderpädagogischen Ethik ist auch deren praktische Relevanz unabdingbar. Regelmäßig wird, bei allen bestehenden Kritikpunkten und Einwänden (Dlugosch, 2009, 112; Glöckel, 1994, 65), ein *sokratischer Eid* in der praktischen Pädagogik in Anlehnung an den hippokratischen Eid in der Medizin gefordert (zuletzt: Zierer, 2022). Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, Verunsicherungen und Instrumentalisierungsversuche erschweren pädagogisches Handeln und fordern eine Unterstützung des moralischen Bewusstseins. Bereits Gröschke spricht von einem „pestalozzischen Eid“ (Gröschke, 1993, 60), auch wenn er dessen Existenz bezweifelt und auch Glöckel (1994) sieht einen Eid der Lehrkräfte kritisch. Für ihn ist kaum eine Selbstverpflichtung zu finden, die weder zu spezifisch auf bestimmte Interaktionen oder Klientel noch zu allgemein gestaltet ist und zugleich keine moralische Erhöhung des pädagogischen Berufs sowie übersteigerte Erwartungen oder sogar eine moralische Überforderung der Zielgruppe des eigentlich sinnstiftenden Eides auslösen kann (Glöckel, 1994; Häußler, 2002, 241-244). Ein solcher Eid kann auch als Wunsch nach Orientierung und Halt in einer „Zeit normativer Verunsicherung“ (Häußler, 2002, 247) interpretiert werden. Eine Berufsethik könnte diesen Wunsch umfassend erfüllen (ebd., 237; Haerberlin, 2005, 330ff.), muss sich jedoch stets in Bezug auf ihre theoretische Fundierung, ihre Forderungen und Instrumente sowie ihre eigentliche Zielgruppe reflektieren und kann somit nicht pauschal historisch begründet werden (Haerberlin, 2007b).

Ethisches Wissen und Können ist in der Sonderpädagogik ein präsender Bereich. Wenig überraschend wird Ethik (in unterschiedlicher Konturierung und meist unisono oder gar synonym mit Moral genannt) aufgeführt, wenn Profile von Lehrkräften dargelegt werden. Beispielsweise nennt Häußler (2009) für sonderpädagogische Lehrkräfte ein „[e]thisches Können bei der Formulierung einer tragfähigen Grundhaltung in Denken, Fühlen und Handeln gegenüber Menschen mit Behinderungen und gegenüber sich selbst“ (250) im Kontext der „Dimensionen sonderpädagogischen Könnens“ (ebd.) und unterstreicht die Relevanz ethischer Reflexion gegenüber didaktischen, methodischen und fachwissenschaftlichen Aspekten. Diese prominente Stellung der ethischen Rahmung sonderpädagogischen Handelns unterstreicht auch Vera Moser, indem sie ihr eine maßgebliche Rolle in der Legitimation der

Profession Sonderpädagogik zuschreibt (Moser, 2000; 2002). Einen zentralen Aspekt stellt dabei der „Modus der Anwaltschaft („Stellvertretung“)“ (Moser, 2000, 45) dar, der nun weiter beschrieben werden soll.

1.2 Anwaltschaft in sonderpädagogischen Argumentationen

Grundlage der ethischen Fragen in der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession ist die Konstellation der Sonderpädagogik selbst und ihrer Klientel (Moser, 2000, 45). Diese Klientel wird explizit und implizit als derart charakterisiert, dass sie diese ethischen Fragen zum einen aufwirft und zum anderen nicht in der Lage ist, diese dann für sich selbst zu bearbeiten. Für diese Bearbeitung scheint ein zusätzlicher Faktor vonnöten zu sein, eine Art Zwischenebene zur Frage, die ein Abwägen ermöglicht. Diese Zwischenebene wird in der Sonderpädagogik sodann oftmals als das Für-Sprechen bezeichnet und mit Begriffen des Mandats, der Anwaltschaft, der Parteilichkeit oder der Advokatorik betitelt (Antor & Bleidick, 2000; Dederich & Schnell, 2011; Loeken, 2000). Im Folgenden soll die Verwendung dieser Begrifflichkeiten und des zugrundeliegenden Phänomens in der Heil- und Sonderpädagogik sowie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kurz skizziert werden. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer genauen Darstellung von Anwaltschaft im Sinne der Stellvertretung (diese findet sich in Kap. 2.3), sondern um eine Vorstellung, in welchen Kontexten mit den Begriffen Mandat, Anwaltschaft, Parteilichkeit und Advokatorik (folgend dient „Anwaltschaft“ als Synonym für alle vier Begriffe) operiert wird, der teilweise sogar als Konstitutionsmerkmal (Moser, 2000, 45f.) aufgefasst wird. Hierzu wurden genuine Texte aus der Heil- und Sonderpädagogik sowie der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinsichtlich ihrer Nutzung der Anwaltschaft analysiert. Als genuin werden solche Publikationen verstanden, die sich mit dem Gegenstand der Heil- und Sonderpädagogik (Behinderung und Teilhabe) befassen und von Autor*innen verfasst sind, die der Disziplin oder Profession zuzuordnen sind (z.B. durch ihre Tätigkeit in einer entsprechenden Institution). Der herangezogene Textkorpus besteht aus den digital verfügbaren Jahrgängen der vier Zeitschriften „Zeitschrift für Heilpädagogik“, „Sonderpädagogische Förderung heute“, „Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete“ sowie „ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen“ sowie zusätzlich den einschlägigen Publikationen, die über die Datenbanken „FSI Bildung“ und „PSYNDEX“ recherchiert wurden. Für einen analytischen Blick und eine Verortung der Publikationen, die die Anwaltschaft thematisieren, lassen sich als Ergebnis der Dokumentensichtung zwei Charakteristika bestimmen: die Appellrichtung und die Argumentationsrelevanz. Die Beiträge können hinsichtlich ihrer Appellrichtung in drei Kategorien eingeteilt werden. Erstens Beiträge, die ihre Forderungen aus der Sonderpädagogik heraus nach innen richten, z.B. indem die Sonderpädagogik als Disziplin oder Profession sowie einzelne Akteur*innen direkt adressiert werden und so interne Apelle aussprechen. Dazu zweitens Beiträge, die sich aus der Sonderpädagogik heraus nach außen richten und externe Gruppen, Institutionen und Akteur*innen sowie die Öffentlichkeit erreichen möchten und abschließend Beiträge, die keinen Appellcharakter haben und hier neutral agieren. In Bezug auf die Argumentationsrelevanz kann wiederum unterschieden werden zwischen einerseits Beiträgen, die die Anwaltschaft als Kernargument oder Analysemerkmal nutzen und sie so als relevantes Kriterium in ihrer Argumentation ansehen und andererseits Beiträgen, die die Anwaltschaft eher additiv als Schlagwort verwenden, sie kaum weiter ausgestalten und ihr so eine randständige Bedeutung zukommen lassen.

Beiträge mit additiver Argumentation und internem Appell

Gern wird die Figur der Advokatorik genutzt, wenn ein Sachverhalt nur eine bestimmte Zielgruppe oder einen umrissenen Personenkreis betrifft, dieser aber entweder zu diesem Sachverhalt keine Stellung beziehen kann (etwa aufgrund von Unkenntnis oder zeitlich-räumlicher Unverfügbarkeit) oder aber sich schon per se in einem advokatorischen Verhältnis befindet. Ein solches Verhältnis wird dann – nahezu automatisch und ohne weitere Reflexion – auf den neuen Sachverhalt ausgeweitet. Gut zu beobachten ist dies (ohne eine inhaltliche Wertung vornehmen zu wollen) im Diskurs um Pränataldiagnostik und der Befürchtung um zunehmende Schwangerschaftsabbrüche im Kontext von Behinderungen. So sprechen sich Schlüter (2012) sowie Irmeler und Cudak (2024) dafür aus, dass sich die Sonderpädagogik für eine Stärkung und Bewahrung des Lebensrechts stark machen sollte. Sie sprechen insbesondere die Disziplin der Sonderpädagogik an und fordern eine „lebhaftige Diskussion mit deutlichen Akzentuierungen“ (Schlüter, 2012, 477), die der Öffentlichkeit sonderpädagogische Argumente liefert, um sich konstruktiv (wenn auch in diesem Rahmen eher ohne Alternativen zu dulden) mit der Problematik auseinanderzusetzen.

Zugleich wenden sich Beiträge auch nach innen, indem die Anwaltschaft angerufen wird, um an einheitsstiftende Momente und an ein eigenes Ethos zu erinnern (z.B. Bleidick, 1985, 74; Link, 2022a, 101). So schließt Kranert (2018) seine Überlegungen zur Unterstützung bei Transitionen: „Ein ‚Werben‘ für diese Personengruppe und damit verbunden das Wahrnehmen der advokatorischen Aufgabe durch die sonderpädagogische Profession ist angezeigt“ (63; auch bei Stein & Kranert, 2020, 605). Einen ähnlichen Schulterschluss sucht Speck, wenn er daran erinnert, dass die Profession der Sonderpädagogik „Teil des gesellschaftlichen Ganzen [ist] und (...) sich somit wie jeder andere Bereich immer wieder zu Wort zu melden und ihre Erfordernisse öffentlich zu vertreten [hat!]. Wenn wir uns zu wenig bemerkbar machen, droht erneut das Verdrängtwerden. Menschen mit Behinderungen brauchen starke Advokatoren“ (Speck, 2007, 27).

Beiträge mit additiver Argumentation und externem Appell

Die Anwaltschaft wird merklich häufig in Schlussworten, Fazits und Implikationen angeführt. So gut wie immer ohne eine Erläuterung, was eine Anwaltschaft prinzipiell bedeutet oder zumindest, wie sie in diesem speziellen Fall ausgestaltet wird.

Viele Beiträge erwecken den Eindruck, dass mit dem Konstrukt der Anwaltschaft eigene Positionen (rückwirkend) legitimiert werden sollen. Eine Erklärung, warum es sich um eine Anwaltschaft handelt – und nicht etwa um eine Umsetzung eines Förderauftrags, eine Auftragsarbeit oder ein persönliches Engagement – fehlt an jeder Stelle. Teils dient die Anwaltschaft dann als kryptische Legitimation, wie z.B. im Fall von digitaler Lernberatung während der COVID-19-Pandemie: „Die digitale Lernberatung startete als subsidiäre Maßnahme und sieht sich nicht als Fackelträger, um der Digitalisierungswut Tür und Tor zu öffnen, sondern als pädagogische Unterstützung mit normativ-advokatorischer Orientierung im Sinne des Subjekts“ (Walther & Wilhelm, 2021, 19). Was sich hinter einer normativ-advokatorischen Orientierung verbirgt, lässt sich nur unzulänglich aus dem Kontext erschließen und es wird der Interpretation der Leser*innen überlassen, wie diese Orientierung überhaupt als Legitimation einer bestimmten Tätigkeit gelten kann.

Eine solche Interpretationsleistung wird den Leser*innen oftmals abverlangt, insbesondere dann, wenn sich die Anwaltschaft auf einen Handlungsbedarf bezieht. So wie bei den internen Appellen findet sich auch bei den Forderungen an externe Stellen die Anwaltschaft als Platzhalter für einen umfassenden, an den jeweiligen Textstellen nicht weiter ausgeführ-

ten und zugleich wohl allen einleuchtenden normativen Hintergrund der Sonderpädagogik: „Natürlich müssen die Zugänge für Seiteneinsteiger:innen zugleich fachlich vertretbar konzipiert werden und (...) auch der der Sonderpädagogik aufgetragenen advokatorischen Ethik gerecht werden“ (Ebert, 2023, 54). Dieser Auftrag wird zunehmend auch als Beweggrund zur entsprechenden Tätigkeit stilisiert (ebd. 57), denn „Heilpädagoginnen und -pädagogen suchen sich [augenscheinlich] einen Beruf aus, in dem sie anderen Menschen zur Seite stehen, sie begleiten, unterstützen, fördern und sie im advokatorischen Sinne vertreten möchten“ (Wolf & Fränkle, 2023, 87).

Beiträge mit additiver Argumentation und neutralem oder ausbleibenden Appell

In das Feld der neutral-additiven Beiträge zählt ein Sammelsurium an Publikationen, die sich inhaltlich nicht näher kategorisieren lassen. Zu ihnen zählen Ausführungen zur Sonderpädagogik als Disziplin, wenn behauptet wird, diese sei „längst nicht mehr eine am Einzelfall orientierte, individualisierende Interventionspädagogik. Sie ist zu einem gesellschaftsorientierten, advokatorischen und unterstützenden interdisziplinären Ansatz geworden, was insbesondere auch mit dem Begriff Inklusionspädagogik eingefangen werden soll“ (Capovilla, 2022, 49) oder – im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – eine „theoriegeleitete Fachwissenschaft, eine gesellschaftspolitisch engagierte Stimme im Sinne einer advokatorischen Funktion für marginalisierte Individuen und Gruppen und eine reflexive Profession, die wesentlich von der Akzeptanz von Unsicherheit als Kennzeichen ihrer Arbeit geprägt ist“ (Zimmermann, 2018, 314). Deutlich wird der additive Charakter der Anwaltschaft, die als Argument (und in buchstäblicher Stellvertretung für sämtliche Für-Sprachen) an weitere Argumente angereicht wird.

Ebenso verhält es sich mit der Anwaltschaft als Beschreibung bestimmter Programme und Paradigmen (z.B. für Empowerment: Theunissen, 2009a, 76ff.; 2012, 60), dem Aufgabebereich sonderpädagogischer Disziplinen (Bleher & Gingelmaier, 2019, 98; Thiele, 2017), professionell Tätigen (Stein, 2004a, 126; Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013, 10) und Verbänden (Borlich, 2017, 501; Messan, 2021) sowie als Merkmal, um auf die Qualität und das Ethos einer Institution und ihrer Mitarbeiter*innen (pauschal) hinzuweisen: „Im Sinne einer advokatorischen Haltung, die einen besonderen Blick auf das Wohlergehen und die Notwendigkeiten z.B. von Kindern mit geistiger Behinderung richtet, bildet die Schulvorbereitende Einrichtung auch in Zeiten der Inklusion ein unverzichtbares Unterstützungsangebot gerade für Kinder mit hohem Hilfebedarf (...)“ (Kießling, 2018, 12).

Die Anwaltschaft wird zudem verwendet, um zu betonen, dass bestimmte Handlungen in konkret-stellvertretender Form vollzogen werden und ein tatsächliches Für-Sprechen stattfindet (z.B. bei Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier, 2022; Kranert & Stein, 2016, 45), meist legitimiert über ein (Kommunikations-)Defizit der Klientel (Schäper, 2010).

Beiträge mit analytischer Argumentation und neutralem oder ausbleibenden Appell

Die Anwaltschaft wird darüber hinaus auch ohne Appellcharakter als Analysekriterium angewandt. So etwa bei Zambrino, Büschi und Calabrese (2022), die eine Typologisierung vornehmen bezüglich Angehörigen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung und stark auffälligem Verhalten, die in einer Behindertenhilfe leben. Die Autorinnen differenzieren diese Angehörigen in vier Typen, die in einer Merkmalsskala hinsichtlich der x-Achse „Haltung der Person der Beeinträchtigung gegenüber“ (8) und der y-Achse „Partizipation in der Wohneinrichtung“ (8) positioniert werden. Der Begriff der Advokatorik wird hier genutzt, um die Ausprägung der Zusammenarbeit in der Einrichtung (y-Achse) darzustellen. Einer-

seits finden sich hier „advokatorisch Partizipierende“ (ebd., 8). Dies sind (meist) Eltern, die eng mit der Einrichtung vernetzt sind, Hilfen anbieten und „als Vermittelnde zwischen den Interessen der unterschiedlichen Ansprechgruppen, namentlich zwischen den in der Institution tätigen Fachpersonen und ihren Angehörigen mit Beeinträchtigung, den Fachpersonen und Vertretern der Öffentlichkeit beispielsweise der Politik oder zwischen den Fachpersonen und ihren eigenen Interessen als Angehörige“ (ebd., 9) agieren – ganz im Sinne einer genuinen Advokatur. Andererseits finden sich auch solche Angehörige, die ebenso advokatorisch agieren, jedoch sind deren „mit fürsorgender Haltung übernommenen Vermittlungsaufgaben weniger im Sinne einer Orientierung an den Bedürfnissen der erwachsenen Kinder zu sehen, sondern eher als Durchsetzung der eigenen Anliegen“ (ebd., 9). Die advokatorische Figur scheint bei diesem Typen umgedreht verwendet zu werden, da die Anwaltsfunktion offensichtlich nicht im genuinen Sinn zugunsten der Zu-Vertretenen ausgeführt wird.

Bisher finden sich nur wenige Publikationen, die sich konkret mit der Anwaltschaft und einer „Haltung des Anwaltlichen“ (Schumann & Lob-Hüdepohl, 2007, 233) auseinandersetzen und diese auch fundieren (z.B. Gröschke, 1993; Haeberlin, 2005; für die Gefahren einer instrumentalisierten Anwaltschaft: Silkenbeumer, 2013). In den letzten beiden Jahrzehnten sind es vor allem Georg Feuser und Ursula Stinkes, die sich um eine Grundlegung – für den Bereich der Pädagogik bei Geistiger Behinderung – bemühen. So leitet Feuser einen Begriff der Anwaltschaft her, die er versteht als „ein Handeln, das Menschen Möglichkeiten schaffen soll, alternativ handeln zu können, ohne zu bestimmen, wie sie zukünftig zu handeln haben, wenn sie dazu befähigt sind“ (Feuser, 2012, 497). Dieses Handeln wird nötig, da die Zielgruppe dieser Handlungen nicht selbst umfassend für sich sorgen und sprechen kann. „Gerade aber daraus, dass wir es auch in Zuständen schwerster Beeinträchtigung mit sinnhaften Lebensprozessen zu tun haben, entsteht die Notwendigkeit, der menschlichen Bedürftigkeit umfassend zu entsprechen“ (Feuser, 2006, 9). Und diese Grundlage „verweist nicht nur auf die zu legitimierende Anwaltschaft (...), sondern auch eindeutig auf das Phänomen der Assistenz (...)“ (ebd.). Dieses Phänomen soll aus Verantwortung ergriffen werden, wie Stinkes betont; insbesondere im Anschluss an die französische Phänomenologie, allen voran Lévinas‘ Arbeiten zum Anderen (Lévinas, 1993, 1995). Sie führt Stellvertretung als Reaktion auf die stets vorhandene Angewiesenheit eines jeden Menschen zurück (Stinkes, 2002; 2005; 2014). „Von der Leiblichkeit, das heißt von der Bedürftigkeit, Angewiesenheit, Gefährdetheit des anderen Menschen gehen Ansprüche aus, die den Anderen in eine Verantwortung rufen“ (Stinkes, 2012a, 329). Spätestens an dieser Stelle gehen deskriptive (beschreibende) Aussagen über Interaktionen über in präskriptive (fordernde, appellierende) Aussagen. „Von den Pädagogen in pädagogischen Arbeitsfeldern wird eine Stellvertretung als Verantwortung verlangt, d. h. eine kritisch-parteiliche Verantwortung, die auf Dauer gestellt und nicht in eng spezialisierte Teilzuständigkeiten aufgesplittet ist. Für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen besteht ebenso Verantwortung wie für deren Gegenwart“ (ebd.).

Für den Bereich der sonderpädagogischen Professionalisierung hat sich insbesondere Hiltrud Loeken (2000) hervorgetan, die auf die Spannungsfelder der Professionalität im Kontext von „Förderung und Aussonderung“ (203) und eine dringende Notwendigkeit einer (ethischen) Fundierung ableitet. „Das Prinzip der Anwaltschaft (...) erscheint mir als Leitkonzept einer Profession allerdings nur bedingt geeignet, da seine einseitige Betonung dazu führen kann, Realitäten zu verkennen und konstitutive Widersprüche unsichtbar zu machen. So bringt die Betonung der Anwaltschaft die Paradoxie zum Verschwinden, dass durch berufliche Standespolitik und Etablierung eigenständiger sonderpädagogischer Institutionen manche Klientel

erst geschaffen wird und ihre besondere Förderung, deren Methoden alleine im Besitz des eigenen Berufsstandes geglaubt werden, nur um den Preis der Aussonderung bzw. Besonderung zu haben ist (...)“ (ebd., 202f.). Loeken macht deutlich, dass die Anwaltschaft als Argument ihre Wirkkraft verliert, wenn sie nicht relational auf aktuelle Gegebenheiten hin aktualisiert wird und es zugleich versteht, überdauernde sonderpädagogische Werte und Haltungen zu bewahren (ebd., 203ff.; vgl. Kap. 1.1). Diese Forderung, die sie vor gut 25 Jahren formulierte, ist bis heute nicht eingelöst. Noch immer ist nicht klar, welches Mandat jenseits eines diffusen Für-Sprechens genau gemeint ist und wie sich dieses ausgestaltet.

Es fällt auf, dass es derzeit vermutlich noch keine Publikationen gibt, die sich grundlegend und analytisch mit der Anwaltschaft auseinandersetzen und zugleich interne oder externe Appelle erheben. Sämtliche Appelle (etwa im Kontext der integrativen respektive inklusiven Beschulung; Loeken, 2000) greifen lediglich auf additive Argumentationen zurück und sämtliche grundlagentheoretischen Arbeiten erheben keine explizit normativen Forderungen. Bereits in diesen schlaglichtartigen Ausführungen wird deutlich, dass die Begriffe des Mandats, der Advokatorik und der Anwaltschaft über die Disziplingrenzen hinweg und zu unterschiedlichen Fragestellungen, zur Begründung verschiedener Handlungsweisen und zugleich oftmals als Fazit oder Apell genutzt werden. Die Begriffe sind nahezu omnipräsent, insbesondere bei moralischen Forderungen bezüglich der eigenen Position, zur Bekräftigung der Reichweite der eigenen Argumentation und zur Betonung der Relevanz des jeweils zuvor Gesagten. Mit der Anwaltschaft für eine – selten eng gefasste – Klientel scheint es möglich, mit jeglicher Aussage eine eigene Position zu legitimieren. Eine solche stellvertretende Position gegenüber einer Gruppe oder Einzelpersonen, die kaum von dieser Position wissen oder gar zugestimmt haben, droht ohne Fundierung als Pauschalargument entleert zu werden.

1.3 (ethische) Legitimationen der Sonderpädagogik

Soeben wurde kurz skizziert, dass die Heil- und Sonderpädagogik in ihrer Tradition selbstbewusst eine Anwaltschaft für ihre – unterschiedlich gefasste – Klientel übernehmen. Diese bereitwillige Übernahme ist vorrangig historisch oder menschenrechtlich begründet (z.B. bei Antor, 1985; Graumann, 2011; Haerberlin, 2005; Jantzen, 2013). Eine solche Legitimation reicht jedoch nicht aus, um umfassende (Förder-)Institutionen, Disziplinen, Professionen und pädagogische Handlungen zu fordern, zu beschreiben und zugleich zu begrenzen (Moser, 2000; 2002; 2003; Moser, Saalow, Loeken & Windisch, 2007). Diese benötigen vielmehr „grundsätzlich und durchgehend einer ethisch-normativ-rechtlichen Legitimation. Die Feststellung und Festschreibung dessen, was Entwicklungsziel und Entwicklungsdefizit, was Risiko- und Schutzfaktore[n] sind, was Förderziel und was zu Vermeidendes ist, wie, mit welchen Inhalten, Methoden und Settings agiert und reagiert werden soll, wie die grundlegenden und zeithistorisch gebundenen Metatheorien auf diese Definitionen Einfluss nehmen, ist erklärungs- und legitimationsbedürftig. Die dahinterstehenden, bekanntermaßen immer auch expliziten und/oder impliziten sowie vielfältig begründ-, aber auch kritisierbaren Vorstellungen verbergen allzu leicht die Grundsatzfrage danach, was als ‚normal‘, ‚positiv‘, ‚angemessen‘, ‚erwünscht‘, ‚kompetent‘ oder wie auch immer definiert werden soll“ (Walkenhorst, 2019, 112).

Eine solche Grundsatzfrage kann auch, aber nicht ausschließlich über die Historie der Heil- und Sonderpädagogik bzw. des Umgangs mit Behinderungen oder durch eine Berufung auf Menschenrechte beantwortet werden. Für eine tragfähige, auch aktuelle Gegebenheiten be-

rücksichtigende Legitimation ist eine ethische Grundlegung nötig, die Handlungen jenseits einer partikularen Beschränkung auf das Spezifikum der Behinderung bestimmt und begrenzt.

Eine solche Herangehensweise verbindet so gut wie immer individuelle und sozial-ethische Aspekte, wie sie gebündelt für die Sonderpädagogik vor allem von Dieter Gröschke (1993; 2008; 2010) vorgelegt wurde, indem er pädagogische Handlungen im Spannungsfeld sozial- und individuelle ethischer Ansprüche diskutiert. Eine *individualethische* Perspektive beschreibt die individuellen Ansprüche einer Person und regelt den Umgang mit ihr und für sie. Sonderpädagogisches Handeln unterliegt zunächst individuelle ethischen Aspekten, so beschreiben sich entsprechend professionell Tätige der Verbesserung oder zumindest der Nicht-Verschlechterung der Lebenssituation der ihnen anvertrauten Klientel. Breit aufgefasst bezieht sich dies auch auf die Parteinahme und Mandatsübernahme für und von diesen Menschen in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Betroffenen ausgegrenzt, diskriminiert oder stark vernachlässigt werden (individuumbezogene Argumentation). Bezogen auf die Berufsrolle ist demnach festzuhalten, dass „das Berufsethos korrespondiert [mit] dem Mandat und der Parteilichkeit der Sonderpädagogik. Es gilt deswegen als unabdinglich, dass Sonderpädagogen gewisse individuelle ethische Dispositionen haben“ (Liesen, 2006, 64). Eine *sozialethische* Perspektive hingegen nimmt die normativen Prinzipien des Zusammenlebens in den Blick (Antor & Bleidick, 2000, 110) und somit auch den Standpunkt derjenigen hinzu, die die individuelle ethischen Forderungen erfüllen bzw. umsetzen und die diese Personen betreffen. Die Sozialethik ordnet sie in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext; auch im Sinne reziproker Rechte und Pflichten (gesellschaftsbezogene Argumentation). „Sozialethische Aspekte kommen ins Spiel, wenn die Ebene der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Ordnung in ihrer Bedeutung für die Sonderpädagogik reflektiert wird“ (Liesen, 2006, 64). Diese Aspekte sind – allein aufgrund der hohen Anzahl korrespondierender Dienste und dem breit aufgestellten Netz an Professionellen und Institutionen – weit umfassender und deutlich komplexer als individuelle ethische Aspekte. Im sonderpädagogischen Kontext wird in der Sozialethik das Phänomen Behinderung in seiner Bedeutung für die Gesellschaft und zugleich auch der gesellschaftliche Einfluss auf die Konstruktion des Phänomens Behinderung diskutiert (Gröschke, 1993, 34), wobei der genaue Anwendungsbereich ausdifferenziert ist: „die Frage nach angemessenen institutionellen Verhältnissen; gesellschaftliche Machtstrukturen in Diskursen, Institutionen und personalen Verhältnisse; Mechanismen von Ausgrenzung, Diskreditierung und Stigmatisierung; relevante Gesetzgebung; die funktionale Rolle Behinderter für Nichtbehinderte; die Darstellung Behinderter in Kunst und Literatur; schließlich und grundlegend der Behinderungsbegriff selbst und gesellschaftsbezogene sonderpädagogische Konzepte wie das Normalisierungsprinzip“ (Liesen, 2006, 64). Individual- und sozial-ethische Argumentationen verweisen auf die prinzipielle Prozesshaftigkeit der sonderpädagogischen Legitimation hin, wenn sie sich auf höchst individuelle Ansprüche einerseits und dynamisch entwickelnde gesellschaftliche Bezüge andererseits beziehen.

Christian Liesen beschreibt darüber hinaus drei Adressaten sonderpädagogischer Legitimation, also drei Gruppen, denen gegenüber sich die Sonderpädagogik u.a. für ihre Handlungen, Methoden, ihren Zielgruppenzuschnitt und das quer gelegte Menschenbild rechtfertigen muss (Liesen, 2006, 11-18). Aus jeder Perspektive heraus sollen u.a. diese Inhalte reflektiert und bewertet werden, für jede Position greifen sowohl spezifische als auch allgemeine Kriterien sowie „empirische, theoretische und normative Aspekte“ (ebd., 13). Eine Handlung sollte demnach – zumindest hypothetisch – dreimal auf ihre Basis hin befragt werden: Wie

kann ich diese Handlung gegenüber den Betroffenen, der Öffentlichkeit und meiner eigenen Disziplin bzw. Profession rechtfertigen? Welche Antworten kann ich auf kritische Rückfragen zur Sinnhaftigkeit, Notwendigkeit und Angemessenheit meiner Handlung von einer Person aus diesen Gruppen geben? Die Frage nach dem Zielgruppenzuschnitt scheint quer zu allen drei Adressaten zu liegen.

Der erste Adressat ist der Standpunkt der Betroffenen, also die Rechtfertigung des eigenen Handelns gegenüber der Zielgruppe (Liesen, 2006, 12) und die individualetische Seite der Legitimation. So ist regelmäßig zu hinterfragen, ob die Maßnahmen und Handlungen (noch) den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen oder diese adaptiert werden müssen sowie nach Argumenten zu suchen und diese angemessen vorzubringen, wenn diese Maßnahmen und Handlungen für Betroffene nicht nachvollziehbar sind, durch diese als einschränkend erlebt oder gar abgelehnt werden. „Beispiele sind die unter der Bezeichnung ‚Stellvertretung‘ oder auch ‚Advokatorik‘ geführten Diskussionen, hinter denen sich im Prinzip Paternalismusproblematiken verbergen“ (ebd.). Obwohl sich die Sonderpädagogik traditionell besonders über ihre Klientel und eigene Maßnahmen für diese legitimiert, überrascht, dass dieser Betroffenenstandpunkt nur selten thematisiert und das Warum und Wozu kaum kritisch beleuchtet wird. Auch Mai-Anh Boger kritisiert, dass die Sonderpädagogik sich „nach wie vor als eine Disziplin des Sprechens über Behinderung von ebenjenem unmarkierten nicht-behinderten Ort aus konstituiert“ (Boger, 2020a, 50) und folgert: „So entsteht bis dato der Eindruck, dass auch die disziplinären Kämpfe zur Frage nach der Dekonstruktion von Behinderung bzw. dem Behinderungsbegriff der Sonderpädagogik ohne substantielle Beteiligung der Betroffenenperspektive und der Schriften aus den Disability Studies ausgefochten werden“ (ebd., 51).

Der zweite Adressat ist der Standpunkt der Öffentlichkeit, unter den sämtliche nicht-direkt Betroffene, die Öffentlichkeit als Gesamtgesellschaft, die öffentliche Finanzierung und auch die Medien fallen (Liesen, 2006, 12; 65). Er entspricht im weiten Sinne dem sozialetischen Aspekt des Handelns. „Bei der Rechtfertigung von Normen von einem öffentlichen Standpunkt aus geht es im Kern (...) um übergeordnete Prinzipien, denen möglichst alle – ein bestimmtes Selbstverständnis vorausgesetzt – sollen zustimmen können“ (ebd., 188). So müsste zwar kein Einverständnis oder aktive Zustimmung der breiten Öffentlichkeit bezüglich jeder Handlung eingeholt werden; eine pauschale Zuweisung einer bestimmten Tätigkeit (z.B. einer Reha-Maßnahme oder einer Einzelförderung) und darauf aufbauende, sich selbst verstetigende Dynamiken sollten jedoch verhindert werden. Zugleich ist auch einzusehen, dass manche Verhältnisse, die aus sonderpädagogischer Sicht gefordert werden, (noch) nicht gesamtgesellschaftlich akzeptiert sind; vor allem dann, wenn diese eine Transformation bestehender Verhältnisse beinhalten, unter denen viele Menschen für sich erfüllend leben (ebd., 97ff.).

Der dritte Adressat kann als konstitutiver Standpunkt bezeichnet werden, der das Selbstverständnis der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession umfasst (Liesen, 2006, 12f.), hier treffen die Anforderungen der Praxis mit Grundlagen der Theorie zusammen. Sämtliche Handlungen sollten gleichermaßen in einem wissenschaftlichen und einem professionsbezogenen Kontext betrachtet werden. „In solcherart reflexiver Rechtfertigung sich selbst gegenüber kumuliert das, was hier mit den normativen Grundlagen der Sonderpädagogik gemeint ist: Es ist wichtig zu sehen, dass so verstanden die normativen Grundlagen der Sonderpädagogik mittels der Frage nach der Legitimation sonderpädagogischen Handelns letzten Endes das Selbstverständnis der Sonderpädagogik insgesamt betreffen. Das sonderpädagogische Selbst-

verständnis steht in direktem Zusammenhang mit der Rechtfertigung sonderpädagogischen Handelns“ (ebd., 13). So sollten nur solche Handlungen geboten sein, die sich durchgehend mit (aktuellen) Erkenntnissen sonderpädagogischer Theorie decken und zugleich bedacht werden, dass die eigene Handlung nie nur für sich steht, sondern stets als Ausdruck und Handlung der gesamten Disziplin und Profession interpretiert werden kann.

Nach Liesen sollten diese drei Gruppen adressiert werden, um der Sonderpädagogik eine normative Grundlage zu schaffen und sie so legitimieren zu können. Es zeigt sich, „dass jede Rechtfertigung sonderpädagogischen Handelns um so überzeugender sein wird, je konsistenter und plausibler sie bezüglich *jeder* der drei Hinsichten ausfällt“ (Liesen, 2006, 13; Herv.i.O.). Historisch betrachtet gab es immer wieder Phasen, in denen die Anliegen und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen auch aus Perspektive dieser Gruppen negiert oder pervertiert wurden. So etwa zur Zeit des Nationalsozialismus, als auch mit großer Legitimation seitens des öffentlichen und des konstitutiven Standpunktes die Perspektive des Betroffenen-Standpunktes untergraben wurde. Liesen mahnt daher eine regelmäßige Reflexion und Diskussion der Legitimierungsgrundlagen und somit eine Reaktivierung des Legitimationsdiskurses der Sonderpädagogik an, da diese (zum Zeitpunkt seiner Analysen) eine pauschale Zuweisung von Aufträgen und eine breite Akzeptanz als „Sonder-Pädagogik“ erfahren habe. Auch hier droht durch eine zu umfassende Bestätigung seitens des öffentlichen Standpunktes eine Rechtfertigung gegenüber den Betroffenen zu verschwinden. Durch diese fehlende Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Mitteln sowie einer einhergehenden Reflexion von Inhalten und Schärfung von Argumenten geraten die Disziplin und die Profession jedoch in Verzug und aktualisieren ihre Legitimationsreferenzen nicht. Besonders deutlich trat dies im Kontext der sog. Singer-Debatte zu Tage. Diese entwickelte sich als Reaktion auf eine von Peter Singer vorgelegte, präferenz-utilitaristische Schrift („Praktische Ethik“), die u.a. nach Abwägungen auch ein umfassendes Recht auf Abtreibung und Tötung von Embryonen und Säuglingen mit gravierenden Behinderungen legitimiert (Singer, 1994). Die Thesen des Buches fanden – zur Überraschung und teils zum Entsetzen der disziplinären und praktischen Sonderpädagogik – auch in Deutschland großen Anklang in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft (Haeblerlin, 2017; Hilpert, 1992; zur Rezeption: Heinrich, 2005). „In den Singerschen Thesen erblickte die Sonderpädagogik gewissermaßen das Symptom einer drohenden öffentlichen Meinungsverschiebung gesamtgesellschaftlichen Ausmaßes, ein zerstörerisches Potential“ (Liesen, 2006, 15). Dieser Meinungsverschiebung im öffentlichen Diskurs und das offensive Infragestellen sonderpädagogischer Institutionen zwang die Sonderpädagogik in eine intensive Selbstreflexion und eine Aktualisierung ihrer Selbstlegitimation (z.B. bei Antor & Bleidick, 1995), mit dem Ergebnis, dass „öffentlicher Standpunkt und sonderpädagogisches Selbstverständnis nicht länger kongruent [sind], sondern sie geraten in einen scharfen Widerspruch“ (Liesen, 2006, 17). Der sonderpädagogische Diskurs befindet sich dann in einer schwierigen Situation. Zum einen kann eine genuine heil- bzw. sonderpädagogische Ethik (Gröschke, 1993) entworfen werden, die sämtliche Rechte und Belange der Klientel umfasst und absichert sowie die Formen des Umgangs untereinander und der für diese Klientel Tätigen regelt. Eine solche Partikularethik stößt jedoch dann an ihre Grenzen, wenn ihr Geltungsbereich verlassen wird, also „wenn man Forderungen an Nicht-Heilpädagogen erhebt“ (Liesen, 2006, 163), da diese – im Gegensatz zu den professionell Tätigen und weiteren Personen, wie Erziehungsberechtigten – nicht im Kontext der Sonderpädagogik agieren und so der sonderpädagogischen Ethik nicht direkt verpflichtet sind (kritisch zum Aspekt der freiwilligen Selbstverpflichtung: Liesen,

2006, 166ff.). Kurz gesagt, kann eine Partikularethik nicht per se moralische Umgangsformen von nicht zugehörigen Personen fordern (ebd., 105). Auf der anderen Seite ist kaum von der Hand zu weisen, dass das oftmals angesprochene Mandat sich kaum nur auf die Innenperspektive beschränken sollte. „Es folgt daraus aber zwingend, dass sich das Mandat auch darin äussern muss, auch und gerade mit und gegenüber Nicht-Heilpädagogen die Belange Behinderter abzusichern; und das ist nicht einfach ein prudenzielles [solidarisches] Müssen, sondern, folgt man der heilpädagogischen Ethik [z.B. im Sinne Gröschkes], ein *moralisches* Müssen, ein Gefordertsein aus ethischer Verpflichtung“ (ebd., 163; Herv.i.O.). Damit eine Partikularethik jedoch zumindest Ansprüche als Wünsche formulieren kann, muss sie sich auch zu Positionen außerhalb des eigenen Wirkungskreises positionieren und ihre eigene Positionierung auch im Schnittbereich mit Nachbardisziplinen klären. Sie kann – möchte sie Geltung beanspruchen – nicht „rein im Binnenverhältnis“ (Liesen, 2006, 164) bleiben; wo sie sich jedoch derzeit befindet. Grundsätzlich ist eine in der Sonderpädagogik entwickelte Ethik an die eigene Klientel gebunden und benötigt Theorien der Bezugsdisziplinen, um fundierte Aussagen und Forderungen zu treffen (Walkenhorst, 2019). Liesen betont stark den Aspekt der Stellvertretung, den die Sonderpädagogik in der Form des Mandats für sich reklamiert. Diese sollte einerseits nicht aufgegeben und andererseits nicht pauschal legitimiert werden. Vielmehr benötigt es eine umfassendere Legitimation von Stellvertretung, jenseits historischer oder gar ausschließlich religiöser Argumentationen. Liesen selbst wählt dazu das Kriterium der „Gleichheit“, das den Gerechtigkeitsaspekt in der sonderpädagogischen Ethik stärkt. So kann Gerechtigkeit nur gefordert werden, wenn diese auf spezifisches Moment der Gleichheit Bezug nimmt (Liesen, 2006, 44ff.; auch Liesen, Felder & Lienhard, 2012) und eben diese Gleichheit zwischen der Klientel der Sonderpädagogik und der Referenzgruppe ungeklärt sei. Einen anderen Zugang zur Spezifizierung einzelner Kriterien wählt Juliane Koucky (2008) die mit der Stellvertretung einerseits und dem (oftmals entgegengesetzten) Willen des Kindes andererseits den „Zwiespalt der Pädagogischen Verantwortung“ (50) herausarbeitet.

Ähnlich wie Liesen argumentiert auch Markus Dederich, der sich ebenso für einen Beibehalt des Aspekts der Stellvertretung stark macht (2013a, 199) und zugleich für eine umfassendere Fundierung der Sonderpädagogik als Absicherung gegenüber Kritik und Abschaffungsdynamiken plädiert (Dederich, 2013a; 2013b). Solche Dynamiken lassen sich insbesondere im Inklusionsdiskurs ausmachen, wenn mit Inklusion als nahezu leere Worthülse und „großes Wort“ (Bittner, 2016; Langnickel & Link, 2019) zugleich für und gegen eine umfassende Berücksichtigung der Bedürfnisse Aller argumentiert werden kann. „Die Heil- und Sonderpädagogik wird in Zukunft nicht daran vorbeikommen, die Thematik wieder stärker zu würdigen und verschiedene Kontexte und thematische Zusammenhänge, in denen stellvertretendes Handeln erforderlich ist, bezüglich ihrer Probleme, Gefahren und Chancen kritisch zu reflektieren. Einerseits erweist es sich als unumgänglich, dem Teilhabe- und Selbstbestimmungsparadigma die Figur der Stellvertretung zur Seite zu stellen, andererseits bleibt die Aufgabe, das prekäre Verhältnis von Stellvertretung, Macht und problematischer Fremdbestimmung stets neu auszuloten“ (Dederich, 2013a, 210). Die ethischen Fragen der Legitimation begrenzen sich nicht auf die Wahrung eines Lebensrechts aller Menschen (wie dies zum Teil die Singer-Debatte den Anschein erweckt; Heinrich, 2005). Die ethische Diskussion erstreckt sich von der grundsätzlichen Notwendigkeit einer Sonderpädagogik, über den pädagogischen Umgang mit einer ethisch zu fassenden Klientel bis hin zu Fragen der Wissenschaftstheorie und Methodik.

In diesem Kontext führt Dederich sieben Legitimationsproblematiken an, mit denen sich die Sonderpädagogik verstärkt auseinandersetzen sollte und für die eine Antwort nötig ist, die zentrale Aspekte der Ethik berücksichtigt (Dederich, 2013a, 163-166):

- wertbasierte Realisierung von Bildung, Erziehung, Therapie und Förderung, in Aushandlung individual- und sozialetischer Fragestellungen,
- Klärung wissenschaftstheoretischer Fragestellungen, also der methodischen und theoretischen Konzeptionierungen der Disziplin (inkl. ihrer Erkenntniszugänge),
- Bestimmung immanenter, moralischer Kategorien, die die Grundlage der Arbeit darstellen, etwa Integrität oder Entwicklungsförderung,
- Erziehung unter moralischen Aspekten, insbesondere unter Berücksichtigung der prinzipiellen Offenheit der menschlichen Entwicklung sowie der gesellschaftlichen und ökonomischen (Erziehungs-)Bedingungen,
- Legitimation der Interventionen gegenüber Betroffenen und ihren Angehörigen, z.B. durch eine Klärung der Aufträge,
- Legitimation der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession gegenüber Staat und Gesellschaft; darüber die Sicherung nötiger (u.a. finanzieller, personeller) Ressourcen und auch im Sinne einer Lobbyarbeit zur Berücksichtigung der Belange von Menschen mit Behinderungen z.B. in der Gesetzgebung,
- Selbstverortung und Positionierung, u.a. im Feld der Bildungs- und Erziehungswissenschaften und Wahrung eines pädagogischen Kerns.

Es ist noch nicht abschließend geklärt, welche ethischen Aspekte und Zugänge prinzipiell eine Antwort auf diese Legitimationsfragen geben können (Dederich, 2013a, 162f.). Die vorliegende Arbeit versucht daher, über die pädagogische Stellvertretung und die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit entsprechende Argumente zu schaffen, um theoretisch fundierte Aussagen über (bildungs-)gerechte Ort für die spezielle Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen treffen zu können. Diese Argumente in Form von Qualitätskriterien des pädagogischen Umgangs könnten sodann auch als Analysepunkte konkreter Beziehungen und Settings dienen.

2 (pädagogische) Stellvertretung

Stellvertretung ist ein alltägliches Phänomen. In einer hoch funktional spezialisierten und ausdifferenzierten Gesellschaft ist es dem einzelnen Individuum kaum möglich, sämtliche Belange selbst zu regeln oder umfassend eigenständig zu handeln (Sofsky, 1994; Antor & Bleidick, 2000, 103). Sich auf andere Menschen zu verlassen, da diese eine (angenommene) Expertise oder einen Wissensvorsprung in einem bestimmten Bereich haben, ist Teil des gesellschaftlichen Miteinanders. Stellvertretung in zwischenmenschlichen Interaktionen und in der Pädagogik mutet zunächst als ein überholtes Konstrukt an, „das angesichts der Debatten um Selbstbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion, um die Anerkennung von Diversität, Agency und Selbstvertretung von Menschen mit einer Beeinträchtigung auf den ersten Blick ganz unmodern, patriarchalisch und nach einem Festhalten an einem überholten Professionsverständnis klingt“ (von Kardorff, 2011, 79). Insbesondere im Kontext von Individualisierung (ebd., 80) und einfordernder Responsibilisierung (Dahmen, 2024; Hopmann, 2022a; 2022b) erscheinen ein aktives Für-Andere-Sprechen und ein aktives (und damit in Passivität begebendes) Sich-Bestimmen-Lassen (Seel, 2002) dazu gegenläufig. Stellvertretung weist unablässig auf Abhängigkeiten und Grenzen der eigenen Wirksamkeit in der konkreten Situation hin, „etwa in Konflikt- und Entscheidungssituationen in pädagogischen oder medizinischen Kontexten, in denen sich das stellvertretende Eintreten für Belange und Interessen anderer als juristisch oder ethisch notwendig erweist“ (Dederich & Schnell, 2011, 43). Die Wirksamkeit gerät hier an Grenzen, da das eigene Wissen oder Können für eine bestimmte Handlung nicht ausreicht oder man selbst schlichtweg am Zeitpunkt der Handlung nicht selbst vor Ort sein kann oder darf, diese Anwesenheit jedoch für die Handlung nötig wäre. In der Regel erfolgt die Stellvertretung in diesen Kontexten in gegenseitigem Einvernehmen, sodass das Mandat zur Stellvertretung aktiv einer meist frei wählbaren Person zugeteilt und ihr auch wieder entzogen werden kann. Deutlich wird, dass eine echte Stellvertretung immer mit einem Moment der Delegation (von Verantwortung und/oder Entscheidungsmacht) zusammenhängt und das Beziehungsgefüge zwischen den Beteiligten beschreibt (Röhr, 2002). Nachvollziehbar wird darüber hinaus, dass ein solches Verständnis von Stellvertretung – wie es auch dieser vorliegenden Arbeit zugrunde liegt – klar über ein Alltagsverständnis eines Sich-Vertreten-Lassens hinausgeht. So kann bei einer Amtsvertretung, etwa bei einer Leitungs- oder Lehrstuhlvertretung, nicht von einer klassischen Vertretung gesprochen werden, sondern vielmehr von einem Austausch, im Sinne eines Ersatzes (Weiß, 2006, 313f.). Stellvertretung fußt im Grunde auf der Beziehung zwischen mindestens drei Beteiligten als eine Art „Dreiecksverhältnis“ (Kühn & Gruber, 2016a). So kann bei einer Lehrstuhlvertretung nicht wirklich von einer Stellvertretung gesprochen werden, da die beiden Beteiligten zwar die gleiche Rolle und Funktion – also Aufgaben und Bereiche – erfüllen, sie jedoch nicht zwingend miteinander im Bezug stehen müssen.

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich grundsätzlich mit der Frage, was Stellvertretung ausmacht und wie sich Stellvertretung in pädagogischen Kontexten zeigt. Ziel des Kapitels ist es, Strukturen der Stellvertretung herauszuarbeiten, die eine Analyse von Stellvertretungsbeziehungen und -situationen ermöglichen. Dazu werden zunächst allgemeine Fragen der Stellvertretung und ihrer Legitimation geklärt und gefragt, wie sich Situationen der Stellvertretung entwickeln. Daraus ergeben sich weitere Ausführungen zur Stellvertretung in der Erziehung; hierfür werden zwei Erziehungskonzeptionen bzw. -theorien genauer dargestellt

und Momente der Stellvertretung herausgearbeitet. Daran anschließend wird die Stellvertretung selbst genauer untersucht und Kriterien einer Stellvertretung dezidiert aufbereitet, bevor diese dann auf pädagogische Kontexte übertragen werden. Hieraus ergeben sich auch Anfragen an den populären Begriff der Selbstbestimmung, die ebenfalls skizziert werden. Den Abschluss bilden Ausführungen zur Begrenzung der Stellvertretung und Fragen des Paternalismus. Dieser Paternalismus wird abschließend in seinen verschiedenen Formen und Legitimationsmustern näher thematisiert.

2.1 Grundlegendes zur Stellvertretung

Um Stellvertretung genauer analysieren zu können, sollen im Folgenden zunächst Grundlagen der Stellvertretung im sonderpädagogischen Kontext geklärt und sodann verschiedene Legitimationen aufgezeigt werden. Darauf aufbauend, wird genauer der Zusammenhang von Stellvertretung und Erziehung beleuchtet.

2.1.1 Zur Definition von Stellvertretung

Stellvertretung ist ein interdisziplinärer Begriff und wird in den einzelnen Disziplinen inkonsistent verwendet, wobei allen Definitionen eine spezifische Beziehung zwischen zwei Personen oder Gruppen gemeinsam ist: Stellvertretung ist ein Handeln-Für. In welchem Kontext dieses Handeln stattfindet, wie es sich ausgestaltet und wem bzw. welchem Gegenstand gegenüber sie vollzogen wird, wird in den Disziplinen hingegen unterschiedlich ausgestaltet. Die vorliegende Arbeit und das folgende Kapitel thematisieren die soziologische und infolgedessen die pädagogische Stellvertretung. Aufgrund dieser Fokussierung und der Anwendung auf Erziehung und Bildung, finden Aspekte der Stellvertretung aus der Theologie (Janowski, Janowski & Lichtenberger, 2006; Menke, 1991), Medizin (Breitsameter, 2011; Jox, 2016) oder dem Recht (Genske, 2020; Zitelmann, 2002) keine Berücksichtigung.

Stellvertretung meint grundsätzlich,

„daß eine Person anstelle einer anderen handelt derart, daß diese Person dabei durchaus nicht ersetzt, sondern sogar als eigentlicher Akteur festgehalten und bekräftigt wird. Eine solche Wahrnehmung und Bewertung eines ‚Handelns für‘ setzt natürlich die Existenz und Verbindlichkeit eines entsprechenden sozialen Deutungs- und Bewertungskontextes voraus (...). Ob und in welchem Maße diese Voraussetzung gegeben ist, erkennen die Betroffenen und erkennt dann auch die Wissenschaft daran, daß nicht die ‚einspringende‘ Person selbst, sondern die, um derentwillen sie agiert, die *Folgen* dieses Handelns auf sich zu nehmen hat – genauso, als hätte sie in eigener Person gehandelt und im Normalfall auch unabhängig davon, ob sie zu einer solchen Folgenübernahme bereit ist“ (Weiß, 2006, 314; Herv.i.O.).

Zentral sind also mehrere Aspekte, die hier nur kurz angerissen und weiter unten ausführlicher vorgestellt werden: Erstens ist eine Stellvertretung niemals Ersatz, vielmehr Intensivierung der Position. Zweitens benötigt es zur grundsätzlichen Legitimation der Stellvertretung einen Kontext, der Stellvertretung zulässt und regelt. Drittens agiert die stellvertretende Person auch immer ein kleines Stück freier, da sie selbst nicht im gleichen Ausmaß die Konsequenzen des eigenen Handelns tragen muss. In solchen Stellvertretungen treten die Beteiligten in ein freiwillig gewähltes, asymmetrisches Verhältnis zueinander, das meist punktuell wirkt und nach entsprechender Aktion wieder aufgegeben werden kann.

Im *pädagogischen* Kontext reicht die Stellvertretung über dieses Verständnis jedoch hinaus. Zum einen umfasst sie weit komplexere und individuellere Sphären als klassische Stellvertretung und zum anderen tritt die Stellvertretung auch in Kraft, wenn die Betroffenen ihr nicht zustimmen oder nichts von ihr wissen (Brumlik, 1987). Letzteres tritt auf, wenn bspw. im Rahmen des Unterrichts – als mögliches Ergebnis der Schulpflicht – individuelle Lern- und Entwicklungsziele gesetzt werden (Bressler, 2023). Da die Stellvertretung und die einhergehende Asymmetrie in der Regel also nicht selbst gewählt sind, stellt sich die doppelte Frage, „welche Entscheidung überhaupt von einem Stellvertreter getroffen werden darf“ (Antor & Bleidick, 2000, 103) und „welcher Advokat (Eltern, gesetzlich bestellte Betreuer, Pädagogen) gegebenenfalls dazu berechtigt sein soll“ (ebd.). Die Antworten auf diese Fragen sind moralischen Ursprungs, sie waren und sind zugleich historisch gesehen höchst umstritten und eine Legitimation von Stellvertretung, die mit Asymmetrie und einschränkenden Verhaltensweisen einhergeht, muss stets argumentativ gut abgesichert sein. Daher sprechen Georg Antor und Ulrich Bleidick auch von einem „Stellvertretungsproblem“ (ebd.) und Juliane Koucky konstatiert einen „Zwiespalt der Pädagogischen Verantwortung“ (Koucky, 2008, 50). Markus Dederich und Martin W. Schnell stellen noch gravierender fest: „Die Probleme der advokatorischen Ethik gehören zu den schwierigsten der Ethik überhaupt“ (Dederich & Schnell, 2011, 43), wobei sich die „advokatorische Ethik“ auf jene Abwägungen bezieht, die eine Stellvertretung verhandeln. Der Vordenker einer advokatorischen Ethik im deutschsprachigen Raum ist Micha Brumlik, dessen Entwürfe in Kapitel 4 ausführlich dargelegt werden. Eine Intensivierung der Stellvertretungsproblematik ist sicherlich auch, dass mit der pädagogischen Stellvertretung die Grundlagen und Bezüge der weiter oben skizzierten soziologisch betrachteten Stellvertretung nicht ersetzt, sondern zusätzlich zu diesen die Anwendungsbeispiele erweitert und Komplexität teilweise umfassend gesteigert wird.

Als grundsätzliche Antwort auf die erste Frage von Antor und Bleidick kann mit Jörg Zirfas die pädagogische Stellvertretung als „das Denken und Handeln *für* andere Menschen verstanden werden, damit diese ihr Recht auf Erziehung, Bildung und Sozialisation verwirklichen können, um so eine möglichst weit reichende Entwicklung, eine möglichst umfassende Bildung und eine größtmögliche gesellschaftliche Partizipation zu erlangen“ (Zirfas, 2011, 90; Herv.i.O.). In diesem Sinne geht es um die Schaffung von Rahmenbedingungen und konkreten Möglichkeiten, damit die einzelnen Individuen sich adäquat entwickeln können. Ein stellvertretendes Handeln sorgt für die Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Bedingungen und versucht zugleich, zuwiderlaufende Handlungen präventiv anzugehen oder aktiv zu unterbinden. Dieser Aspekt deutet auf den Aspekt des Deutungs- und Bewertungskontextes in der zugrundeliegenden Definition der Stellvertretung hin. Es muss bereits an dieser Stelle auf das Risiko und die Unsicherheit dieser Stellvertretung hingewiesen werden. Welche Handlungen tatsächlich ein Recht durchsetzen (und damit geboten sind) und welche Handlungen ein Recht verhindern (und damit zu unterlassen sind), lässt sich im Moment der Stellvertretung nicht immer klar antizipieren. *Ob* eine Stellvertretung eingegangen wird und *wie* sie sich dann entwickelt, hängt in hohem Maße von der stellvertreteten Person ab. *Dass* die Stellvertretung überhaupt wirken kann, entspringt der angesprochenen Asymmetrie und der Annahme der stellvertretenden Person, dass die Betroffenen nicht oder nicht ausreichend für sich selbst gegenüber einer dritten Person oder einer Anforderung sprechen oder handeln können. Hier lässt sich die Verbindung zu den ungleich verteilten Konsequenzen aus der Referenzdefinition von Stellvertretung herstellen. Diese Annahme einer Bedürftigkeit nach Stellvertretung weist auf die Abhängigkeit der Betroffenen von der Einschätzung

der stellvertretenden Person hin (Koucky, 2008, 46ff.). Stellvertretung ist so gewendet eine Ermöglichung von Handlungen, die ohne sie nicht stattfinden würden und die dem Stellvertretenden in der Regel positiv zugeordnet werden. Zugleich ist Stellvertretung auch eine prinzipielle Möglichkeit der Verhinderung, wenn die Handlungen vorsätzlich nicht durchgeführt werden und die negativen Konsequenzen ebenfalls dem Stellvertretenden zugeordnet werden. „Stellvertretung schafft Verbindungen zwischen jemandem und einem Dritten, die ohne sie nicht sein würden. Stellvertretung ist eine radikale Sache, da jemand offenbar allein, also ohne, dass jemand für ihn ist, nicht er selbst wäre. Das muss man sich klar machen. Stellvertretung in der vertikalen Achse bedeutet ethisch, dass jemand-für-jemand-anderes eintritt und im Sinne von Macht etwas realisiert, das die Beziehung zum Dritten betrifft“ (Schnell, 2011, 68). Entscheidend ist nun, dass die Stellvertretung jedoch nicht immer durch die Betroffenen eingefordert wird. So greift die pädagogische Stellvertretung eben gerade dann, wenn den Betroffenen der Wert der Verbindung zu einem Dritten nicht bewusst oder bekannt ist (Brumlik, 2017).

Die zweite Frage von Antor und Bleidick (wer ein legitimer Advokat sein kann) ist voraussetzungsreicher zu beantworten. Wer stellvertretend handeln darf oder gar soll, ist erst zu klären, nachdem der Bereich der Stellvertretung abgesteckt ist (Weiß, 1998). Mögliche Antworten bietet daher eine genauere Auseinandersetzung mit der Genese von Stellvertretung. Mit Genese ist hier das Bedingungs- und Entstehungsgefüge der Stellvertretung gemeint und bezieht sich ausschließlich auf Wahrnehmungen und Abläufe, die *vor* der Stellvertretung selbst erfolgen und *zu* ihr (hin) führen. Diese Bedingungen werden nun nachfolgend beschrieben.

2.1.2 Genese und Legitimation von Stellvertretung

Die Installation der Stellvertretung ist, wie angedeutet, voraussetzungsreich. Im idealen Fall wird Stellvertretung als Mandat aktiv und wissentlich an eine frei oder aus einem begrenzten Angebot heraus gewählte Person vergeben. Dies geschieht z.B. bei einer Angeklagten vor Gericht, die sich bewusst eine bestimmte Anwältin für ihren Prozess auswählt, mit dieser einen Vertrag abschließt, zur Klientin wird und diese Vertretung ein Ende findet, sobald die ursprünglichen Belange bearbeitet wurden. Auch denkbar ist ein Schüler, der aktiv eine Lehrkraft um Hilfe bittet oder im Rahmen eines Hilfeplan-, Lernstands- oder Entwicklungsgesprächs gemeinsam mit den beteiligten Erwachsenen Zielsetzungen festlegt. In solchen Fällen kann eine allseitige Legitimation der Stellvertretung angenommen werden (siehe Kap. 2.3.1). Jedoch bleibt eine solche Zustimmung seitens aller Beteiligten zur Stellvertretung in der Regel aus, meist entweder weil pauschal für die Kinder und Jugendlichen gehandelt wird und Stellvertretungen implizit bleiben oder weil sich aktiv gegen eine Stellvertretung ausgesprochen wurde. Solche pauschalen Stellvertretungen stellen sich oftmals dann ein, wenn die einzelnen Betroffenen einem bestimmten Subjektstatus zugeordnet oder als Teil einer Gruppe wahrgenommen werden. Ersteres tritt in Kraft, wenn ihnen aufgrund ihres Status *als* Kind oder *als* Jugendlicher weniger Kompetenzen zugesprochen werden. Zweiteres kommt vor, wenn für alle Mitglieder einer Gruppe gleiche oder sehr ähnliche Entscheidungen anstehen, etwa weil sie Teil einer Klasse sind. In beiden Fällen sind Stellvertretungen oftmals stark internalisiert und auch habitualisiert. Diese Stellvertretung finden im Grunde meist ohne das Wissen der Betroffenen statt. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Betroffenen schon um die Stellvertretung wissen, sich jedoch noch nicht zu ihr positioniert und verhalten haben oder sich gar gegen sie positioniert haben. Solche Stellvertretung finden dann statt, wenn Kinder und Jugendliche gegen ihren Willen zu bestimmten Aktivitäten gezwungen oder ge-

drängt, ihre Handlungsoptionen eingeschränkt oder bestimmte Handlungen unterbunden oder unterbrochen werden.

„In solchen [d.h. zwangsbesetzten, nicht freiwillig eingetretenen] pädagogischen Arrangements setzen die pädagogischen Akteure Ziele und adressieren ihr Gegenüber in einer Weise, die zur Erreichung der vorgegebenen Ziele führen soll. Die Adressaten sind der pädagogischen Kommunikation, die sich auf ihr Handeln und ihr Überzeugungs- und Wertesystem bezieht, in besonderer Weise ausgesetzt. Obwohl sie sich der pädagogischen Adressierung auf vielfältige Weise entziehen können, werden sie dazu neigen, das zu tun, was ihnen auferlegt wird, und das zu glauben, was ihnen gesagt wird. Obwohl Erziehung scheitern kann, bieten asymmetrische Konstellationen dieser Art – und entsprechende Formen der Kommunikation – die Möglichkeit, die Entwicklung und das Lernen von Personen maßgeblich zu beeinflussen“ (Giesinger, 2019, 259).

Egal wie: In diesen Fällen erhält die Stellvertretung nicht den nötigen allseitigen Rückhalt, weshalb die Stellvertretung in all ihren Facetten – von der Begründung über den Vollzug bis hin zu Reflexion – einer ethischen Rahmung und Diskussion unterliegt. Gerade mit dem von Giesinger angesprochenem Risiko der Instrumentalisierung und Überwältigung der Schüler*innen – durch Dethematisierung und Uniformität – ist eine Gefahr willkürlicher und routinierter Stellvertretung ausgemacht.

Die Genese der Stellvertretung führt zurück zu den anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Grundsätzlich kann bei Stellvertretung von einer anthropologischen Notwendigkeit gesprochen werden (Zirfas, 2011, 96ff.). Jenseits des unbestreitbaren freien Willens und der Kraft zur eigenen Entscheidung ist jeder Mensch auf andere Menschen für die eigene Bedürfnisbefriedigung und Entwicklung angewiesen. „Als leibliches Wesen ist der Mensch trotz seiner Fähigkeit, sich vom unmittelbar Gegebenen zu distanzieren und sich reflektierend darauf zu beziehen, stets auch situiert, mit konkreten sozialen Situationen verflochten. Diese Situiert- und Verflochtenheit setzt der Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen klare Grenzen“ (Dederich, 2016b, 171). Damit der Mensch sein oben angesprochenes Recht auf Erziehung, Bildung und Sozialisation (Zirfas, 2011) verwirklichen kann, benötigt es mehrere andere Menschen, die positiv auf ihn einwirken. Das Recht zielt auf die Entwicklung des Menschen ab, mit dem Ziel der Mündigkeit als Ausdruck der individuellen Würde und der Möglichkeit zum guten Leben (Casale, 2022; Giesinger, 2020; Meyer, 2013). Die Entwicklung im Spannungsfeld von Angewiesensein und Emanzipation ist damit eine „Abhängigkeit, die zur *conditio humana* gehört“ (Dederich, 2007, 141; Herv.i.O.), die weder präventiv noch therapeutisch zu bearbeiten, sondern auszuhalten ist (ebd.). Darüber hinaus ist die Angewiesenheit nicht nur eine anthropologische Grundlage, sondern auch (und dies macht es für die Pädagogik interessant) eine anthropologische Konstante, also eine zu keinem Zeitpunkt des Lebens nicht geltende Tatsache. Stellvertretende Entscheidungen und stellvertretendes Handeln sind zwar abhängig vom Grad der Mündigkeit der Betroffenen unterschiedlich häufig und unterschiedlich weitreichend anzufinden, sie sind jedoch nie obsolet. Stellvertretung legitimiert sich somit anthropologisch, wenn die Wahrung der Würde und als ihr Ausdruck die Erzielung von Mündigkeit ernstgenommen werden sollen. „Pädagogisch erscheint es vor diesem Hintergrund durchaus legitim, unter gewissen Umständen Entscheidungen zu treffen, die einem konkreten Willen eines Zöglings in einer konkreten Situation entgegenstehen. Dabei sind längerfristige Bedürfnisse und Wünsche des Zöglings zu berücksichtigen“ (Zirfas, 2011, 95). An diese Begründung schließt sich direkt die Legitimation durch Verantwortungsübernahme als Pflicht und damit ein moralisches Begründungsmuster an. „Diese Verantwortung ist in der Neuzeit ausbuchstabiert worden als eine zeitlich begrenzte

Verantwortung dafür, dass der Zögling die Verantwortung für sich selbst, andere Menschen oder auch die Welt letztlich selbst übernehmen kann“ (ebd., 95f.). Die Stellvertretung wird so gesehen aus Verantwortung als ein Ausdruck von „supererogatorischen Leistungen“ (ebd., 96) begriffen, da eine wahrgenommene Situation einen negativen Einfluss auf die (Identitäts-) Entwicklung der Betroffenen hat (Koucky, 2008, 43ff.). Die Stellvertretung ist (in solchen Fällen) als Supererogation zu begreifen, da sie ohne Anspruch oder Erwartung auf reziprokes Handeln und über eine übliche Pflicht zwischen zwei Menschen erfolgt (Hors-ter, 2012a; Raters, 2022). Neben dieser Verantwortung zur Handlung greift untrennbar die Verantwortung zur Ablösung und Aufgabe der soeben eingesetzten Stellvertretung (Koucky, 2008). Die angedeutete Pflicht zur Stellvertretung kann vorrangig, aber nicht exklusiv, auf Immanuel Kants Überlegungen zur Erziehung zurückgeführt werden. Dieser sieht bereits die Zeugung als einen Eingriff in die Freiheit des (gezeugten) Menschen, woraus sich die Verpflichtung der Zeugenden ableitet, eine Art Wiedergutmachung zu leisten. „Kant begründet Erziehung nicht über die Hilfsbedürftigkeit oder über die Generativität, sondern über einen Eingriff in die Freiheit, deren Schuld die Eltern in der Erziehung dadurch abarbeiten, dass sie das Kind zur Selbstständigkeit und Freiheit entwickeln (...). Das Verursacherprinzip stiftet zwischen Eltern und Kindern ein unwiderruffliches und asymmetrisches Verantwortungsverhältnis“ (Zirfas, 2011, 98).

Primärer Bezugspunkt der Stellvertretung ist die menschliche Würde, aus der sich die *Mündigkeit* als ein Ausdruck erfahrener und gewahrter Würde ergibt. Mündigkeit wiederum erreicht der Mensch durch Erziehung und Bildung (Casale, 2022). Erziehung wird hier zusammengefasst verstanden als ein spannungsreicher Prozess zwischen Selbsttätigkeit und Anregung, wobei sich diese Anregung als Einwirkung und als „pädagogische Adressierung in asymmetrischen Konstellationen“ (Giesinger, 2019, 263) zeigt sowie im Kern ein partizipatives Aushandeln darstellt. Bildung hingegen ist ein Prozess der Selbstbildung, die jedoch ebenso externer Anregung bedarf (Fornfeld, 2009, 184). Die Erziehung als Vorgang ist mit Situationen der Stellvertretung und damit mit Entscheidungsmomenten durchzogen, weshalb sie im Anschluss an die allgemeinen Ausführungen zur Genese und Legitimation der Stellvertretung nun detaillierter betrachtet wird.

2.2 Erziehung und Stellvertretung

Erziehung ist ein alltägliches Phänomen, ein nahezu omnipräsenter Begriff und scheinbar leicht zu fassen. Erstaunlicherweise war Erziehung in der wissenschaftlichen Pädagogik und in der Erziehungswissenschaft jedoch lange Zeit ein vernachlässigter Bereich; gerade verwandte Phänomene wie Bildung und Lehr-Lern-Prozesse standen in den letzten Jahrzehnten im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Benner, 2015; Oelkers, 1991; Winkler, 2006, 32ff.; 2016, 39f.). Eine allgemeingültige und von der gesamten Erziehungswissenschaft anerkannte Theorie der Erziehung oder gar einen Erziehungsbegriff gibt es bis heute noch nicht (Gudjons & Traub, 2020, 193ff.; Krawitz, 2007; Müller, 2018). Erziehung ist nicht an bestimmte Handlungen gebunden oder nur von bestimmten, spezifisch qualifizierten Personen oder Gruppen zu betreiben. Darüber hinaus ist sie im Moment des Erziehens auch kaum als solche zu fassen, sondern stellt sich oftmals erst reflexiv ein, wenn von einem aktuellen Zustand der (Un-)Erzogenheit gesprochen wird und damit vergangene Tätigkeiten und Situationen als Akte einer „guten“ bzw. erfolgten oder „schlechten“ bzw. ausgebliebenen Erziehung ausgemacht werden. So ist Erziehung zwar eine „unvermeidliche soziale Tatsache“

(Bernfeld, 1994, 49), sie kann jedoch kaum treffsicher bestimmt werden. Erzieherisches Geschehen ist zunächst erst eine bloße Handlung, die sich in ihrem Tun nicht von anderen Handlungen unterscheidet und somit auch doppelte Bedeutung hat: eine aktuelle, instrumentelle Bedeutung und eine erzieherische Bedeutung. Das konkrete, auch unterbewusste Tun wird in der jeweiligen Situation also nicht unbedingt als Erziehungshandeln begriffen. „Dieses wird zur Erziehung erst, indem es an kommunikative Akte, an Beschreibungen von Vorstellungen, an Bilder gekoppelt wird, mit welchen wir dem Geschehen nach-, nämlich hinterher-denken“ (Winkler, 2006, 49). Durch ein solches, unbedingt auch philosophisches Nachdenken wird Erziehung fassbar und es wird möglich, bestimmte Handlungen mit Erziehungsgedanken zu verknüpfen und diese Handlungen somit zur Erziehung werden zu lassen (Winkler, 2019, 103f.). „Erziehung unterbricht das normale und alltägliche Leben, hebt eine Situation hervor, betont diese, damit sie als gemeinsame Praxis erinnert werden kann. Sie geht mit Hervorhebung und Betonung einher, findet in Inszenierungen statt, wenn nicht sogar nur durch diese. Sie setzt ein, wenn und wo – wie imaginär oder nur symbolisch, vielleicht durch wenige Worte – eine besondere Situation geschaffen wird, in der sowohl der menschliche Entwicklungsprozess selbst gegenständlich und thematisch wird, zudem aber Aktivitäten des Zeigens genutzt werden (...)“ (ebd., 109). Eine solche (symbolische, z.B. sprachliche) Identifikation ermöglicht auch eine Steuerung erzieherischer Prozesse, da diese so bewusst- und bearbeitbar gemacht werden (Oelkers, 2001; Winkler, 2016). Erziehung erfolgt dann in der Regel als Intention, womit sie sich auch von Sozialisation und teils auch Bildung abgrenzen lässt. So ist Erziehung zwar zu wollen und zu initiieren, sie ist jedoch nicht als Monokausalität zu späteren Verhaltensweisen oder Einstellungen zu sehen (Müller, 2018, 16f.). Erzieherische Tätigkeiten für sich können also geplant werden, ihre (Aus-)Wirkungen auf alle Beteiligten sind jedoch unbestimmt. So weist Otto Speck darauf hin, dass Erziehung immer dann zum Scheitern verurteilt ist, wenn sie als transitiv aufgefasst wird (Speck, 1991, 129f.), also das Kind als ein nötiges Objekt betrachtet wird. Für Erziehung ist zwar ein bestimmtes Gegenstück (zum erziehenden Erwachsenen) nötig, dieses wird jedoch als umfassendes Subjekt angesprochen. Als solches kann es die Erziehungsbemühungen annehmen und aufgreifen oder aber sich diesen auch entziehen, widersetzen oder diese manipulieren (Müller, 2022; Plaßmann, 2003, 216ff.). „Erziehung kann deshalb nicht als externes Bewirken von Veränderungen im Kinde verstanden werden. Sie kann ihre Wirkungen weder planen noch über sie verfügen. Sie ist nie direkte Ursache von Veränderungen [,] sondern nur deren möglicher Anstoß. Erziehung ist deshalb in ihrem Wesen und in ihrer Absicht verantwortbare Unterstützung und Begleitung des Weges und des Versuches, den ein noch unmündiger Mensch unternimmt, um zu seiner eigenen Menschwerdung und moralischen Autonomie zu finden“ (Speck, 1996, 122). Die erzieherische Intention verweist zusammengefasst auf Ziele, die mit Erziehung erreicht werden sollen, ohne dabei diese Intention als einen unbedingten Zwang zu missinterpretieren (Winkler, 2006, 129ff.).

Den meisten etablierten Erziehungstheorien und -konzepten ist gemeinsam, dass sie im Sinne eines moralischen Anspruchs als oberstes Ziel ihrer erzieherischen Bemühungen „Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Verantwortung, Sittlichkeit“ (Müller, 2018, 21) setzen (Berdelmann & Rieger-Ladich, 2012; Böhm & Seichter, 2022, 149; Casale, 2022, 37ff.; Krawitz, 2007), wenn auch jeweils in unterschiedlichen Ausformungen (Bünger, 2022; Speck, 1991; Weyers, 2023). Ihnen liegen zudem jeweils bestimmte Menschenbilder zugrunde, die eine bestimmte Art und Weise der Erziehung als Interaktion, Tätigkeit und Methode implizieren (Lerche, 2012; Oelkers, 2001; Tremml, 1991). Die beiden Extremformen bilden hier

auf der einen Seite die Annahme, dass der Mensch roh und ungeschliffen als ein noch zu formendes Material zur Welt kommt, das erst durch Erziehung selbst – als eine von außen wirkende Kraft und Hinzugabe – zum wirklichen Menschsein gestaltet wird (Technizismus). Auf der anderen Seite findet sich die Annahme eines Menschen, der bereits bei der Geburt alles in sich trägt, um sich zum vollen Menschsein zu entfalten und für diesen Prozess lediglich von außen gestützt und umsorgt werden muss (Naturalismus). Die erste Grundlage und der damit verbundenen Tätigkeit skizziert die Erziehung als eine mechanisch-werkende Einflussnahme und wird oftmals als Bildhauer-Tätigkeit illustriert. Die zweite Grundlage und deren Tätigkeiten des begleitenden Wachsenlassens wird hingegen metaphorisch als eine Gärtner-Tätigkeit gefasst (Ellinger & Hechler, 2013, 71-76; Gudjons & Traub, 2020, 192f.; Stalla, 2000).

Um Erziehung nun genauer zu fassen, werden im Folgenden die Erziehungskonzeption von Emil E. Kobi und die Grundstrukturen pädagogischen Handelns und Denkens, inklusive ihrer nicht-affirmativen Theorie der Erziehung, nach Dietrich Benner vorgestellt. Kobis Erziehungskonzeption wurde ausgewählt, da diese zum einen genuin heil- bzw. sonderpädagogischen Ursprungs ist und zum anderen auch in der gegenwärtigen Sonderpädagogik als etabliert gelten kann (z.B. in Müller, 2018). Die Grundlegung der allgemeinen Pädagogik von Benner hingegen stellt eine der differenziertesten Auseinandersetzungen mit Erziehung und Bildung als zwei Ausprägungen der Pädagogik dar und eignet sich für die Thematisierung von Stellvertretung vor allem aufgrund der doppelten Berücksichtigung von individueller und gesellschaftlicher Perspektive auf diese beiden Phänomene; einerseits in Bezug auf eine prinzipielle Angewiesenheit auf eine andere Person und andererseits in Bezug auf die Einflüsse auf die erzieherischen Interaktionen (Benner, 2015; 2024).

Sechs Thesen einer Erziehungskonzeption nach Emil E. Kobi

Emil E. Kobi formuliert Erziehung als einen der zahlreichen Aspekte im Rahmen professionstheoretischer Fragen einer Heilerziehung und Heilpädagogik (Kobi, 2004). Um eine Bestimmung der heilerzieherischen und heilpädagogischen Arbeit leisten zu können, muss zunächst geklärt werden, wie hier generell Erziehung (als die Praxis) und Pädagogik (als die Theorie) zu fassen sind, in deren Kontexten entsprechend heilend zu verfahren ist (ebd., 17ff.; 78ff.). Die Auseinandersetzung mit Erziehung liefert für Kobi eine Antwort auf die grundlegende Frage, *was* Heilerziehung und Heilpädagogik ausmacht, um darauf aufbauend Methoden, Herangehensweisen und auch Grenzen des Erzieherischen zu bestimmen, womit Erziehung einen zentralen Bezugspunkt für jede Arbeit darstellt (ebd., 71). Erziehung muss initiiert und bis zu ihrem Ende gerahmt werden, denn sie ist ein „psychosoziales Arrangement“ (ebd., 92), das erst durch den Erziehungsprozess zur Erziehung wird. Dieser Prozess ist im Menschsein grundgelegt und eine Notwendigkeit, jedoch keine, sich von selbst einstellende Gegebenheit, die dann nur noch moderiert und begleitet werden muss. Um Erziehung anzustoßen, geht ihr eine Bewusstmachung und Aufmerksamkeit für die Erziehungsnotwendigkeit voraus (ebd., 91f.), aus der dann der Erziehungsprozess selbst abgeleitet und initiiert wird; stets auf ein Ziel hin ausgerichtet. „Erziehung ist demnach mit der Absicht verbunden, eine quantitative und qualitative Zustandsveränderung im Sinne einer Verbesserung, Vervollkommnung und Werterhöhung des Menschen hervorzubringen. Damit wird deutlich, dass die Frage nach dem Wesen der Erziehung unlösbar verbunden ist mit jener nach dem Ziel. Der Begriff Erziehung ist ohne subjekthafte Wertausrichtung nicht zu fassen“ (ebd., 72). Erziehung, die als Begriff und Phänomen für die Heilerziehung tragfähig sein muss, wird

von Kobi definiert als „eine entschiedene, wertbestimmte und wertvermittelnde (mediale) Haltung innerhalb und bezüglich menschlicher Lebensverhältnisse. Erziehung ist wertorientierte, sinngemässe Daseinsdeutung und –gestaltung. Erzogenheit findet ihren Ausdruck in interpersonal gestalteten Beziehungs-, Lebens- und Daseinsformen“ (ebd.). Diese Definition lässt sich anhand folgender sechs Thesen genauer fassen.

Erste These: *„Erziehung ist eine Haltung und keine spezifische Tätigkeit“* (Kobi, 2004, 73; Herv.i.O.). Kobi stemmt sich hier gegen Interpretationen, die Erziehung auf „methodisch-instrumentelle Formen der Belehrung, der Verhaltensmodifikation und (...) der Therapie“ (ebd.) reduzieren. Eine solche Verengung führt zu einer distanzierten Beziehung zwischen den Beteiligten und einer technologisch orientierten Herangehensweise. Die Haltung zeigt sich in den Tätigkeiten und spiegelt sich in der Interaktion wider. „Diese erzieherische Haltung kann in den verschiedensten Tätigkeiten ihren Ausdruck finden, und ebenso im Nicht-Tun (...). **Was** ich mit, vor einem oder für ein Kind ‚mache‘, ist von untergeordneter Bedeutung gegenüber der Art, **wie** ich dem Kind begegne“ (ebd.; Herv.i.O.). Diese erste These ist somit eine Betonung der Haltung als eine der Handlung vorgelagerte Instanz und keine Befürwortung eines tatenlosen und wünschenden Herangehens an die zwischenmenschliche Interaktion, in der Hoffnung, dass sich durch eine bloße „gute“ Grundhaltung ein „gutes“ Ergebnis einstellt. Eine Rückbesinnung auf eine „auf das Miteinander ausgerichtete Haltung“ (ebd., 74) führt dreierlei vor Augen. Erstens erinnert sie auch an die Notwendigkeit der Thematisierung der Person der Erziehenden, im Sinne einer Auseinandersetzung mit deren Wünschen und Bedürfnissen, Einstellungen und Intuitionen. Sie unterstreicht, zweitens, auch den Angebotscharakter, den Erziehung hat, wenn aus der erzieherischen Haltung heraus Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten geschaffen werden, die das Kind dann aufgreifen kann und soll. Drittens kommt eine „Dialektik des Erzieherischen“ (ebd.) zum Tragen, in der die Erziehenden sich zunächst zu den zu Erziehenden positionieren mit dem Ziel, diese Positionierung und erzieherische Verbindung wieder aufzulösen

Zweite These: *„Erziehung ist ein gemeinsam vollzogener Gestaltungsprozess und nicht ein einseitiges Tun und Erleiden“* (Kobi, 2004, 74 Herv.i.O.). Sie vollzieht sich nicht in klar definierbaren Rollenmustern, sondern ist ein dynamischer Prozess, auf den alle Beteiligten einwirken. Eine strikte Fokussierung auf Erziehungsämter, -rollen oder -hoheiten ist so auch nicht möglich, da in diesen Perspektiven die Aktivität der zu Erziehenden nur unzureichend berücksichtigt wird. „Den persönlichen Zielsetzungen sowie dem Mandat, das ein Erzieher (in seiner Rolle als Elternteil oder professioneller Pädagoge) von der Sozietät übertragen erhielt, stehen von Anfang an und permanent die existenziellen, wesensmässigen kindlichen Grundbedürfnisse (...) gegenüber, die in kreisförmigen, interaktionalen Austauschprozessen in die gemeinsame Daseinsgestaltung einfließen“ (ebd., 75). Eine Zuteilung von Erziehung an Personen mit (mehr oder weniger) klaren Erwartungen an Erziehungsmittel und -ergebnis ist durch die Aussparung individueller kindlicher Bedürfnisse sowie der kindlichen Aktivität so praktisch kaum zu halten und wird sich bereits in den ersten Momenten des erzieherischen Prozesses mit Widerständen und Unwägbarkeiten – die die Rollenzuteilung nicht auffangen kann – konfrontiert sehen. Somit ist Erziehung ein „permanentes Aushandeln von Perspektiven und Vorgehensweisen bezüglich der gemeinsamen Beziehungs- und Daseinsgestaltung“ (ebd.), was direkt die dritte These einläutet.

Dritte These: „*Erziehung ist ein gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten und keine einseitige Durchsetzung von Machtansprüchen*“ (Kobi, 2004, 76 Herv.i.O.). Kobis Erziehungskonzeption – das sei noch einmal betont – negiert nicht die erzieherische Asymmetrie zwischen Erzieher*innen und Zöglingen. Er setzt diese sogar für Erziehung voraus, da ohne sie keine Erziehung im eigentlichen Sinne möglich wäre. Denn welchen Zweck hätte Erziehung, wenn die Erzieher*innen nicht eine neue oder zusätzliche Idee oder umfangreicheres Wissen über eine Möglichkeit oder Herangehensweise hätten, um die „quantitative und qualitative Zustandsveränderung im Sinne einer Verbesserung, Vervollkommnung und Werterhöhung“ (ebd.) auf Seiten der Zöglinge zu initiieren, zu begleiten und womöglich zu erziehen sowie überhaupt erst eine Notwendigkeit zu erkennen? Die Asymmetrie ist konstitutiv; sämtliche Ausgestaltungen jedoch legitimierungsbedürftig. Die dritte These führt daher auch eine Balance zwischen Erwachsenem und Kind ein: „Der Überlegenheit des Erwachsenenstatus‘ hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten steht die Überlegenheit des Kindseins bezüglich des Werdenkönnens gegenüber“ (ebd.). Diese Balance verfährt in engen Rahmenbedingungen. Dieser Rahmen wird durch die Erziehung selbst gesetzt und ist in vier gegenseitigen Abhängigkeitsaspekten gebündelt. Zusätzlich gilt ein „Alles-oder-nichts-Gesetz“ (ebd., 77), es müssen also für eine gelingende Erziehung stets alle vier Aspekte zugleich berücksichtigt und bestätigt werden. Deutlich wird hier die in der ersten These angeführte Haltung, die sich in allen vier Aspekten widerspiegelt, indem sie diese als apodiktische Aussagen versteht. Der erste Aspekt ist die „**Erziehungsbedürftigkeit**“ (ebd., 76; Herv.i.O.), die sich auf die Ausgangslage der erzieherischen Bemühungen bezieht und aus einem Vergleich des jetzigen und eines potenziellen, zukünftigen Zustandes ableitet. Im gegenwärtigen Moment werden beim und im Kind entwicklungsbedürftige Zustände wahrgenommen und versucht, dieses Bedürfnis durch Erziehung zu befriedigen. Der zweite Aspekt ist die „**Erziehbarkeit**“ (ebd.; Herv.i.O.), die dem zu Erziehenden das Potential zur Entwicklung unterstellt und dies nach Einschätzung der Erzieher*innen. Passen Kind und erzieherisches Weltbild nicht zusammen, wird sich auch keine erzieherische Tätigkeit legitimieren lassen. In den konkreten erzieherischen Prozessen sollte also die Erziehbarkeit – analog zur Bildsamkeit (Anhalt, 2012) – bereits vorausgesetzt werden, da sonst sämtliche Bemühungen ins Leere laufen und ein Risiko besteht, dass diese in Zwang sowie psychische und physische Gewalt umschlagen. Der dritte Aspekt ist die „**Erziehungsfähigkeit**“ (Kobi, 2004, 76; Herv.i.O.). Diese nimmt verstärkt die Erwachsenen in den Blick, die eigene Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung anvisierter Zustände reflektieren. Der vierte Aspekt ist die „**Erziehungswilligkeit**“ (ebd., 77; Herv.i.O.). Hier werden die ersten drei Aspekte gebündelt, als ein „im gelebten haltungs- und handlungswirksamen Engagement zum Ausdruck kommenden Willen, die nach Massgabe der Erziehbarkeit und Erziehungsfähigkeit anerkannte Erziehungsbedürftigkeit zu befriedigen“ (ebd.). Dieser Wille wird beiden Seiten zugeschrieben: dem Erwachsenen, der das Angebot zunächst macht, und dem Kind, das dieses Angebot annimmt.

Vierte These: „*Erziehung ist ein themenzentrierter Diskurs und keine gegenstandsbezogene Reproduktion*“ (Kobi, 2004, 78 Herv.i.O.). Wie deutlich wurde hat Erziehung streng genommen keinen Gegenstand. Weder Erzieher*in noch Zögling sind Objekte, die von den anderen bearbeitet werden, sondern sie sind eingebunden in eine reziproke Dyade (siehe fünfte These). Als eine solche Dyade kreisen sie um das Thema der Erziehung, nämlich die jeweils gesetzten Fokusse. Kern der themenzentrierten Auseinandersetzung sind das Interesse (verstanden als das Inter-Esse, also einem zwischenbefindlichen Sein), die Dialektik und die

Dialogik (ebd.). Die Erziehung ist demnach gefasst in ein Zwischen, das wechselseitig und referentiell bearbeitet und gestaltet wird. Diese Gefasstheit verweist auch auf die Unmöglichkeit eines totalen Aufgehens in Erziehung oder einer totalen Überformung durch Erziehung; beide Phänomene stellen pathologische Formen der Beziehungsgestaltung dar und sind nicht dem genuinen Erziehungsbegriff zuzuordnen.

Fünfte These: *„Erziehung vollzieht sich im bilateralen Beziehungswandel und erfüllt sich nicht nur in kindseitiger Verhaltensänderung“* (Kobi, 2004, 86 Herv.i.O.). Der erste Teil der These verortet Erziehung in einer „konstituierenden Dyade“ (ebd., 87), also in einer „Zweiheit“ (ebd., 88), die sich im Laufe des Erziehungsprozesse gegenseitig verändert und die sich gemeinsam weiterentwickelt. Die Beziehung verändert sich nicht nur hinsichtlich der Rollengestaltung, sondern auch in Bezug auf die geteilte Daseinsgestaltung. Der zweite Teil der These führt an, dass nicht alle (Verhaltens-)Änderungen und Entwicklungen aus Seiten des Kindes auf Erziehung zurückzuführen sind und zugleich Erziehung nicht auf diese Wirkung zu reduzieren ist (ebd., 86f.). Eine solche weite Fassung von Erziehung ermöglicht eine „positive Antwort (...) auf existenzielle Grundfragen“ (ebd., 87), nach der Möglichkeit und Notwendigkeit von Erziehung. Hier wird zum einen die ebenso nötige Änderung seitens der Erziehenden wiederholt und zum anderen Erziehung losgelöst von Verhalten betrachtet; wodurch z.B. Fragen der Moralität ermöglicht werden.

Sechste These: *„Erziehung ist ein stimulativer, kein instruktiver Vorgang“* (Kobi, 2004, 90 Herv.i.O.). Zwar sind Instruktionen als direkte (Verhaltens-)Anweisungen sicherlich Teil eines Miteinanders, z.B. bei der Bewahrung vor Gefahren. Sie können jedoch nicht als Ausformung des Erzieherischen gelten, den sie gehen an der Eigenheit und Eigenständigkeit der zu Erziehenden vorbei und stehen dem Angebotscharakter entgegen. Heilerziehung – als Bestandteil der Heilpädagogik – ist ein „anstößiges“ (ebd., 91) Verhalten, das initiiert und versucht, Konstruktionen beim Kind hervorzubringen bzw. dieses dabei zu unterstützen, gewünschte Konstruktionen selbst hervorzubringen. In gewisser Weise zeigen sich hier die vorherigen fünf Thesen: Erziehung ist ein Angebot, das ich – dynamisch auf mein Gegenüber reagierend – anpasse und mich dabei selbst reflektieren muss, um gewünschte Prozesse anzustoßen.

Nicht-affirmative Erziehungstheorie nach Dietrich Benner

Benner ergründet in seinem Hauptwerk „Allgemeine Pädagogik“ (2015) in systematischer Absicht die historischen und tradierten Grundlagen der (allgemeinen) Pädagogik. Als Ergebnis dieser theoriegeschichtlichen Studien „werden Prinzipien vorgestellt, die in der zurückliegenden, mehr als zweitausendjährigen Theorie- und Problemgeschichte der Pädagogik diskutiert wurden und für eine allgemeine Bestimmung der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns grundlegend sind“ (Benner, 2015, 9). Er bündelt und ordnet die an zahlreichen Stellen dieser Theorie- und Problemgeschichte zu findenden Ausführungen zur Bildung und Erziehung – insbesondere im Kontext der deutschen Thematisierung – und setzt die so erstellte Grundstruktur der Pädagogik in einen universalgültigen Zusammenhang (Benner, 1983; 1991; 2003; 2024). Insbesondere die konstitutiven Prinzipien sind „historische und über-historische Prinzipien“ (Benner, 2015, 60), die sich so zwar erst im Zuge der Aufklärung und des deutschen Idealismus konkretisiert und verbreitet haben (Benner, 1991, 21ff., 1999a; 2003, 291ff.), in ihrem Kern jedoch schon seit Beginn jeglicher Erziehung (als ein

Einwirken einer Generation auf die nächste) bestehen. Sie lassen sich umfangreich bereits in der Philosophie der griechischen Antike nachweisen (Benner, 1991, 18ff.) und verweisen somit auf eine Zeitlosigkeit und Zeitgebundenheit zugleich. Zeitlos ist Erziehung, da sie als Phänomen direkt an das Mensch-Sein gekoppelt ist und sich „in einer tiefer liegenden, historisch sich wandelnden, selbst aber nicht geschichtlichen Notwendigkeit begründet, in der der Mensch schon immer existiert“ (Benner, 2015, 60). Zeitgebunden ist Erziehung dennoch, weil sie in ihrer Ausprägung, in ihren Mitteln und konkreten Zielsetzungen nur im Kontext der jeweiligen Epoche und gesellschaftlichen Entwicklungen zu verstehen ist.

Das Ergebnis ist eine „nicht-affirmative Erziehungstheorie“ (Benner, 2015, 148), die Erziehung in einem Wechselspiel und in Interaktion von Individualität und gesellschaftlichen Einflüssen positioniert und zugleich in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang verortet. Diese Erziehungstheorie ist nicht-affirmativ, wirkt also nicht positiv bestätigend bezüglich aller in ihr und durch sie verhandelten Inhalte. Sie ist zugleich auch nicht-normativ, da sie ihr Tun nicht an zu erreichenden, z.B. staatlich verordneten oder ideologischen Kriterien ausrichtet und nicht ihren „Wirkungsgrad pädagogischer Maßnahmen bloß zweckrational vorgegebenen Zielvorstellungen gemäß zu optimieren“ (Benner, 1991, 16) versucht. Eine nicht-affirmative und nicht-normative Erziehungstheorie wägt ab und balanciert Ansprüche, die an die Erziehung und die Zu-Erziehenden gestellt werden (ebd., 12-18), und sie vollzieht sich in einer Art eingebauten Filter, der als Reflexionsinstanz fungiert (Benner, 1999b, 66). Durch ihn können zum einen schädliche, den Erziehungsprinzipien zuwiderlaufende Inhalte ferngehalten werden und zum anderen ermöglicht er auch die Schaffung neuer Inhalte, indem bereits bestehende Inhalte jeweils neu durch die Zu-Erziehenden aufgefasst, interpretiert und gestaltet werden (Benner, 2015, 146ff.). Eine Nicht-Affirmation kommt somit beiden Hauptansprüchen erzieherischer Tätigkeit nach: Entwicklung eines einmaligen also individuellen Menschen und Entwicklung eines gesellschaftszuträglichen Menschen zugleich, beides jeweils unter Berücksichtigung der jeweils anderen Perspektive. Zu-Erziehende sollen sich so selbst entwickeln, die eigene Bestimmtheit entwickeln und sich einen Lebensinn geben. Dieses Leben vollzieht sich jedoch zwangsläufig in Interaktionen mit anderen und im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen. Diese Verschränkung lässt sich in vier Prinzipien jeglichen pädagogischen Denkens und Handelns aufgliedern (siehe Abb. 1). Grundform jeder pädagogischen Handlung ist die pädagogische Interaktion zwischen zwei Menschen, die sich auf das Prinzip der Bildsamkeit gründet, welches sich wiederum auf die Möglichkeit und den Wunsch der Mitbestimmung des eigenen Lebens und der Menschwerdung bezieht. Diese Bildsamkeit muss jedoch (im Zuge erzieherischer Bemühungen) angeregt werden, was sich im Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit widerspiegelt. Ausgangslage der Pädagogik ist demnach diese Interaktion, die sich jedoch in einem zweiten Schritt nicht losgelöst von gesellschaftlichen Einflüssen verstehen lassen kann. Somit ist eine nicht-affirmative Theorie der Erziehung auch per se immer der Kritik und der Reflexion verpflichtet (Benner, 1999b, 53ff.; 2015, 151), wenn sie nach der Legitimation und Relevanz der zu vermittelnden Inhalte fragt.

Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns		
	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A Theorie der Erziehung	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Pädagogische Transformation Gesellschaftlicher Einflüsse und An- forderungen
B Theorie der Bildung	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschicht- lichkeit	(4) Nicht-hierarchischer Ordnungszusam- menhang der menschlichen Gesamtpraxis
C Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform		

Abb. 1: Prinzipientafel der vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (Benner, 2015, 130)

Die vier Prinzipien ergeben erst gemeinsam betrachtet ein ausreichendes Bild pädagogischer Praxis. Es wird auch deutlich, wie stark Bildungs- und Erziehungsprozesse zum einen ineinandergreifen und eine klare Differenzierung und Trennung in der Praxis kaum möglich ist und zum anderen, wie sie sich in einem dynamischen Wechselspiel von Fremd- und Selbstbestimmung vollziehen und zwar immer vom Zu-Erziehenden her zu denken sind, sich jedoch in dieser Perspektive nicht erschöpfen. Erziehung und Bildung können „als theoretische Perspektiven pädagogischen Reflektierens unterschieden werden“ (Benner, 1991, 15), die sich jeweils gegenseitig ergänzen. Daher sollen folgend alle vier Prinzipien genauer dargestellt werden, also keine künstliche Trennung der Prinzipien der Erziehung oder der Bildung vollzogen sein.

Die ersten beiden Prinzipien sind die konstitutiven Prinzipien. Sie beziehen sich auf die Legitimation und Methode individueller Interaktionen. Während die regulativen Prinzipien die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Einflüsse thematisieren, fokussieren das erste und zweite Prinzip den persönlichen Nahbereich der Erziehung und Bildung. Ohne ihre Berücksichtigung kann es kein pädagogisches Denken und Handeln geben. Sie müssen bestehen und wirksam sein, bevor gesellschaftliche Einflüsse geltend gemacht werden können. Das erste Prinzip ist das „Prinzip der Bildsamkeit“ (Benner, 2015, 75), das die „Unbestimmtheit der menschlichen Bestimmung zum Ausgangspunkt pädagogischer Verantwortung erhebt“ (ebd.). Diese Ausgangslage ist als „Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der Gesamtpraxis und mithin als Bildsamkeit zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis zu fassen“ (ebd., 74). So ist die Entwicklung eines jeden Menschen nicht vorherbestimmt oder gar prädestiniert durch (biologische) Dispositionen oder gesellschaftlichen Einfluss. Die Entwicklung zu einer je individuellen Bestimmung erfolgt in stetiger, von Anfang an erfolgender Wechselseitigkeit von Individuum und Umwelt. Die genannte Verantwortung bezieht sich auf das nötig werdende pädagogische Handeln, das dem Individuum ermöglicht, an der Entwicklung und Bearbeitung der Bestimmung mitzuwirken (ebd., 75f.) und die auf Rousseau zurückgehende

„Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ (ebd., 76) anzusprechen. Bildsamkeit ist somit auch kein bloßes Merkmal oder eine Charaktereigenschaft, sondern „eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion“ (ebd., 81). Mit der Bildsamkeit ist nicht nur die Möglichkeit, vielmehr auch der Wille und Wunsch zur Entwicklung gefasst, womit sie direkt auf Herbart zurückzuführen ist (Anhalt, 2012, 124ff.; Benner, 2015, 74ff.; Tenorth, 2020, 163ff.): Jeder Mensch kann und möchte in pädagogischen Interaktionen Einfluss auf das eigene Leben nehmen und so zu seiner individuellen Bestimmung gelangen. Das zweite Prinzip ist das „Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2015, 82), schließt sich an die Bildsamkeit an und geht primär auf die Schriften von J. G. Fichte zurück (Benner, 2003, 291-298). Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit setzt die Bildsamkeit voraus und fragt, „auf welche Art und Weise Heranwachsende überhaupt erzogen und gebildet werden können, ohne dass ihre Bildsamkeit dabei verkümmert oder beschädigt wird“ (Benner, 2015, 82). Dabei stellen beide Prinzipien reziproke und nur gemeinsam zu denkende Begriffe dar (Benner, 2003). „Die pädagogische Interaktion kann das Prinzip der Bildsamkeit nur anerkennen, indem sie die Erziehungsbedürftigen zur Selbsttätigkeit auffordert; und Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist real nur möglich als eine Interaktion bildsamer Wesen“ (Benner, 2015, 83). Im Kontext der nicht-affirmativen Theorie der Erziehung wird die Aufforderung zur Selbsttätigkeit die praktische Referenz für einen zentralen „Begriff pädagogischen Wirkens, der sich von den geläufigen Vorstellungen intentionaler Beeinflussung durchaus unterscheidet und anerkennt, daß reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit ‚bewirkt‘, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlaßt oder erzeugt werden können“ (Benner, 1991, 17). Insbesondere im Zuge der pädagogischen Interaktionen mit sehr jungen Menschen und Menschen mit (schweren) Behinderungen wird die Bildsamkeit (womöglich kontrafaktisch zu den bereits vollziehbaren Tätigkeiten) zunächst vorausgesetzt und direkt angesprochen, wohl wissend, dass diese sich nur durch das *Angebot* der Aufforderung aktualisiert. „Bildsamkeit wird unterstellt, noch bevor sie eingelöst ist, die Aufforderung zur Selbsttätigkeit richtet sich an einen Menschen, der über diese Fähigkeit noch nicht verfügt“ (Ahrbeck, 2018, 170). Die Aufforderung ist damit nicht (nur) als ein sprachlicher Appell zu sehen. Sie versteckt sich darüber hinaus auch in nonverbalen Hinweisen, Angeboten und Schaffung von entsprechenden Umgebungen. Die Aufforderung wird nötig, da die Zu-Erziehenden gerade am Anfang der Entwicklung noch nicht selbst in die Tätigkeit übergehen, sich diese Umgebungen schaffen oder die Tätigkeiten entsprechend reflektieren. Die Aufforderung ist also auch eine Anleitung oder Bevormundung und ein Schaffen von Erfahrungsräumen. Das zweite Prinzip beinhaltet auch die „Dialektik von Denken und Handeln“ (Benner, 2015, 82). Diese Dialektik bezieht sich auf das Zusammenspiel von Denk- und Welttätigkeiten (ebd., 90ff.). Die Denktätigkeit bezieht sich vor allem auf kognitive Prozesse und ein Nach-Denken *für sich* über Tätigkeiten, sich selbst, eigene Gefühle und eigene Entwürfe sowie die Interaktionen von sich selbst mit der Umwelt und der daraus resultierenden (sozialen) Position. Die Welttätigkeit ist die Handlung und Auseinandersetzung mit und *in* der Umwelt, zunächst noch ohne Rückbezug zur sich selbst, später dann mit den gemachten Erfahrungen. Ziel der Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist dann die Ermöglichung der Zu-Erziehenden, sukzessive die eigene Denk- und Welttätigkeit aufeinander zu beziehen und zu verschränken. Nach und nach sollen sie die eigenen Wünsche und Ideen konkret in Handlungen umsetzen können und erfahren, wie diese wiederum in Interaktion mit anderen

wirken (ebd., 92ff.). Beide konstitutiven Prinzipien beziehen sich auf die dynamische pädagogische Interaktion, gehen also nicht von einem passiven kindlichen Objekt und einem aktiven erwachsenen Subjekt aus (Benner, 1983, 298f.). Sie sind „Relationskategorien“ (Benner, 2015, 128), die auf alle Beteiligten wirken. Der Wunsch, Wille und die Fähigkeit zur Mitbestimmung an der eigenen Entwicklung (Bilksamkeit) wird also vorausgesetzt und auch dann angeregt (Aufforderung zur Selbsttätigkeit), wenn sie sich nicht offensichtlich zeigen oder negiert werden. Die Selbsttätigkeit wird also allen zugleich zugetraut und zugemutet (kritisch dazu: Giesinger, 2019, 262). In dieser Zusammenführung zeigt sich die „aporetisch-dialektische Grundstruktur von Erziehung und Bildung als Arbeit [=Wirken, angeregt durch Erziehungsprozesse] des Menschen an seiner Bestimmung [=Nach-Denken, angeregt durch Bildungsprozesse]“ (Benner, 1991, 17f.). Diese Grundstruktur wird dann im durch die Theorie der pädagogischen Institutionen gerahmt.

Bilksamkeit (als „interne Kraft“) und Aufforderung zur Selbsttätigkeit (als „externe Kraft“) sind nicht gleichzusetzen mit einer Ausformung oder pädagogischen Umdeutung der Anlage-Umwelt-Diskussion. Kern dieser Diskussion – die vorrangig in der Biologie und Psychologie geführt wird – ist die Frage nach dem Verhältnis von Anlage (z.B. genetischen Dispositionen) und Umwelt (z.B. Bedingungen des Aufwachsens) in Bezug auf die Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung und als Grundlage von Gleichheit und Ungleichheit. Eine solche Diskussion führt jedoch an der Individualität des Menschen und seiner unbestimmten Bestimmung, die sich in Interaktionen vollzieht, vorbei und eine genuin pädagogische Bestimmung von Entwicklung im Kontext von Bilksamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit zeigt, „dass die Frage nach einer anlagen- und umwelttheoretischen Erklärung menschlicher Gleichheit und Ungleichheit nicht nur unentschieden, sondern grundsätzlich unentscheidbar, mithin unfruchtbar und in handlungstheoretischer und wissenschaftlicher Hinsicht obsolet ist“ (Benner, 2015, 66). So stellt zwar auf den ersten Blick die Ablösung einer reinen biologisch-determinierten durch eine umwelt- und umfeldbedingte Auffassung eine begrüßungswerte Weiterentwicklung dar, jedoch bleibt auch hier ein pädagogisch bearbeitbarer Anteil an individueller Interaktion zu gering.

„Die Bestimmung des Menschen ist nicht anlagendeterminiert, denn seine Imperfektheit beruht gerade darauf, dass er seine Bestimmung selbst hervorbringen kann und muss. Sie ist auch nicht umwelt-determiniert, denn die dem Menschen gegebene Welt ist nicht eine ihn umgebende Umwelt, sondern eine von ihm erfahrene, interpretierte und mitgestaltete Welt. Hieraus folgt, dass die Kategorie der Anlagendetermination zur Bestimmung der individuellen Möglichkeiten der pädagogischen Praxis ebenso wenig taugt wie die Kategorie der Umweltdetermination zur Bestimmung ihrer gesellschaftlichen Seite. In pädagogischen Argumentationen tritt an die Stelle des Begriffs der Anlagendetermination das Prinzip der Bilksamkeit und an die Stelle des Begriffs der Umweltdetermination das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (ebd., 73).

Wenn diese beiden Prinzipien als *konstitutiv* für jegliches pädagogisches Handeln ernstgenommen werden, dann sind sie stets vorgelagert vor gesellschaftlichen Erwartungen und erst die Bedingung der Möglichkeit einer Einflussnahme.

Während diese ersten beiden Prinzipien grundlegend die pädagogische Praxis legitimieren und damit festlegen, ob und wie pädagogisches Handeln und Denken überhaupt zustande kommt sowie die pädagogische Interaktion und Nahbeziehung und damit die individuelle Seite der Pädagogik begründen, stellen die regulativen Prinzipien die „gesellschaftliche Seite der pädagogischen Praxis“ (Benner, 2015, 97) dar. Die beiden Prinzipien formen und mitbestimmen die pädagogische Praxis, indem sie diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

von Bildung und Erziehung berücksichtigen. So wirken „Arbeit, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion“ (ebd., 127) in ihren Praxen als Kontexte und Rahmenbedingungen der Erziehung und Bildung. Ein solcher gesellschaftlicher Einfluss begründet diese Erziehung und Bildung zwar nicht, letztere sind jedoch nicht ohne die kontextuellen Gegebenheiten zu denken. So sind die Themen und (Wissen-)Inhalte der Erziehung und Bildung, also z.B. Normen, Werte, Traditionen, die Kulturtechniken und Sprache, nicht Konstruktionen und Erfindungen der Pädagogik, sondern bestehen schon immer jenseits von ihr. Diese gesellschaftlichen Realitäten wirken auf die Pädagogik, denn sie stellt – z.B. im Rahmen des Schulbesuchs – keine Auszeit der Gesellschaft dar, sondern sie existiert in ihr. Zudem sind es die nachschulischen Realitäten, auf die die Pädagogik *auch* vorbereiten soll und muss. Alle gesellschaftlichen Praxen stellen Referenzen für das pädagogische Handeln dar, da sie Ansprüche und Bedingungen eines guten (Erwachsenen-)Lebens formulieren. Damit ist ausdrücklich nicht gesagt, dass die Pädagogik lediglich instrumentellen Charakter besitzt und sie alleinig eine Ausbildungs- und Vorbereitungspraxis für die anderen Praxen ist. Es ist jedoch auch betont, dass ein Blick auf ausschließlich die konstituierenden Prinzipien naiv und verkürzt wäre, da Pädagogik niemals außerhalb von Ansprüchen agieren kann. Eine einseitige Beschränkung auf die konstitutiven Prinzipien wirft wiederum die Fragen auf, wie eine ideale Balance zwischen entwicklungsförderlichem Zutrauen und hinderlicher Überforderung erreicht werden kann und zu welchem idealen Zeitpunkt die Fremdbestimmung in Selbstbestimmung überführt werden kann. „Die richtige Mitte zwischen Unter- und Überforderung und der richtige Zeitpunkt für das allmähliche Verschwinden pädagogischer Autorität hängen nicht allein vom guten Willen der Zu-Erziehenden und der pädagogisch Handelnden ab, sondern sind immer auch durch die gesellschaftlichen Anforderungen der anderen Bereiche menschlicher Praxis definiert. Auf die Erfüllung dieser Anforderungen muss die pädagogische Praxis die Heranwachsenden vorbereiten, um ihrer besonderen Finalität zu genügen und ihr eigenes Ende planmäßig herbeizuführen. Ob dies gelingt, hängt somit nicht allein von der Beachtung der konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, sondern auch davon ab, ob eine Anerkennung dieser interaktiven Prinzipien von den anderen gesellschaftlich notwendigen Formen der Praxis unterstützt wird“ (ebd., 96f.). Diese doppelte Balance zwischen Berücksichtigung und Zurückweisung gesellschaftlicher Einflüsse und der Verortung der Pädagogik in der gesamtgesellschaftlichen Ordnung behandeln das dritte und vierte Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns.

Das dritte Prinzip ist das „Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“ (Benner, 2015, 108). Eine solche Transformation beinhaltet die Wahrnehmung und Identifikation dieser Einflüsse, deren kritische Überprüfung hinsichtlich erstens der Passung zu vorherrschenden Werten und Normen der Pädagogik und zweitens der Vereinbarkeit mit den beiden konstitutiven Prinzipien sowie die Aufbereitung und womöglich auch Reduktion und Korrektur der Ansprüche und Vorgaben auf zielgruppengerechte Dimensionen. Eine „pädagogische Dignität“ (ebd., 109) erlangen die Ansprüche dann, wenn sie „in pädagogisch sinnvolle Voraussetzungen und Anforderungen transformiert werden“ (ebd.). Diese Überführung erfolgt wiederum „einmal in der Form didaktischer Transformationen und zum anderen in der Form gesellschaftspädagogischer Transformationen“ (ebd., 110). Die Überführung ist somit immer mehr als ein bloßes Weitergeben oder kindgerechtes Aufbereiten. Ihr ist als „Prüfkriterium der gesellschaftlichen Anforderungen und Prüfkriterium der Bedingungen für ihre Anerkennung“ (ebd., 113) immer ein Moment der kritischen Analyse und Reflexion eingeschrieben, ob und wenn ja,

wie eine Vermittlung pädagogisch sinnvoll wäre – auch wohl wissend, dass es solche Vermittlung für eine umfassende Entwicklung der Kinder und Jugendlichen benötigt und eine individuumszentrierte Herangehensweise nicht dem humanistischen Ideal von Bildung (und Erziehung) entspricht. „Das regulative Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Anforderungen an pädagogisches Handeln in pädagogisch legitime Anforderungen leugnet nicht die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Anforderungen und Einwirkungen auf die pädagogische Praxis. Es formuliert jedoch die Aufgabe, diese einer dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichteten Prüfung zu unterziehen und sicherzustellen, dass die pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmert“ (ebd., 129). Die didaktische Transformation erfolgt besonders umfangreich im Kontext des schulischen Unterrichts. Sie ist – aufgrund des nicht-affirmativen Reflexionsprozesses – umfangreicher als eine unbestreitbar nötige didaktische Reduktion; sie zeigt sich in einem erziehenden und bildenden Unterricht, der über reine Wissensvermittlungen hinausgeht (ebd., 241-302). Die pädagogische Praxis reproduziert also durchaus Inhalte und Ansprüche anderer Praxen, jedoch sollte sie diese Reproduktion zuvor kritisch prüfen und pädagogisch so aufbereiten, dass sie nicht den beiden konstitutiven Prinzipien zuwiderläuft. Hierdurch beeinflusst sie auch die jeweilige Reproduktion und beteiligt sich an der Schaffung sozialer Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit ist dann ein Wechselspiel, wenn die pädagogischen bzw. didaktischen Transformationen auch wieder zurück in die Gesellschaft wirken, indem dort die Notwendigkeit der Berücksichtigung pädagogischer (also kindlicher) Ansprüche anerkannt und berücksichtigt wird (Benner, 1999b; 53ff; 2015, 118, 303-313).

Das vierte Prinzip ist das „Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner, 2015, 118). Dieses regulative, gesellschaftliche Prinzip weist ausdrücklich darauf hin, dass neben der Pädagogik und der pädagogischen Praxis auch sämtliche andere gesellschaftlichen Praxen auf Erziehung und Bildung wirken. Diese Praxen sind nicht nur durch die Überführung ihrer Ansprüche in pädagogische Ansprüche (drittes Prinzip) präsent und gehen in diesen auf, sondern sie bestehen parallel zur pädagogischen Praxis weiterhin und wirken kontinuierlich auf sie ein. Im gesamtgesellschaftlichen Ordnungszusammenhang steht jedes Prinzip jedem anderen Prinzip zugleich nebenan. Weder lassen sich in dieser Auffassung Gruppierungen noch Priorisierungen finden (ebd., 125ff., 155ff.). Eine solche Nicht-Hierarchie bedeutet für die Pädagogik, dass sie einerseits keine Hoheitsposition gegenüber den anderen Bereichen einnehmen kann, obwohl sie durch die pädagogische Transformation hohen Einfluss auf die Vermittlung derer Inhalte hat. Andererseits bedeutet diese Gleichberechtigung der Praxen auch, dass die Pädagogik nicht als bloße Verlängerung der anderen Praxen oder als deren Vermittlungsgehilfin degradiert betrachtet werden kann. Wie genau die Regulationen zwischen den einzelnen Praxen erfolgen kann, wie diese Praxen interagieren und wie vor allem die Politik, als Verantwortungsträger zukunftsorientierter Entscheidungen, in einen entsprechenden Zusammenhang gebettet werden kann, delegiert Benner jedoch an die praktische Philosophie, da solche komplexen Zusammenhänge wiederum genuin pädagogische Aufgaben und Felder überschreiten (ebd., 127).

Benner betont mit seinen Prinzipien deutlich die Mitwirkung der Betroffenen am Erziehungs- und Bildungsprozess, der zwar initiiert werden kann (und muss), jedoch für einen erfolgreichen Verlauf auf der so grundlegend verorteten Selbsttätigkeit beruhen muss. Damit ist diese Erziehungstheorie auch nur im Zusammenhang von partizipativen Kontexten zu

verstehen, wenn die Bedürfnisse und bereits erreichten Fähigkeiten und Wissensinhalte der Kinder und Jugendlichen individuell aufgegriffen werden.

Weiterführende Aspekte von Erziehung und Stellvertretung

Grundlegend für jeden Erziehungsprozess ist die vorausseilende Annahme von Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit. Konkret bedeutet dies, dass jeder Mensch sich zu Beginn des Lebens in einem Stadium der Unmündigkeit und daher nötiger Fremdbestimmung befindet und dieses Stadium die grundlegende Legitimation von Erziehungshandlungen darstellt. „Kämen die Kinder als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung, denn all das, was die Erziehung leisten soll und zu leisten scheint (...), wäre durch die Mechanismen der Vererbung erreicht oder durch jene Vorgänge ersetzt, die vor der Geburt die Struktur des Neugeborenen determiniert hatten“ (Bernfeld, 1994, 49). Um aus diesem Stadium herauszutreten, sich also weiterzuentwickeln und zur Selbstbestimmung zu gelangen, benötigt es Erziehung, verstanden als Annäherung und Ermöglichung genau dieser Mündigkeit (Koucky, 2008, 90f.; Krawitz, 2007, 65; Speck, 1996, 122; Zinsmeister, 2015, 5). Diese Mündigkeit wiederum ist nicht funktionalistisch und nicht Teil normativer Erziehung, sondern erfolgt aus dem Selbstzweck heraus (Culp, 2020a; Müller, 2021). Der Mensch ist demnach bedürftig, da er diesen Selbstzweck nicht aus sich heraus herstellen kann. Er ist zugleich auch unbedingt fähig, wobei sich diese Fähigkeit auf die Teilnahme am Erziehungsprozess und das innewohnende Potenzial zur Entwicklung bezieht. Erziehung geht damit über eine bloße Begleitung einer Entwicklung hinaus, denn sie bedeutet auch die Bereitstellung entwicklungsförderlicher Bedingungen und moderiert äußere Einflüsse (Krawitz, 2007, 65).

Erziehungsprozesse sind zielgerichtete Vorhaben, die soziale Normen und entsprechend gewünschtes Verhalten verinnerlichen sollen. Solche Normen und Verhaltensweisen lassen sich als Erziehungsziele fassen, die die Erziehenden verfolgen (Koucky, 2008, 48f.). Diese Ziele wiederum werden insbesondere in der jüngeren Kindheit selten von allen Beteiligten diskutiert und ausgewählt, sondern vielmehr durch die Erziehenden teils apodiktisch gesetzt. Johannes Giesinger spricht in diesem Zusammenhang durchgehend von einem „stellvertretenden Setzen von Zielen“ (Giesinger, 2019, 262). Die Stellvertretung erfolgt hier also nicht nur in einem Handeln-Für- und Anstelle-Von-Anderen, sondern auch als ein gedanklicher Vorweggriff und eine bewusste Einschränkung oder Lenkung von Entwicklungswegen. „Es handelt sich um Entscheidungen, die stellvertretend von einem Erwachsenen für einen Nicht-Erwachsenen getroffen werden mit der Absicht, den jungen Menschen zu dem ihm möglichen Maß an eigenverantwortlicher Selbstbestimmung zu führen“ (Koucky, 2008, 91). Vor diesem Hintergrund wird auch sichtbar, dass eine Stellvertretung eine machtvolle Art der Fremdbestimmung ist (bestimmen = auswählen, markieren), da dieses Bestimmen sich auf das stellvertretende Setzen von Zielen bezieht (Fröhlich, 2000, 7; Schildmann, 1993, 23; Zirfas, 2011, 89). Eine solche Fremdbestimmung verbirgt sich auch in „dem neutralen Begriff der Förderung“ (Biewer, 2000, 241), der diese Stellvertretung eher verschleiert und den Erziehungsgedanken nur implizit mit sich trägt. Werden Ziele hingegen selbst bestimmt, wird also selbstbestimmt gehandelt (Fröhlich, 2000, 8; Seewald, 2000, 301ff.). Bis ein Mensch weitestgehend selbstbestimmt und sodann autonom handeln kann, ist er auf die angesprochene Fremdbestimmung angewiesen, die hier insbesondere die Erziehung ausmacht (Koucky, 2008, 55). Erziehung vollzieht sich genau in diesem Spannungsfeld: „Das erzieherische Problem besteht darin, dass die Autonomie eines Individuums von der Autonomie eines anderen

Individuums abhängt“ (Stinkes, 2012a, 322). Dieses autonome Individuum handelt in der Erziehung stellvertretend, da es zum einen selbst Erziehungsziele setzt – also fremd-bestimmt (Koucky, 2008, 49f.) – und zum anderen diese Ziele im Idealfall unter Berücksichtigung der Bemündigung des Gegenübers auswählt (Zinsmeister, 2015, 13). Hier greift der oben skizzierte Aspekt des Ermessensspielraums eines Stellvertreters. Der Ermessensspielraum in der Erziehung ermöglicht unter positiven Vorzeichen vor allem eine breite Auswahl an verschiedenen Erziehungsmitteln. Unter negativen Vorzeichen kann sich der Ermessensspielraum jedoch auch als überfordernde, überwältigende oder verletzende Sphäre erweisen. Eine ermöglichende Erziehung stellt sich somit nicht von selbst ein und es wird deutlich,

„dass das Risiko der erzieherischen Stellvertretung darin besteht, Spielräume für das eigene Ermessen der Erziehenden zu eröffnen, die auch Spielräume für Paternalismus und Gewalt, für die Verfolgung eigener Interessen sein können. Paternalismus meint den Versuch, jemanden zu seinem Wohl zu zwingen im Namen des Interesses eines Individuums, das nicht fähig oder nicht willens ist, das eigene Wohl selbst wahrzunehmen oder durchzusetzen bzw. dem man unterstellt, es sei nicht in der Lage, dies zu tun. (...). Man kann Erziehung als paternalistische Versuchung lesen, insofern Zwang als notwendige Maßnahme auf dem Weg zur Mündigkeit betrachtet wird“ (Stinkes, 2012a, 321).

Der drohende Paternalismus als Grenze der Stellvertretung wird am Ende des Kapitels ausführlicher aufgegriffen. An dieser Stelle soll dieser kurze Hinweis ausreichen, um erneut zu betonen, dass Erziehung beide Ausformungen in sich vereint: Einerseits die Aktivität eines Menschen als seine vorwärts gerichtete Entwicklung, seine Interessen und seine Autonomiestrebungen sowie andererseits seine Passivität als die „Begrenztheit, Gebrochenheit und Angewiesenheit“ (ebd., 326). Unbenommen ist mit Mündigkeit auch eine Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit im Sinne einer Selbstbestimmung verbunden (Casale, 2022, 37f.). Doch es ist genau diese Verknüpfung, die deutlich macht, dass Mündigkeit nur über das zunächst paradox anmutende Wechselspiel von Angewiesensein und Emanzipationsstreben erreichbar wird. Denn „Selbstbestimmung setzt voraus, daß sich das Selbst behaupten konnte. Außerdem gründet es in gelungenen leiblichen Interaktionen mit einem Du, das gleichzeitig Aspekte von Einssein wie Andersein [sic] umfaßt und diesem Anderssein Platz einräumt“ (Seewald, 2000, 295). Eine Auflösung hin zu einem der Pole ist somit kontraproduktiv (Weiß, 2000, 126). Leicht nachzuvollziehen ist dies im Kontext von Selbst- und Fremdstrukturierung. Erziehung ermöglicht im Idealfall eine äußere Struktur, in der sich die Zu-Erziehenden ausprobieren und entwickeln können (Aufforderung zur und Ermöglichung von Selbsttätigkeit). Im Laufe des gesamten erzieherischen Prozesses nimmt diese Außenstruktur ab und baut sich als eine innere Struktur auf. Wie genau diese Strukturen beschaffen sind und wann sich Außen- und Innenstruktur ablösen, ist der genannte Spielraum der Erwachsenen und je nach Erziehungskontext individuell zu bestimmen und sorgsam abzuwägen. Denn eine zu rigide externe Struktur könnte die Selbsttätigkeit jedoch verhindern, da zu enge Vorgaben eine eigene Aktivität verunmöglichen oder sich die Betroffenen diese Aktivität nicht (zu-)trauen. Diese beengende Strukturierung könnte sodann zum Rückzug und Resignation oder aber zu aggressivem Verhalten der Kinder und Jugendlichen führen. Dem gegenüber können auch zu weite und unklare Strukturen eine positive Entwicklung verhindern, wenn Kinder und Jugendliche für ihre Selbsttätigkeiten keine Rahmung und Orientierung spüren (Ahrbeck, 2018, 175f.).

Dem erzieherischen Verhältnis „liegt das Verständnis des Machtungleichgewichts zwischen erziehender und zu erziehender Person zu Grunde“ (Zinsmeister, 2015, 13). Diese beiden

Personen unterscheiden sich hinsichtlich ihres aktuellen Grades der Mündigkeit, des Wissens, der Lebenserfahrung und des Einflusses sowie der Entscheidungshoheit, die sie bezüglich des jeweilig anderen Menschen und dessen Entwicklung haben. Eine Negierung dieses Verhältnisses und ein Versuch der Auflösung des Spannungsfeldes würden eine positive Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen behindern oder gar verwehren. In jedem Machtungleichgewicht müssen stellvertretende Entscheidungen getroffen werden. Selbst eine Entscheidung für eine (anti-autoritäre) Nicht-Erziehung oder eine Entscheidung zum Gewährenlassen der Betreffenden (also ein aktives Nicht-Tun) beinhalten bereits stellvertretende Elemente, indem für andere Menschen die eigene Unterstützung entzogen wird, auch wenn dieses Nicht-Handeln der Gewährung von Freiheit dient (Koucky, 2008, 44). Das erzieherische Verhältnis tritt genau dann in Kraft, wenn ein Mensch auf einen anderen angewiesen ist. Diese Angewiesenheit gekoppelt mit dem Aspekt der Bildsamkeit deutet auf die Verantwortung dieses anderen hin, den Menschen entsprechend zu unterstützen. Existiert ein solches Verhältnis und die einhergehende Asymmetrie hinsichtlich des relevanten Aspekts nicht, so ist auch keine Erziehung nötig (Anhalt, 2012; Tenorth, 2001; 2006). Doch in den jeweiligen Situationen ist Erziehung induziert, weshalb die erwachsenere Person unbedingt zur Erziehung angehalten ist. „So kommen Erziehende, die ihre Arbeit pädagogisch verantwortungsvoll wahrnehmen, nicht umhin, stellvertretende Entscheidungen für das Kind, mitunter auch gegen den momentanen Willen des Kindes, zu treffen und durchzusetzen“ (Koucky, 2008, 46). Wer diese „Verantwortung stellvertretende Entscheidungen zu treffen und somit eine Führung zu übernehmen“ (ebd.) ablehnt bzw. nicht wahrnehmen kann oder möchte, „der stiehlt sich aus der Verantwortung, indem er die Verantwortung für Entscheidungen an das Kind delegiert“ (ebd.). Eine solche Delegation führt prinzipiell zu einer Überforderung der Betreffenden, die – wie sich in der Legitimation von Erziehung zeigt – eben auf jene Stellvertretung noch angewiesen sind und „Entscheidungen des Lebens allein aus sich selbst heraus treffen zu müssen, scheint eine Überforderung zu sein. Den Erwartungsdruck diesbezüglich spürend, geraten denn auch nicht wenige der Kinder und Jugendlichen, die sich selbst bestimmen wollen, ins Straucheln“ (ebd., 58). Erziehung ist an dieser Stelle ein Austarieren zwischen beiden Bestrebungen von Emanzipation und Angewiesenheit.

Neben diesem Wechselspiel müssen das erzieherische Verhältnis und die damit verbundene Verantwortung zur Stellvertretung einen weiteren Balanceakt bewältigen. Zu diesen personorientierten Zuschreibungen und Annahmen stellen sich die gesellschaftlichen Anforderungen, die auf den Erziehungsprozess einwirken (Tosch, 2012). So stehen auf der einen Seite die genannte Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit als in und für die Betreffenden zu verhandelnden Spannungsfelder und die damit verbundene Ausbildung einer individuellen Identität. Auf der anderen Seite hingegen befindet sich die Notwendigkeit, diese Individualität im Rahmen aktueller gesellschaftlicher Kontexte zu artikulieren und in diesen Kontexten zu partizipieren (Koucky, 2008, 48). Erziehung, Stellvertretung und Verantwortung müssen beides leisten: die Unterstützung von Individualität und die Vermittlung von Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. „Die Verantwortung von Erziehenden liegt somit nicht in der Entscheidung für ein ausschließliches Führen oder Wachsenlassen im Erziehungsprozess, vielmehr wird deutlich, dass immer wieder stellvertretende Entscheidungen für das Kind oder den Jugendlichen zu treffen sind und die Frage in den Vordergrund rückt, nach welchen ethischen Grundlagen diese stellvertretenden Entscheidungen so getroffen werden können, dass sie das Wohl des Kindes, das Wohl des Erziehenden und das Wohl der Gemeinschaft achten. Außerdem ist zu fragen, wie stellvertretende Entscheidungen mit der damit einher-

gehenden Fremdbestimmung des Kindes dazu beitragen können, das Kind bzw. den Jugendlichen trotzdem oder sogar gerade dadurch zu einem möglichst selbstbestimmten Leben zu führen und die Kompetenzen zu fördern, später eigene Entscheidungen für sich selbst oder auch für Andere treffen zu können“ (ebd., 47f.).

Im Kontext der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Erziehung Beziehungen bzw. Sozialkontakte benötigt, in denen der junge Mensch sich ausprobieren und durch Übungen entwickeln kann. Diese Beziehungen bestehen aus zahllosen Momenten der Stellvertretung, die bei weitem nicht alle durch die Beteiligten reflektiert werden. Auch die Beziehung an sich kann durchaus als eine breite Stellvertretung angesehen werden, als dass in ihr – in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus – dem Gegenüber stets eigene Wirkungen gespiegelt werden (Brumlik, 1973); eben ganz im Sinne der Stellvertretung, die Relationen und Einschätzungen erst ermöglicht. Im Kontext der Stellvertretung ist es die Selbstbestimmung als Ausdruck eigener Identität und Bewusstsein, die der Mensch erst innerhalb und mithilfe sozialer Beziehungen entwickelt. Sie basiert auf Erfahrungen des Aushandelns im „Spannungsfeld von Einheits- und Differenz- bzw. Widerstandserfahrungen“ (Seewald, 2000, 310) und ist deshalb auf einen weiteren Menschen angewiesen. Dementsprechend sind Individuum und Gesellschaft prozesshaft verwoben und reziprok. Ein Herauswachsen aus partikularen Beziehungen ist möglich, ein generelles Entsagen von Kontakten und – da für eine positive Entwicklung nötig – Beziehungen ist hingegen unmöglich; Entwicklungen geschehen in ihnen, nicht aus ihnen heraus (Wagner, 2007, 25; Weiß, 2000, 123). Die Entwicklung vollzieht sich in einem beziehungsprägenden Spannungsfeld von ursprünglicher und nicht zu überwindender Abhängigkeit und aktueller, wie zukünftig zu erweiternder und dennoch nie vollständig zu erreichender Autonomie. Beides ist jeweils für das andere nötig (vgl. Giesinger, 2019; Weiß, 2000, 121ff.). Beide Pole markieren die Angewiesenheit auf andere, z.B. zu Lebensbeginn auf ein biologisches oder soziales Elternteil. Dieses Elternteil ist in der konkreten Interaktion nicht das reagierende oder das bloße spiegelnde Gegenstück (im symbolischen Interaktionismus: Self). Es ist vielmehr das aktiv agierende und dynamisch auf das Kind angepasste, persönliche Individuum (im symbolischen Interaktionismus: I). In dieser Interaktion greift die Sozialform der Anerkennung. Durch die Anerkennung einer anderen Person erfährt ein Mensch einen wichtigen Aspekt zur Ausbildung der Selbstachtung und wird aufgrund ihrer reziproken Struktur erst so zur Ausbildung eigener Anerkennung gegenüber anderen befähigt (Felder & Ikäheimo, 2018; Felder, 2021b). Diese Anerkennung sollte jedoch nicht als unreflektiertes Gewährenlassen oder als unbedingte Affirmation sämtlicher Leistungen missverstanden werden. Wird Stellvertretung als Ermöglichung von Entwicklung verstanden, wird auch nachvollziehbar, dass der Akt der Grenzsetzung ein Teil der Stellvertretung sein kann oder sogar sein muss und auch mittels Anerkennung solche Grenzen legitimiert werden können. Johannes Weiß unterstreicht die elementare Bedeutung einer Grenze als Begrenzung von Optionen und Handlungen. „Beim stellvertretenden Handeln nämlich geht es *immer* darum, daß eine Grenze zugleich überschritten und – durch die Art des Überschreitens – zugleich bestätigt und bekräftigt wird. Und dies ist *immer* eine Grenze, die dem eigentlich geforderten Handeln ‚in eigener Person‘ gesetzt und die als solche – das heißt: als substantielles, schwerwiegendes Hemmnis – auch erfahren wird“ (Weiß, 2006, 315; Herv.i.O.). Die durch Stellvertretung überschrittene Grenze kann eine Regel oder eine bestimmte Norm sein, ebenso wie ein individuell abgesteckter Nahbereich oder ein Interessensgebiet, in die eingedrungen werden kann.

Da solche Grenzsetzungen jedoch situativ greifen und sich stets zwischen mindestens zwei Beteiligten abspielen, kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht ausschließlich auf externen Normen beruhen können. Eine rigorose Durch- und Umsetzung von Begrenzungsvorgaben läuft der pädagogischen Stellvertretung zuwider. Stellvertretung vereint im Idealfall den in ihrer Definition innewohnenden Deutungs- und Bewertungskontext (Weiß, 2006) mit den individuellen Ansprüchen der Betroffenen. Diese Zusammenführung leistet die stellvertretende Person je situativ und jeweils aufs Neue. Eine ernstzunehmende und argumentativ legitimierbare Stellvertretung beinhaltet strikt, „dass die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Betroffenen zuvor ermittelt und tatsächlich auch vertreten werden und nicht eine übergeordnete gesellschaftliche Norm, ein professionelles Eigeninteresse oder eine wissenschaftliche Lehrmeinung gleichsam im Namen der Betroffenen zur Definition des Interesses der Betroffenen vorgeschoben wird. Und [es] unterstellt die Stellvertretung eine Dienstleistung im ‚wohlverstandenen‘ Eigeninteresse des Betroffenen, die voraussetzt, dass es hier einerseits um Schutzrechte (Schutz vor Selbst- und Fremdgefährdung), andererseits um eine Interessendurchsetzung für die betroffenen Personen geht, die einerseits uneigennützig zu erfolgen hat, andererseits sich gegen bestehende Ungleichheiten für die Rechte der Betroffenen politisch, fachlich, rechtlich und auf der Ebene normativer Solidaritätsverpflichtungen auch alltagsweltlich einsetzt“ (von Kardorff, 2011, 81). Die hier geforderte Dienstleistung solle nicht im kaufmännischen Sinne interpretiert werden, sondern als wiederum selbst striktes Angebot. Der Angebotscharakter unterstreicht den reziproken und nicht einer Tauschgerechtigkeit unterliegenden Anspruch von Beziehungen, wie sie der positiven Identitätsentwicklung zugrunde liegen.

Zusammengefasst wirkt Stellvertretung zwar zunächst als unangemessen und „steht auf den ersten Blick gegen fachliche Konzepte wie Enablement, Empowerment und shared decision making (...) und muss sich mit der Frage nach der Legitimation des Mandats auseinandersetzen“ (von Kardorff, 2011, 82). Es zeigt sich jedoch auf den zweiten Blick, dass die Legitimation von Stellvertretungen aus der anthropologischen Verfasstheit des Menschen in Raum, Zeit und Leiblichkeit abgeleitet und durch moralische Überlegungen gestützt werden kann. Somit ist geklärt, *dass* Stellvertretung ein legitimes Phänomen darstellt. Offen ist hingegen weiterhin, *wie* Stellvertretung wirken kann und in *welchen Strukturen* sie eingefasst ist. Diese beiden Aspekte werden im folgenden Abschnitt genauer differenziert.

2.3 Strukturen der Stellvertretung

Das Thema der Stellvertretung wird in langer Tradition vor allem in der Soziologie und in den Politikwissenschaften verhandelt, wobei hier zunächst meist rechtstheoretische Verständnisse der Stellvertretung ausgearbeitet und diskutiert werden, bevor sich Fragen der politischen Repräsentation und Substitution anschließen (Sofsky, 1994, 161ff.; Weiß, 1998; Kühn & Gruber, 2016b, 16). Pädagogische Stellvertretung wird wohlgermerkt in diesen Diskursen kaum als relevantes Gebiet berücksichtigt (Kühn & Gruber, 2016b, 15). Wie gezeigt, lässt sich Erziehung ohne Stellvertretung jedoch nicht denken. Es erscheint daher lohnend, zunächst die Grundlagen der Stellvertretung zu systematisieren und dann auf die Pädagogik zu übertragen. Aus den Bereichen der politischen Stellvertretung und den soziologischen Auffassungen lassen sich bestimmte Kriterien und Dynamiken sowie Strukturen als „universale Grammatik der Stellvertretung“ (Sofsky, 1994, 157) ableiten, die nun folgend skizziert und anschließend im Kontext pädagogischer Stellvertretung weiter unten erneut aufgegriffen werden.

2.3.1 Kriterien der Stellvertretung

Aus Perspektive der soziologischen Forschung, die sich für die Sonderpädagogik als anschlussfähig erweist (Ackermann, 2011; Röhr, 2002), bedeutet Stellvertretung grundsätzlich, dass eine Person im Auftrag einer anderen Person für diese gegenüber anderen handelt: Ein Zweiter handelt für einen Ersten gegenüber einem Dritten (Kühn & Gruber, 2016a; Sofsky, 1994).

Aus dieser sehr basalen Definition lassen sich mehrere Kriterien einer Stellvertretung ableiten (Kühn & Gruber, 2016b, 9-19; Sofsky, 1994, 158-167), die hier kurz zusammengefasst und anschließend erläutert werden: sie ist im Grundmuster eine triadische Figur (1); der Zweite ist durch den Ersten legitimiert (2); die Wirksamkeit des Ersten wird vorausgesetzt und erhalten, ohne dass er selbst vor Ort ist (3); die Person des Ersten, die Stellvertretung selbst und die Person des Zweiten sind durch den Dritten anerkannt (4); die Handlungen des Zweiten werden durch den Ersten begrenzt und kontrolliert (5); Stellvertretung greift zwar punktuell, läuft jedoch Gefahr, sich unentbehrlich zu machen und zu verstetigen (6); alle Aspekte greifen in einem spezifischen Kontext (7).

Zur triadischen Figuration als Grundmuster (1): Eine Stellvertretung hat grundlegend drei Elemente. Der Erste und der Dritte, zwischen ihnen der Zweite als Mittler und als „intermediäre Instanz, die in der Figuration eine zentrale Schlüsselrolle besetzt“ (Sofsky, 1994, 158). Jedoch ist der Zweite keine entpersonalisierte Figur, sondern stets in vollem Umfang Teil der gesamten Stellvertretungsbeziehung, denn „vor beiden Seiten vertritt er sich selbst“ (ebd.) und muss sich für erfolgte oder nicht-erfolgte Handlungen gegenüber beiden Seiten rechtfertigen. Die Triade ist ein Grundmuster, da sich (insbesondere in der politischen und aktivistischen Stellvertretung) auf den Positionen des Ersten, Zweiten und Dritten selten jeweils nur eine Person befindet (ebd., 159). In der Regel vergeben mehrere Menschen (als Erste; z.B. beim Betriebsrat) ein Mandat, mehrere Menschen werden delegiert (als Zweite; z.B. beim Parlamentarismus) oder als Zielgruppe werden mehrere Menschen ausgemacht (als Dritte; z.B. in der Diplomatie). In pädagogischen Kontexten hingegen finden sich solche pluralen Vertretungen weniger. Die Vertretungsmacht wird zumeist auf eine Person zentriert und die Stellvertretung bezieht sich zunächst sich nur auf einen bestimmten Aspekt, läuft jedoch Gefahr, sich zu selbstständigen (siehe Aspekt 6).

Zur Legitimation (2): Mit Legitimation ist die Berechtigung zur Stellvertretung gemeint. Diese Berechtigung wird durch Ernennung und Mandat (Röhr, 2002, 398ff.) vom Ersten an den Zweiten vergeben. Die Legitimation erfolgt dann als ein Auftrag und ein Wille des Ersten und zudem nur als vorauslaufende Konfirmation (Bestätigung), da eine echte Verbindung über den Zweiten als Medium nur greifen kann, wenn der Dritte den Zweiten als solchen bestätigt (siehe Aspekt „Anerkennung“). Ein Akt der Legitimation setzt voraus, dass der Erste überhaupt in der Lage (also fähig und legitimiert) ist, um ein Mandat zur Vertretung zu vergeben und dass die eigene Wirkkraft (als Tat oder Wort) vor Ort von Nöten wäre. Kann kein Mandat vergeben werden oder ist die eigene Kraft vor Ort nicht erforderlich, kommt es zu keiner Stellvertretung. Mit der Legitimation ist auch ausgesagt, über welche Bereiche eine Stellvertretung stattfinden soll und somit die Handlungsmacht als eine Vertretungsmacht ausgewiesen sowie zugleich die Befugnisse auf genau den legitimierten Bereich begrenzt (Kühn, & Gruber, 2016b, 13ff.). So sind Stellvertretungen, die sich nur auf einen bestimmten Termin, einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Entscheidung beschränken (als funktionale Stellvertretung), anders zu fassen als solche Stellvertretungen, die für die ganze Person des Ersten jenseits einzelner Funktionen gelten (personale Stellvertre-

tung). Erstere sind klarer bestimmbar und damit auch leichter zu kontrollieren, zweite sind hingegen mit mehr Befugnissen und Wissen ausgestattet, „was wiederum die Wirkmächtigkeit erhöht, zugleich aber auch die Möglichkeit der Machtakkumulation des Stellvertreters“ (ebd., 17). Der Akt der Legitimation und die Auswahl des Bereichs der Stellvertretung ist nicht zu unterschätzen, denn mit jedem Bereich, der der Stellvertretung zugeteilt wird, wird die eigene Handlungsfähigkeit des Ersten in genau jenem Bereich eingeschränkt und Entscheidungsfreiheit sowie die Möglichkeiten einzugreifen reduziert. Eine Stellvertretung beinhaltet daher auch immer einen Moment des Öffnens und Auslieferns der eigenen Person (des Ersten) gegenüber dem Zweiten. Die so entstehende Verbindung zwischen beiden begründet ihre Stellvertretungsbeziehung und ist aufgrund dessen in der Regel an bestimmte, dann nicht mehr leicht auszutauschende Personen gebunden sind (ebd., 16). Darüber hinaus entsteht durch diese Öffnung durch Festlegung eines Bereiches auch eine Festlegung auf diesen Bereich *als* einen für den Ersten *relevanten* (Sofsky, 1994, 162f.). Durch die Beschreibung legt sich der Erste auf die Inhalte, Werte und Ansichten fest, die der Zweite in seinem Namen vertreten soll und diese somit symbolisiert (ebd.). Im Sinne einer Repräsentation verleiht die Stellvertretung somit der Gruppe „nach außen wie nach innen Einheit und Profil“ (Röhr, 2002, 400). Die vertretenen Inhalte, Normen und Ansichten stehen sodann (repräsentativ) für den Ersten und beschreiben ihn als solchen (Sofsky, 1994, 165f.). Diese Festlegung wirkt sich auch auf die Stellvertretungsbeziehung aus, da der Zweite sich stets auf diese Legitimation zurückberufen kann, denn mit dem „Ersten verbindet ihn das Mandat, mit dem Dritten der Konflikt“ (ebd., 158). Dieser Konflikt, den der Zweite stellvertretend für den Ersten mit dem Dritten hinsichtlich des spezifischen Mandats austrägt, stellt die große Herausforderung in der Stellvertretung dar. An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass der Zweite idealerweise aufgrund seiner Kenntnisse und Kompetenzen für die Rolle des Zweiten ausgewählt wurde – und nicht zwingend aufgrund seiner Ähnlichkeit oder Identifikation mit dem Ersten oder Dritten (ebd., 162f.). Ihm kommt es hier zu, den Konflikt für beide Seiten adäquat auszutragen. Hierfür changiert er zwischen den Anforderungsprofilen des Ersten und des Dritten (ebd., 160), und da „der Stellvertreter in der Mitte steht, ist er der geborene Vermittler, der die sozialen Kreise verknüpft und zugleich trennt (...). Gleichermaßen ist er Medium der Vergesellschaftung und der sozialen Trennung“ (ebd., 159). Als Zweiter fällt ihm die Aufgabe zu, durch das eigene Wirken Ersten und Zweiten zu verbinden (Vergesellschaftung); eine Verbindung, die ohne ihn so (qualitativ) nicht möglich wäre. Zudem liegt es an ihm, die nötige Distanz zwischen beiden zu wahren und zu vermitteln (soziale Trennung).

Zur Wirksamkeit (3): Direkt mit der Legitimation geht die Vertretungsmacht einher, die dem Zweiten übertragen wird und garantiert, dass dessen Handlungen (in Absicht und Konsequenz) auch dem Ersten zugeschrieben werden. Nur wenn der Dritte überzeugt ist, dass der Zweite das Mandat des Ersten erhalten hat, kann er dessen Handlungen als tatsächliche Stellvertretung begreifen (Sofsky, 1994, 160f.; und vgl. Aspekt der Anerkennung). Die Wirksamkeit des Ersten bleibt bestehen, sodass eine Handlung des Dritten unmittelbar mit ihm zusammenfällt, als hätte er sie selbst vollzogen (Kühn & Gruber, 2016b). „Im elementaren Sinn bedeutet Stellvertretung, daß jemand für andere spricht und ihren Wünschen oder Meinungen Ausdruck verleiht. Der Vertreter fungiert als *Sprachrohr*, durch das Dritte die Absichten des Ersten erfahren. Das Sprachrohr verdeutlicht und verstärkt, es spricht als verlängertes Organ der Gruppe und ist damit vollends von ihren Erwartungen geprägt“ (Sofsky, 1994, 167; Herv.i.O.). Somit stellt eine Stellvertretung keinen Ersatz dar, sondern eine Bestätigung und Intensivierung (durch Erweiterung) der Position des Ersten. Dies gilt sowohl

für die Handlungen gegenüber dem Dritten, aber unbedingt auch für die Handlungen und Absprachen, die der Dritte über den Zweiten mit dem Ersten eingeht. In der Stellvertretung muss der Dritte darauf bauen, dass der Zweite die mit ihm vollzogenen Inhalte an den Ersten weitergibt und dieser im Sinne der Wirksamkeit diese Inhalte entsprechend zur Kenntnis nimmt und berücksichtigt (ebd., 199f.).

Zur Anerkennung (4): Eben diese Überzeugung, dass der Zweite wirklich für den Ersten spricht, veranlasst den Dritten, den Zweiten als einen Stellvertreter des Ersten anzuerkennen. Mit dieser Anerkennung geht meist auch die Anerkennung des Ersten als eine der Stellvertretung würdigen und fähigen Person einher und ebenso die Anerkennung der Stellvertretungsbeziehung zwischen dem Ersten und dem Zweiten (Sofsky, 1994, 160). Mitsamt dieser Anerkennung wird die Stellvertretung überhaupt erst zu einer solchen, indem der Dritte demnach die vorherigen Legitimationen und möglichen Absprachen von Erstem und Zweitem bestätigt, die vorauslaufende Konfirmation wirksam werden lässt und somit die Vertretungsmacht des Zweiten aktiviert. Durch diese finale Anerkennung des Dritten kann auch der Erste den Zweiten schlussendlich als wahren Vermittler anerkennen. „Vertretungsmacht setzt voraus, dass das Handeln des Stellvertreters einem anderen zugeschrieben wird. So lässt sich die räumliche und zeitliche Reichweite eines Akteurs vergrößern, der ja nicht überall zeitgleich wirksam sein kann, darf oder will, zugleich kann aber mit dieser sonst unmöglichen Beziehung über den Umweg der Stellvertretung Distanz hergestellt werden“ (Kühn & Gruber, 2016b, 9). Würde der Dritte den Zweiten nicht als Stellvertreter anerkennen, z.B. weil er dessen Legitimation oder Fähigkeit anzweifelt, wäre keine Stellvertretung möglich. Es handelt sich um „die heimliche Definitionsmacht des Dritten, die Asymmetrie der Anerkennung“ (Sofsky, 1994, 161). Diese Asymmetrie zeigt sich auch in der durch die Anerkennung einhergehenden Selbstverpflichtung des Ersten und des Dritten. Durch die gegenseitige Konfirmation des Zweiten verpflichten die beiden sich, ihn genauso zu behandeln, als wäre der Zweite tatsächlich der jeweilig andere. Die Asymmetrie wird dann deutlich, dass der Zweite ja nur den Ersten vertritt und vermittelt, für den Dritten jedoch nur medial – also rein weiterleitend und überbrückend – wirken kann. Eine echte Handlung durch den Zweiten, als sei er der Dritte, gegenüber dem Ersten ist nicht möglich, da der Dritte den Zweiten in der Regel nicht erneut und für sich legitimiert hat und zudem der Erste den Zweiten nicht als Vermittler des Dritten – sondern von sich selbst – begreift.

Zur Kontrolle (5): Die Stellvertretungsmacht des Zweiten wird durch den Ersten begrenzt. Vorrangig erfolgt diese Begrenzung durch eine klare Rahmung des Mandats hinsichtlich Dauer, Umfang und Ziel sowie durch eine regelmäßige Kommunikation zwischen beiden. Eine direkte, allumfassende und stets gegenwärtige Kontrolle ist jedoch – allein durch die triadische Figuration – nicht möglich. Da für stellvertretendes Handeln der Zweite sich vom Ersten weg- und zum Dritten hinbewegen muss (Sofsky, 1994, 158f.), entsteht eine Distanz, die zum einen grundlegend für die Stellvertretung ist und zum anderen eine Kontrolle nötig werden lässt. Die Überbrückung dieser Distanz ist herausfordernd, da ein Kontakt zwischen Erstem und Zweitem nur unter Distanz zum Dritten möglich wird, was eine Such- und Wechselbewegung des Zweiten mit sich bringt, denn seine „Beauftragung vollzieht sich noch in der Gruppenzone [des Ersten], die Stellvertretung findet in der fremden Konfliktzone [des Dritten] statt“ (ebd., 194). Eine zu starke Kontrolle verhindert demnach eine Stellvertretung im eigentlichen Sinne und durch eine zu weite, nachlässige Kontrolle läuft die Stellvertretung Gefahr losgelöst vom Ersten zu agieren. Der Erste muss für eine Stellvertretung akzeptieren, dass er „Publikum in eigener Sache“ (ebd., 198) ist und das Handeln des Zweiten – so-

lange dieser beim Dritten agiert – in einer Zuschauerrolle beobachten muss. Da die Triade mit Einzelpersonen nur ein Grundmuster darstellt, wird analog zu ihrer Differenzierung der Beteiligten auch deren Kontrolle komplexer. Kontrollmechanismen sind komplizierter zu installieren, wenn mehrere Beteiligte mehrere Stellvertreter*innen beauftragen, die wiederum gegenüber mehreren Dritten handeln. Wer wen zu welchem Zweck beauftragt und wer wem anschließend berichtet und durch wen kontrolliert wird, obliegt insbesondere im pädagogischen Kontext eher impliziten Regelstrukturen. Eine Herausforderung ist hier – im Gegensatz zur politischen Stellvertretung – die Ergreifung eines Mandats aus Verantwortung heraus, nicht aufgrund einer expliziten Delegation. Aufgrund einer solchen moralischen und höchst legitimierungs- und reflexionsbedürftigen Stellvertretung greifen kaum konsensuelle (einstimmige Zustimmung aller Ersten zur Beauftragung des Zweiten) oder demokratische (Mehrheitsentscheide mit Minderheitenschutz) Regelstrukturen (ebd., 187-194).

Zur Usurpation durch Machakkumulation (6): Bereits in der Grundstruktur angelegt und durch eine fehlende Kontrolle beschleunigt, kann es zu einer ungewollten Verstetigung und „Verselbständigung“ (Sofsky, 1994, 157) kommen. Eine Stellvertretung wird vor allem dann benötigt, wenn ohne sie eine Verbindung zwischen Erstem und Drittem nicht zustande kommen würde. Die Stellvertretung sorgt für eine Brücke zwischen beiden, in der Regel mit dem Ziel, wieder überflüssig zu werden; entweder, weil der Erste wieder selbst handeln kann, will oder darf, oder weil der Grund und der Gegenstand der Stellvertretung (z.B. eine Sitzung) geendet ist und die Stellvertretung daher ausläuft. Diese zeitliche Rahmung hingegen wird bei umfangreichen, regelmäßigen und unreflektierten Stellvertretungen zuweilen ausgesetzt, denn selbst wenn sie z.B. durch Verträge, Amtszeiten oder zugeteilten Mandaten terminiert sind, „so ist die Tendenz zu Verstetigung sehr häufig zu beobachten. Stellvertreter erlangen ein Spezial- und Expertenwissen, das sie nahezu unentbehrlich werden lässt, gerade wenn sie funktional eingeschränkt sind“ (Kühn & Gruber, 2016b, 17). Eine solche funktionale Einschränkung bezieht sich auf ein enges, klar abgegrenztes Gebiet der Stellvertretung, das dann durch eben diese Zuteilung an eine (einzelne) Position des Zweiten zu dessen Spezialisierung führt. Denn jede Stellvertretung geht auch mit einem gewissen Maß an (anfängs) beschränkter Handlungsfreiheit des Zweiten einher, die sich zur breiten Eigeninitiative entwickeln kann und „[j]e effektiver er ihre Interessen verfolgt, desto bereitwilliger folgen sie ihm, desto mehr vertrauen sie seiner Freiheit, das zu tun, was er für richtig hält“ (Sofsky, 1994, 164). Diese Entwicklung wird auch durch eine gewisse Distanz und Trennung von Zweitem und der Stellvertretung sowie des Ersten selbst möglich (ebd., 163f.). Denn trotz der gegenseitigen Öffnung und einer (womöglich intensiven) Stellvertretungsbeziehung zwischen den Beteiligten, ist es dennoch der Erste, der mit den Konsequenzen der Handlungen des Zweiten (aufgrund dessen Handlungsmacht, die die Wirksamkeit des Ersten erhält) leben muss. Der Zweite agiert daher zumeist ein Stück weit freier als es der Erste könnte. Eine solche Entwicklung droht in einer Machakkumulation zugunsten des Zweiten zu münden, der diese Situation auch zur Wahrung eigener Interessen und Artikulation eigener Ansprüche nutzen könnte, sowohl gegen den Ersten als auch gegen den Dritten. In diesem Falle wäre von einer Usurpation zu sprechen, also einer „Entmachtung der Vertretenen“ (Kühn & Gruber, 2016b, 17).

Zum Kontext (7): Für jegliche Stellvertretung benötigt es einen Kontext, in dem die bisher genannten Aspekte gebündelt zusammentreffen und nur zusammen in ihm wirken. Ein solcher Kontext lässt eine Stellvertretung zu, regelt und begrenzt sie. Solche Kontexte können sowohl rechtlich geregelt und/oder institutionell gerahmt sein (z.B. bei der Stellvertretung

einer Lehrkraft in einer Notenkonferenz) als auch eher diffusen Ursprungs sein (z.B. aktivistische Verbände, die aufgrund eines bestimmten gesetzten Themas für andere Menschen sprechen und deren Interessen vertreten; Messan, 2021).

Diese Kriterien beschreiben die Stellvertretung aus soziologischer Perspektive und fokussieren sich auf die Struktur, also die Beteiligten, Zusammensetzungen, Arbeitsweisen und Organisationsformen. Dem gegenüber tritt eine pädagogische Stellvertretung, die in ihren Strukturen zudem deutlich die Wirkrichtungen der Stellvertretung hervorhebt und – aufgrund der pädagogischen Zielsetzung der Bemündigung – verschiedene Zeitachsen benennt. Die Strukturen einer solchen pädagogischen Stellvertretung schließen sich daher im folgenden Kapitelabschnitt an die bisherigen Ausführungen an.

2.3.2 Strukturen pädagogischer Stellvertretung

Die eben skizzierte dynamische Struktur wurde vor dem Hintergrund soziologischer Fragestellungen nach sozialen Machtfigurationen und deren Entstehungen, Variationen und Entwicklungen entworfen (Sofsky, 1994). Um eine pädagogische Übertragung hat sich insbesondere Henning Röhr bemüht, der die Figuration der soziologischen Stellvertretung auf den schulischen Kontext anwendet und insbesondere auf die dann spezielle Konstellation der Triade hinweist (Röhr, 2002).

Zunächst ein kurzer begrifflicher Hinweis: Im Kontext der Stellvertretung liegt es erneut sehr nahe, den Begriff der *Lehrperson* zu verwenden, wenn der Zweite der Triade gemeint ist; statt auf Begriffe wie *Lehrer*in* oder *Lehrkraft* zurückzugreifen. Durch die Betonung der Person wird nicht nur ihr Personstatus bzw. fortgeschrittener Entwicklungsstand und der Grad der Mündigkeit berücksichtigt, sondern noch ausschlaggebender auf die Ganzheitlichkeit der Stellvertretung verwiesen. Eine Lehrkraft verschreibt sich in ihrer gesamten Person der Stellvertretung und eben *nicht* nur in ihrer Rolle als *Lehrer*in* oder *Erzieher*in*. Als Person verhandelt sie sämtliche in diesem Moment wirkende Ansprüche, vermittelt diese und wägt in Entscheidungssituationen stellvertretend ab. Diese Abwägungen in Form von inneren Diskussionen, Kalkulationen und einhergehenden Hierarchisierungen erfolgen nicht ausschließlich vor dem fachlichen, professionellen Hintergrund, sondern schließen stets individuelle und private – also persönliche – Eindrücke und moralische Gefühle mit ein. Durch einen Eingriff als Stellvertretung aufgrund der Wahrnehmung der korrespondierenden Bedürfnisse (Röhr, 2002, 412) geht die Lehrperson einen Schritt auf das Gegenüber zu und öffnet sich ein Stück weit selbst.

Röhr platziert die Lehrperson in die Mitte der Triade, als den Zweiten (Röhr, 2002, 401). Je nach Ausrichtung der Stellvertretung vertritt sie unterschiedliche Personen, Gruppen oder Ansprüche und vermittelt diese zwischen ebenso unterschiedlichen, weiteren Personen, Gruppen und Ansprüchen. Im Kontext Schule können zwei Vermittlungs- und Beziehungsachsen mit jeweils zwei Blick- und Wirkrichtungen ausgemacht werden. Die triadische Figuration der pädagogischen Stellvertretung „entfaltet sich auf einer vierfachen Matrix, in der die Stellvertretung für das Kind und für die Gesellschaft ebenso eine Rolle spielen, wie die Stellvertretung der Zukunft (des Kindes, der Gesellschaft) und der Gegenwart (gegenüber der Zukunft des Kindes und der Gesellschaft)“ (Zirfas, 2011, 92f.).

Die erste Achse ist die zwischen Schüler*innen und der Gesellschaft. In dieser „vertritt der Lehrer via Curriculum und Kultusbehörde die Gesellschaft gegenüber den Schülern. Umgekehrt (...) vertritt der Lehrer aber auch die Schüler gegenüber Curriculum, Kultusbehörde und Gesellschaft“ (Röhr, 2002, 401). Diese Achse ist vordergründig auf gegenwärtige Stell-

vertretung ausgelegt, beinhaltet aber auch die Berücksichtigung zukünftiger Ansprüche. Eine Stellvertretung dieser Beziehungs- und Vermittlungsachse in Richtung Schüler*innen ist z.B. die Auswahl bestimmter Unterrichtsinhalte, die Förderung bestimmter Kompetenzen und Vorbereitungen auf ein bestimmtes (nachscolisches) Leben; alles als Mandat des Staates und unter gesellschaftlicher Vorgabe. Die Lehrperson vertritt hier die Gesellschaft mit ihren Wünschen und Ansprüchen an die aktuelle Schüler*innen-Generation und wird hierfür durch den Staat bedienstet. Die hier wirkenden Wünsche und Ansprüche sind jedoch nicht immer explizit formuliert und eher vage durch die Lehrperson wahrgenommen und teils auch stark tradiert. Eine Vertretung von gesamtgesellschaftlichen Werten und Normen unter Berücksichtigungen eines wie auch immer gelagerten Bildungssystems schließt sicherlich auch hypothetische Forderungen mit ein. Unter diese Achse fallen auch jegliche Stellvertretungen einer Lehrperson, die sie für andere, ebenfalls am Erziehungs-, Bildungs-, Lehr- und Lernprozess beteiligten Personen wahrnimmt, bspw. für andere Kolleg*innen, die Schulleitung oder auch die Erziehungsberechtigten. Dem gegenüber wird eine Stellvertretung auf dieser Vermittlungs- und Beziehungsachse in Richtung dieser Personen wiederum immer dann aktiv, wenn ihnen Anliegen, Wünsche oder Standpunkte der Schüler*innen durch die Lehrperson mitgeteilt oder vermittelt werden. Ebenso greift eine solche Stellvertretung, wenn die Lehrperson sich für die Belange der Schüler*innen-Generation einsetzt und ihnen eine „Stimme“ gibt oder als „Sprachrohr“ agiert; sei es schulintern (z.B. bei Notenkonferenzen) oder schulextern (z.B. bis zu einem gewissen Maße politische Arbeit und Öffentlichkeitsarbeit). Besonders komplex ist diese Achse, wenn die Stellvertretung nicht nur singular als Triade auftritt, sondern die Stellvertretung auch gegenüber anderen Stellvertreter*innen erfolgt. In einer solchen „Vertretergruppe“ (Sofsky, 1994, 160), z.B. in einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Konferenz, treten die Zweiten nicht gegenüber einen Dritten, sondern gegenüber viele andere Zweite (ebd., 159f.), die sie jedoch in diesem Fall als die Dritten behandeln müssen und ebenso selbst durch diese wiederum zum Dritten werden; und somit aus eigener Perspektive noch umfassender zum eigenen Ersten gedrängt werden und totaler mit ihm zusammenfallen.

Die zweite Achse ist die zwischen den jeweiligen Betreffenden in Gegenwart und Zukunft. „In Anlehnung an Herbart könnte man sagen, daß der Lehrer ‚den zukünftigen Manne‘ bzw. den Schüler in der Zukunft gegenüber dem Schüler in der Gegenwart vertritt, wie auch umgekehrt diesen, also den Schüler in der Gegenwart, gegenüber jedem, als dem Schüler in der Zukunft“ (Röhr, 2002, 401). Um den konkreten Schüler in der Zukunft hypothetisch zu fassen, benötigt es ein Hilfskonstrukt zur Formulierung potenzieller Lebenslagen und Ansprüche. Dieses Konstrukt bezeichnet Röhr als „imaginiertes Subjekt“ (ebd., 402), das sämtliche Positionen der Zukunft zugleich in sich vereint. Das imaginierte Subjekt in der Zukunft ist kaum unter objektiven Maßstäben zu fassen. Vielmehr erscheint es plausibel anzunehmen, dass es sich ganz dem Wesen eines Hilfskonstrukts entsprechend um ein Konglomerat aus mehreren komplexen, übereinstimmenden und widersprüchlichen sowie explizierten und angenommenen Ansprüchen, Vorhaben und Wünschen an und für dieses zukünftige Subjekt handelt. Diese wiederum speisen sich aus der stellvertretend handelnden Person, in der sich das Konglomerat aggregiert, aus dem betreffenden Subjekt selbst und aus weiteren, außerhalb der dyadischen Beziehung befindlichen Positionen. Diese können zusammengenommen als gesellschaftliche Position gefasst werden. Unter sie fallen die Ansprüche, Vorhaben und Wünsche von u.a. den Erziehungsberechtigten oder dem Bildungssystem. In beiden Wirkrichtungen dieser schüler*innenzentrierten Vermittlungs- und Beziehungsachse vermittelt die Lehrperson als der Zweite zwischen demselben Schüler, nur in unterschiedlicher zeitlicher

Perspektive. Eine solche pädagogische Stellvertretungsbeziehung erfährt eine Komplexitätssteigerung, da „der Dritte in gewisser Weise mit dem Ersten zusammenfällt, ohne mit ihm identisch zu sein. Man könnte sagen, daß Dritter und Erster durch eine asymmetrische zeitliche Diastase verbunden sind“ (ebd.). Die Lehrperson vertritt also den Schüler gegenüber sich selbst und geht damit auch das Risiko der Fehleinschätzung ein. Die erste Wirkrichtung dieser Achse zielt auf den gegenwärtigen Schüler. Das imaginierte Subjekt, das nun also unter zahlreichen Einflüssen steht, veranlasst die Lehrperson für es gegenüber seinem gegenwärtigen Ich zu sprechen und zu handeln. Dies könnte dann der Fall sein, wenn die Lehrperson den Schüler auf selbstgesteckte Ziele hinweist oder selbst der Auffassung ist, dass er (in einer realistischen Weiterführung seiner jetzigen Lage) von bestimmten Kompetenzen zukünftig profitieren wird und ihn deshalb an bestimmte Vereine oder Praktika verweist, ihn in der Gegenwart zu bestimmten Lernsituationen anregt oder entsprechende Einschränkungen setzt. „Daß der Schüler in der Gegenwart die Stellvertretung seiner Zukunft durch den Lehrer akzeptiert, gründet (...) darin, da der vom Lehrer in Anspruch genommene Vertretene (also der Schüler der Zukunft) in einem *narrativ überzeugenden Zusammenhang mit der eigenen Existenz* gebracht werden kann. Der Schüler in der Gegenwart muss davon *überzeugt* sein oder (...) darauf *vertrauen*, daß die ihm vom Lehrer eröffnete Zukunft *seine* Zukunft ist, d.h. sie muß dem Schüler nicht nur attraktiv und lohnend, sondern auch erreichbar erscheinen“ (ebd.; Herv.i.O.). Diese Stellvertretung ist nicht immer trennscharf abzugrenzen von der ersten Achse mit ihrer Ausrichtung von der Gesellschaft hin zum Schüler, da die Annahmen der Lehrperson über wünschenswerte zukünftige Zustände nicht losgelöst von weiteren Einflüssen gedacht werden kann. Die zweite Wirkrichtung ist vom gegenwärtigen Schüler, der dann gegenüber dem imaginierten Subjekt des zukünftigen Schülers vertreten wird. Diese Stellvertretung ist von den vier Wirkrichtungen, die Röhr vorschlägt, am schwierigsten zu fassen, da ein hypothetisches, imaginiertes Subjekt leicht zu ändern ist und für diese Änderung auch keine stellvertretende Handlung bedarf. Diese Stellvertretung ist vermutlich am besten als eine innere Verhandlung zu begreifen, die die Lehrperson für sich führt. In dieser Verhandlung rechtfertigt sie vor dem zukünftigen Schüler eine gegenwärtige Handlung des gegenwärtigen Schülers, die den (Moral-) Vorstellungen des ersten zuwiderläuft. An dieser Stelle stellt sich auch die Frage nach einer zeitlichen Verfasstheit des Schülers. Es ist unklar, ob er tatsächlich den Status erreicht, der ihm durch das zuvor imaginäre Subjekt seiner selbst zugesprochen wird. Dies kann der Fall sein, wenn der Schüler (auch aufgrund einer progredienten Krankheit) verstirbt oder aufgrund der prinzipiellen Offenheit der menschlichen Entwicklung und durch Entscheidungen eines freien Willens eine gravierend andere (Lebens-)Richtung einschlägt. Diese Widrigkeiten und Unsicherheiten lassen sich nicht gänzlich verhindern, vielmehr ist die „Antizipation der Zukunft (...) damit aber keine abstrakte Angelegenheit, sondern ein Teilprozeß und immer nur vorläufiges Zwischenresultat eines sich unablässig wiederholenden Antwort- und Stellvertretungsgeschehens, das nicht von einer linearen Zeitvorstellung, also u.a. von den Gedanken des Fortschritts, der Kontinuität, des Wachstums oder der Exploration, *beherrscht*, wenngleich manchmal *inspiriert* wird (ebd., 406; Herv.i.O.). Die Voraussetzung für eine gelingende Stellvertretung ist somit ein Zutrauen in eine Entwicklung, ohne apodiktisch eine gelingende, wünschenswerte Entwicklung als Bedingung der Stellvertretung vorauszusetzen.

Es zeigt sich, dass die pädagogische Stellvertretung deutlich komplexer und hypothetischer zu fassen ist als die nicht-pädagogische (Mayer, 2018). Die Herausforderung dieser Achse besteht darin, „daß die triadische Figuration in pädagogischen Stellvertretungsbeziehungen

ihre Kontur zu verlieren droht“ (Röhr, 2002, 402). So hat man es nicht mehr mit klaren Gruppen, Aufträgen oder auch schon mündigen wie geschäftsfähigen Personen zu tun, wie es die soziologische Stellvertretung voraussetzt. Oftmals ist es die Stellvertretung eines nicht genauer zu fassenden Bildungswesens oder verschiedener, teils widersprüchlicher Werte und Normen sowie der imaginierten Subjekte. Aus dieser hohen Komplexität aller vier Wirkrichtungen der Stellvertretung ist es erforderlich, sie stets zu reflektieren und regelmäßig zu hinterfragen, wessen Interessen wem gegenüber in welchem Umfang und mithilfe welcher Methoden vertreten werden und ob diese Vertretung noch dem (Entwicklungs-)Stand der Betroffenen angemessen ist. Stellvertretung darf nicht in einer Routine verharren und somit zu einer Ersatzhandlung (i.S.v. einen anderen Menschen zu ersetzen, statt für ihn eine Lücke zu füllen, bis er es selbst kann) verkürzt werden oder einer Machtakkumulation anheimfallen. Es ist erforderlich, die inhärente „Spannung zwischen Verbindung und Eröffnung einerseits und Trennung und Selektion andererseits“ (Röhr, 2002, 409) auszuhalten und so die *Stellvertretung* durch unreflektierte Wiederholungen oder Verkürzungen „weder erstarren lässt noch tilgt, sondern offensiv markiert und ansinnt, aber auch Revisionen offen hält“ (ebd.). Röhr nutzt zur Erklärung und Spezifizierung der pädagogischen Stellvertretung die zwischenmenschliche Ethik nach Emmanuel Lévinas. Für ihn bedeutet die Stellvertretung vor allem das genannte Beziehungsgeschehen, das vom Schüler ausgeht und dessen Ansprüche vorrangig vermittelt werden, da dieser es noch nicht selbst leisten kann und auf die Unterstützung (hier in Form des stellvertretenden Handelns) angewiesen ist. Diese Unterstützung signalisiert der Schüler explizit wie implizit, indem er die Lehrperson in Verantwortung ruft. Röhr erkennt in diesem Anruf die Grundlage der Stellvertretung, die einer aktiven Mandatserteilung gleichkommt. „Die Stellvertretungsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler stellt eine Wiederholung der fundamentalen, die Beziehung (bzw. die Nicht-Beziehung) zum radikalen Anderen strukturierenden Stellvertretung dar, in welcher der unvermittelte Einbruch des fremden Anspruchs an mich das funktionale Äquivalent zur Beauftragung ausmacht“ (ebd., 405f.). Eine so interpretierte Erteilung des Mandats wird für Röhr nötig, um weiterhin von einer Stellvertretung sprechen zu können, da diese sich nur so einstellt. Im pädagogischen Kontext ist jedoch kaum eine Erteilung und die damit einhergehende vorauslaufende Konfirmation möglich, da Schüler*innen sich nur selten ihre tatsächlichen Stellvertreter aussuchen können. Aufgrund der derzeitigen Verfasstheit der Schul- und Bildungsstruktur kommt es durch teils vorbestimmte Zuteilungen von Lehrpersonen (durch nicht-partizipative Klassen- und Schulzuweisungen) zu Beschränkungen dieser freien Wahl des Mandatsträgers. Von einer Anerkennung des Zweiten seitens des Ersten und des Dritten ist kaum auszugehen. Zudem kann sich die einzelne Lehrperson in ihrem Unterricht in weiten Teilen nicht den Erwartungen an die Schule als Bildungsinstitution entziehen und operiert stark unter staatlichen Vorgaben. Lehrpersonen werden also in der Regel nur von der einen Seite her als Mittler bestimmt und anerkannt, indem sie formal durch das Kultusministerium beauftragt sind. Die Anerkennung seitens der Schüler*innen erfolgt jedoch nicht immer (rechtzeitig) und eine tatsächliche Stellvertretung bleibt aus. Röhr plädiert daher, dass für die Beauftragung seitens der Schüler*innen ein „funktionales Äquivalent“ (ebd., 403) gefunden werden muss, das sich nicht unbedingt auf die direkte verbalisierte Zustimmung beruft, sondern symbolisch (funktional) für diese steht. Das Äquivalent zeigt sich vor allem durch die nicht abzutretende Verantwortung der Lehrperson, sobald sie die oben angesprochenen Hinderungen des Erziehungs- und Bildungsrechts wahrnimmt und durch die Schüler*innen gespiegelt bekommt. „Heimgesucht durch das Antlitz und die an uns gerichteten Worte des ohnmächtigen und

verletzlichen Anderen können wir uns der anarchischen Stellvertretung und Verantwortung nicht entziehen“ (ebd., 404). Röhr räumt an dieser Stelle auch den hohen Anspruch an die Lehrperson ein, die im Klassensetting nie allen Schüler*innen gleichzeitig „antworten“ kann. Sie wird stets gleichzeitig und mehrfach in die Verantwortung gerufen und dies doppelt: Sowohl von den verschiedenen gegenwärtigen Schüler*innen in der Klasse, als auch jeweils zugleich von ihren zukünftigen Subjekten. Die Lehrperson imaginiert sodann die Klasse als eine Gruppe, in der jedoch die Einzelnen wieder subsummiert werden und individuelle Ansprüche untergehen und womöglich unbeantwortet bleiben, was wiederum zu (Handlungs-) Unsicherheiten und Frustrationen bei allen Beteiligten führen kann. Diese Herausforderungen als „Asymmetrien, Verwerfungen und Nicht-Entsprechungen sind wie Verantwortung, Fürsorge und Wiederholung Charakteristika pädagogischer Stellvertretung, und zwar nicht solche, die es zu eliminieren gälte, sondern solche, mit denen der Umgang zu erlernen wäre“ (ebd., 408).

Auch Karl-Ernst Ackermann deutet unter Bezug auf Lévinas das triadische Beziehungsgefüge der pädagogischen Stellvertretung um, indem er zu Beginn einer pädagogischen Interaktion eine Dyade „als eine Arbeitsgrundlage“ (Ackermann, 2011, 155) ansetzt, die sich dann im Laufe der Zeit (durch Beziehungsaufbau) zur Triade weiterentwickelt. Er plädiert, dass gerade in der Arbeit mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in manchen pädagogischen Situationen es sinnvoll ist, erst einmal die „beziehungsstiftende dyadische Seite“ (ebd., 161) zu priorisieren. In dieser Dyade folgt, den betreffenden Menschen „zunächst kontrafaktisch als bildungsfähig erachten, ihm dementsprechend begegnen und sich darüber hinaus an die Stelle dieses anderen versetzen und stellvertretend für diesen handeln zu können“ (ebd.). Nach einer solchen Phase der gegenseitigen Annäherung wird dann (als Erziehungsarbeit) die triadische Struktur aufgebaut. Teil der sonderpädagogischen Professionalität ist es demnach, nicht die Dyade zu institutionalisieren, sondern eben zum richtigen Zeitpunkt umzuwandeln (ebd., 155f.). Die Aufgabe der Triade und der Position des Dritten zugunsten einer Dyade, geht nicht einher mit einer umfassenden, exklusiven Zuwendung zu einer Person. Die Dyade wird vielmehr etabliert, um in ihr zunächst den Ansprüchen und Bedürfnissen der Betroffenen gerecht werden zu können. Die Dyade bereitet durch eine Priorisierung der Betroffenen und ihrer aktuellen Situation gegenüber Ansprüchen und Anforderungen von Dritten die Grundlage für zukünftige triadisch orientierte Stellvertretungen. Vor einer totalen Dyade ist – über die Ansätze von Ackermann hinausgehend – zu warnen. Eine Dyade geht nicht nur das Risiko ein, verfestigt und unreflektiert zu bleiben, sodass eine sukzessive Entwicklung zur Mündigkeit erschwert wird. Sie verdrängt ebenso die ursprüngliche Genese und den eigentlichen Zweck der Stellvertretung, die ja nur nötig wurde, da bestimmte Signale der Erziehungs-, Bildungs- oder Hilfebedürftigkeit wahrgenommen und mithilfe einer Stellvertretung begegnet wurden. So ist bereits das Implementieren einer Stellvertretung kein grund- oder zielloses Eingreifen in den Bereich eines Anderen, sondern indiziert. Diese Indikation verweist auf einen zukünftigen Zustand, der sich vom gegenwärtigen Zustand qualitativ unterscheidet. Zwar ist die Ausrichtung auf ein gutes Leben und die Ertüchtigung hierzu ein in den Betroffenen bereits angelegter, wünschenswerter Zielzustand (Felder, 2012b). Man könnte in diesem Fall tatsächlich von einer Dyade sprechen, wenn sich die stellvertretende Person in der Situation ausschließlich und exklusiv den Betroffenen zuwendet und um ihrer selbst willen handelt. Eine solche Dyade stellt jedoch keine Stellvertretung dar, sondern „nur“ eine empathische oder gar liebevolle Zuwendung. Sobald für diese Person gehandelt oder gesprochen wird, oder sofern Zustände oder Situationen jenseits der jetzigen hinzugezogen

werden, dann greift eine Stellvertretung. In diesen Fällen geht die Dyade jedoch automatisch in die Triade über. Vollkommen losgelöst von teleologischen Annahmen und Antizipationen ist eine solche Stellvertretung nie, sodass realistischerweise in professionellen pädagogischen Kontexten nicht von einer Dyade im engeren Sinn gesprochen werden kann. Pointiert gesagt: Eine Stellvertretung gibt es nur in triadischer Figuration. Auch eine Beziehungsarbeit ist hier eine instrumentelle Stellvertretung, nämlich die Vertretung des zukünftigen Kindes gegenüber dem gegenwärtigen und der Realisierungsversuch des Rechts auf Erziehung, Bildung und Sozialisation (Mayer, 2018; Zirfas, 2011).

Als Schlussfolgerung dieser Überlegungen zur pädagogischen Stellvertretung kann gelten, dass die pädagogische Arbeit mit und für Schüler*innen nicht ohne Stellvertretung auskommt. Der wissenschaftliche Diskurs der Sonderpädagogik und der Disability Studies weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass eine Stellvertretung nicht als Fremdbestimmung umgesetzt werden sollte (Offergeld, 2021; Schallenkammer, 2016; Weingärtner, 2000). Als Gegenbegriff zur Stellvertretung wird deshalb oftmals die Selbstbestimmung genutzt. Diese soll für ein fundiertes Verständnis der Diskussion um Stellvertretung nun umrissen werden.

2.3.3 Selbstbestimmung als ergänzender Begriff in der Sonderpädagogik

Erziehung vollzieht sich, wie gezeigt, in einem Spannungsfeld von einerseits Passivität, Angewiesenheit und Bedürftigkeit sowie andererseits Aktivität, Emanzipation und Fähigkeit. Historisch betrachtet wurde dieses Spannungsfeld meist zu Lasten der (Eigen-)Aktivität aufgelöst und die besondere Bedürftigkeit von Menschen mit Behinderungen betont. Aus dieser Betonung wurden umfangreiche unterstützende wie auch (kritisch zu betrachtende) einschränkende Maßnahmen abgeleitet.

Es waren vor allem Selbstvertreter*innen und politische Aktivist*innen, die spätestens seit den 1970er Jahren die Entwicklung von „paternalistischen und Teilhabe verheerenden Strukturen der Behindertenpädagogik und Behindertenhilfe“ (Dederich, 2016b, 169) hin zu autonomieorientierten Handlungen vorangebracht haben (Lingelbach, 2020; Schuppener, 2022). Inspiriert wurde die deutsche Bewegung der Selbstvertreter*innen und Selbstbestimmungsdebatte vor allem durch bereits umfangreichere Aktivitäten der US-amerikanischen Independent-Living- und People-First-Bewegungen (Harmel, 2011, 64-68; Schönwiese, 2022), die aus politisch aktiven Selbsthilfegruppen (sog. self-advocacy-Gruppen) heraus entstanden sind (Biewer, 2000; Köbsell, 2019). Insbesondere im Bereich der geistigen und körperlichen Behinderungen konnten sich seither flächendeckend Verbände und Selbsthilfegruppen etablieren, die sich für eine Integration und Inklusion engagieren und politisch einfordern (Theunissen, 2009b), auch wenn deren Umfang und Einfluss nicht an die internationalen Vorbilder, allen voran in Skandinavien, im Vereinigten Königreich oder den USA, heranreicht (Niehoff, 2016).

Die Bewegungen und Initiativen setzten vorrangig die *Selbstbestimmung* als einen zentralen Begriff, der die Fürsorge als Paradigma der Heil- und Sonderpädagogik ablösen konnte und neben der (aus Skandinavien übernommenen) Normalisierung als ihr Leitprinzip fungierte (Dederich, 2013a, 199f.). Diese Entwicklung ist (zumindest im Kontext sonderpädagogischen Handelns) noch nicht überholt, sondern unter Berücksichtigung „der historischen Erfahrung von Unterdrückung, Ausgrenzung und Fremdbestimmung ist die Forderung nach Selbstbestimmung eine der wichtigsten Errungenschaften der Moderne und bleibt als ethisch und politisch begründetes normatives Prinzip für die Behindertenpädagogik von zentraler Bedeutung“ (Dederich, 2016b, 170). Der Begriff der Selbstbestimmung selbst wurde als

Gegensatz zur (historisch) erfahrenen Fremdbestimmung gefasst (Fornefeld, 2009, Harmel, 2011, 86f.) und somit „in überwiegendem Maß aus der *Abgrenzung von Abhängigkeiten und Fremdbestimmungsformen* von Menschen mit Behinderung gewonnen“ (Harmel, 2011, 68; Herv.i.O.) Mit ihm wird eine Abkehr von der Zuschreibung totaler Abhängigkeit markiert und Eigentätigkeit als menschliche Grundfähigkeit postuliert (Fornefeld, 2009). Mit ihm werden die Fähigkeiten und Potenziale der Individuen fokussiert und akzeptiert, dass eine solche Selbst-Bestimmung, im Sinne einer Autonomie anstrebenden Entwicklung, auch (dauerhaft) mit Unterstützungssystemen in Einklang gebracht werden kann. Diese Gleichzeitigkeit wird als anthropologisches Faktum anerkannt, „dass Menschen ihr Leben in einer spezifischen Weise verstehen, bewerten und praktizieren können und wollen“ (Zirfas, 2011, 89) und das so nicht nur Menschen mit Behinderungen zukommt. „Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der zentrale Perspektivenwechsel (= Abkehr vom Protonormalismus), dass Behinderung nicht nur als normaler Bestandteil menschlichen Zusammenlebens anerkannt ist, sondern Menschen mit Behinderungserfahrungen als Bereicherung für die Gesellschaft betrachtet werden (Wandel vom ‚passiven Hilfeempfänger‘ zum ‚aktiven Mitgestalter von Gesellschaft‘)“ (Schuppener, 2022, 114). So betrachtet erfährt auch die Heil- und Sonderpädagogik einen Wandel, da sie ihr Verständnis von Selbst- und Fremdbestimmung sowie von erwünschter und erforderter Hilfe und Unterstützung überarbeiten und an die erarbeiteten Gegebenheiten anpassen muss. Mit dieser Neuorientierung „ergibt sich das Ziel, die Pflicht und der Zweck, Menschen mit Behinderung zu befähigen und zu unterstützen, selbstbestimmt leben, sich durchsetzen, sich behaupten und sich selber schützen zu können. Dabei sollen sie als Subjektive ihrer Entwicklung bzw. Individuen mit eigenen Interessen und Wünschen und nicht länger als Objekte von Fürsorge, Betreuung und pädagogischen Bemühungen angesehen werden“ (Harmel, 2011, 64). Diese Subjektsetzung geht darüber hinaus einher mit einer Wandlung der Beziehung und Interaktion zwischen allen Beteiligten (Weiß, 2000, 123), allen voran als eine Entwicklung von Akten des An-Leitens und Führens hin zu Akten des Begleitens. „Begleiten meint unter diesem Anspruch, dass (auch) Entscheidungen und Entwicklungen akzeptiert werden, die sich deutlich von der Vorstellung des Umfeldes eines Menschen mit Assistenzbedarf unterscheiden. Es geht um den Aufbau und die Reflexion einer Grundhaltung, welche Menschen nicht als optimierungsbedürftig ansieht, sondern auch in einer vermeintlichen Unvollkommenheit bzw. Imperfektion eine Akzeptanz von Vollständigkeit (an)erkennt“ (Schuppener, 2022, 111f.). Diese Grundhaltung als Bejahung der Selbstbestimmung „muss nicht nur anthropologisch unterstellt, sondern auch moralisch gefordert und pädagogisch gefördert werden“ (Zirfas, 2011, 89).

Jedoch läuft an dieser Stelle die Selbstbestimmung auch Gefahr, das erzieherische Verhältnis nicht als stets zu reflektierende Asymmetrie zu balancieren, sondern nun das Spannungsverhältnis zum anderen Pol hin aufzulösen. Mit einer solchen (Über-)Betonung der Freiheit der Betroffenen und ihrer Selbstständigkeit (Fröhlich, 2000, 8) geht ein Risiko einher, ihre spezifischen und hochindividuellen Bedarfe nicht zu erkennen und so unter Berufung auf Selbstbestimmung und die zugeschriebene Eigenverantwortung (Koucky, 2008, 44ff.) diesen Bedarfen nicht zu entsprechen (Weiß, 2000, 127f.). Denn bereits von „seiner Wortgeschichte her verweist Selbstbestimmung auf ein einzelnes Wesen, das sich erkennt, indem es sich definiert und sich selbst gestaltet“ (Fornefeld, 2009, 184). Ein solches Erkennen, Definieren (vgl. bestimmen = klassifizieren) und Gestalten (vgl. bestimmen = befehlen, beherrschen) ist jedoch nur referentiell und in einer Interaktion mit einem anderen Menschen möglich, da immer *als* etwas und/oder jemand erkannt, definiert und gestaltet sowie in Abgrenzung und/

oder Übereinstimmung *zu* Anderen agiert wird. Gerade unter Anbetracht aktueller sozialer und ökonomischer Entwicklungen und Herausforderungen (Hartong, Hermstein & Höhne, 2018; Herz, 2022b; Herz & Hoffmann, 2023; Sponholz & Leibeck, 2019) ist es nötig, die Balance zwischen Emanzipation und Angewiesenheit (oder: Individualität und Sozialität) nicht erneut zu einer der beiden Seiten aufzugeben, sondern vielmehr auf eine ständige Vermittlung beider Seiten zu bestehen (Falkenstörfer, 2022b; Herz, 2022a). In dieser Vermittlung dürfen historisch gewonnene Schritte – wie die Abkehr von totaler Fremdbestimmung und die Überwindung der Fürsorge – nicht zurückgenommen werden, sondern unter Berücksichtigung der etablierten Prinzipien wie der Selbstbestimmung und der Normalisierung als Aushandlung (Gröschke, 1993; Weiß, 2000; Haeblerin, 2005) in Einklang gebracht werden mit den ebenso anthropologisch fundierten Notwendigkeiten stellvertretenden Handelns (Dederich, 2013a, 196ff.; 2016a, 171).

2.4 Grenzen der Stellvertretung: Paternalismus und Zwang

Es wurde deutlich, dass pädagogisches Handeln meist mit stellvertretenden Entscheidungen flankiert wird. Diese Entscheidungen werden von einem Menschen für einen anderen Menschen in dessen Sinne getroffen und dies in einem komplexen Wechselspiel der triadischen Figuration, die allen Stellvertretung zugrunde liegt. Mit solchen Stellvertretungen sind im pädagogischen Kontext zudem meist solche Situationen verknüpft, in denen der Zweite auch explizit gegen den Willen oder ohne das Wissen des Ersten für diesen handelt oder entscheidet; auch gegenüber Dritten, von denen der Erste keine Kenntnis hat. Solche Entscheidungen, bei denen in die Entscheidungshoheit und persönliche Freiheit eines Anderen eingegriffen wird, werden als paternalistische Handlungen bezeichnet (Giesinger, 2006b; Schaber, 2019). Paternalismus wird traditionell – analog zur Stellvertretung – in der Rechtsphilosophie, der politischen Philosophie sowie der Soziologie als ein Politik- und Handlungsstil diskutiert, der in die Freiheiten eines Menschen zugunsten seiner späteren Freiheit eingreift (Dworkin, 1972, 2020; Mill, 1945, 212-236). Die hier entwickelten Formen des Paternalismus werden im Folgenden vorgestellt und anschließend deren Legitimationsstrategien beleuchtet.

Obwohl der Begriff des Paternalismus nicht aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften stammt, lohnt sich seine Adaption für den pädagogischen Kontext. Denn eine pädagogische Rezeption der philosophischen und politischen Paternalismusdebatte ermöglicht es, „einen Aspekt von Erziehung in den Blick zu nehmen, der oftmals als moralisch problematisch und speziell rechtfertigungsbedürftig gesehen wird. Im Rahmen pädagogischer Praktiken bestimmen Personen, was andere lernen, wie sie sich verhalten und entwickeln sollten. Sie setzen Ziele für andere, und ergreifen Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen“ (Giesinger, 2019, 258). Dieses stellvertretende Setzen von Zielen als ein Ausdruck von Fremdbestimmung steht in der Sozial- und Sonderpädagogik regelmäßig in der Kritik, gerade wenn versucht wird, diese pauschal zu legitimieren (z.B. Fornefeld, 2009; Harmel, 2011; Heuer, 2023; Heuser, Bretschneider, Weithardt & Schuppener, 2020; Schuppener, 2022; Zinsmeister, 2015). Durch die traditionsreichen Auseinandersetzungen, Legitimationsversuchen und Problematisierungen des Paternalismus in der praktischen Philosophie (Kühler, 2017) wird jedoch mehr als deutlich, dass es im pädagogischen Kontext paternalistische Entscheidungen benötigt und diese nicht per se zu vermeiden oder zu verdrängen sind. In der (professionellen) pädagogischen Arbeit gilt es vielmehr, die paternalistischen Tendenzen zu reflektieren und jeweils konkret für Handlungen abzuwägen und nicht in pauschale Legitimationen abzurufen.

ten oder sogar die „Normalisierungsbestrebungen einer Pädagogik der Zwangsbefürwortung“ (Heuer, 2023, 260) den Weg zu bereiten. Der Diskurs um Paternalismus und seine mögliche Rechtfertigung verweist auch auf die immanenten Grenzen des Erziehungsgeschehens, „die mit der radikalen Fremdheit, der Bildsamkeit, der Planbarkeit, des Verstehens und Verantwortens und der Differenz zwischen zwei Willen zu tun haben“ (Zirfas, 2011, 97). So wie Erziehung selbst als ein Wagnis eingeschätzt werden und selbst an Grenzen stoßen kann (Bollnow, 1959; Müller, 2009), gilt dies auch für die Stellvertretung und den korrespondierenden Paternalismus (Zirfas, 2011, 93). Wie gezeigt, sind es vor allem teleologische Momente, die als Argumentationsmuster für einen Paternalismus herangezogen werden. Durch diese Zukunftsorientierung geht direkt eine Unsicherheit einher, da kein kommendes Ereignis und kein kommender Zustand mit Sicherheit vorherzusagen, mechanisch herzustellen oder kausal auf bestimmte Tätigkeiten der Gegenwart zurückzuführen ist. „Erziehende stoßen beim Treffen von stellvertretenden Entscheidungen an vielerlei Grenzen: an die unerreichbare Fremdheit des Kindes, an das Sich-Entziehen, an die Grenze der Formbarkeit des Kindes und eines unplanbaren Geschehens, an die Grenze des eigenen Verstehens und der Sicherheit über das Verstandene-Geglaubte und an die Grenze zwischen eigenem Willen und dem Willen des Kindes bzw. des Jugendlichen. An diesen Grenzen ist oftmals nicht mehr eindeutig klar, in welche Richtung Entscheidungen getroffen werden sollen bzw. ob einmal getroffene Entscheidungen richtig waren und sind“ (Koucky, 2008, 52). Paternalismus ist also ein Handlungsstil, der so ursprünglich in Politikwissenschaften und der Soziologie diskutiert wurde (Dworkin, 2020) und auf pädagogische Phänomene der Stellvertretung übertragen werden kann und dort Berücksichtigung finden sollte (Giesinger, 2005, 2006a; Röhr, 2002). Er ermöglicht eine Diskussion ansonsten höchst umstrittener Zustände (der Fremdbestimmung), erinnert zugleich an anthropologische Grenzen der Erziehung und verbindet diese mit ethischen Fragen über Pflicht und Verantwortung zu Handlungen, denen die Betroffenen nicht zustimmen können (Dederich, 2011a).

Definition und Unterscheidung

Für eine fruchtbare Diskussion über Paternalismus in der Pädagogik ist es unabdingbar, zunächst dessen Begriffsdefinition und Erscheinungsformen zu klären, wodurch er seine Analysekraft gegenüber pädagogischen Theorien entfalten kann (Düber, 2014).

Als Begründer einer modernen, differenzierten Sichtweise gilt Gerald Dworkin (Dworkin, 1972). Er fasst Paternalismus als eine Analysemöglichkeit sozialer Handlungen und Beziehungen, wobei nicht alle Handlungen als paternalistisch gelten können:

“I suggest the following conditions as an analysis of *X acts paternalistically towards Y by doing (omitting) Z*:

1. *Z* (or its omission) interferes with the liberty or autonomy of *Y*.
2. *X* does so without the consent of *Y*.
3. *X* does so only because *X* believes *Z* will improve the welfare of *Y* (where this includes preventing his welfare from diminishing), or in some way promote the interests, values, or good of *Y*” (Dworkin, 2020, o.S.; Herv.i.O.).

Für eine paternalistische Handlung müssen demnach drei Bedingungen wirksam sein (Düber, 2018, 82-86). Erstens gilt das Kriterium der *Einmischungsbedingung*, die festlegt, „dass eine Handlung intrusive Elemente enthalten muss“ (ebd., 85). Paternalistisch handelt eine Person demnach dann, wenn sie mit ihrer Handlung in die (Handlungs- oder Entschei-

dungs-)Freiheit oder Autonomie einer anderen Person eingreift. Zweitens gilt das Kriterium der *Nicht-Zustimmungsbedingung*, das eine Abgrenzung von anderen Formen der Hilfe und Unterstützung ermöglicht (ebd., 86). Paternalistisch handelt eine Person demnach dann, wenn diese Handlung ohne Zustimmung oder Wissen der anderen Person erfolgt. Drittens gilt das Kriterium der *Wohllollensbedingung*, das auf eine Verbesserung der aktuellen oder zukünftigen Situation der betreffenden Person hinweist, eine Form eines guten Lebens als Grundlage der Handlung heranzieht (Schaber, 1998; Weber-Guskar, 2016) und zugleich den Anspruch eines Wissensvorsprungs der handelnden Person voraussetzt. Paternalistisch handelt eine Person demnach dann, wenn mit ihr das Wohlergehen der Betroffenen hergestellt, gesichert oder erweitert sowie ihre Interessen bewahrt werden sollen (Düber, 2018, 86). Grundsätzlich ist für eine genauere Fassung von Paternalismus zwischen dem Subjekt (handelnde Person), dem Objekt (paternalisierte Person), der Art und Weise (z.B. Unterbrechung einer Tätigkeit; Vorenthalt von Informationen; Verbote oder Gebote) und dem Bereich (z.B. psychische oder physisches Wohlbefinden) zu unterscheiden (Kühler, 2014, 15ff.): Wer handelte paternalistisch wem gegenüber wie in Bezug auf welchen Bereich dessen Autonomie? Ausgehend von der Definition nach Dworkin, die mit ihren drei Bedingungen als „Standardauffassung“ (Giesinger, 2019, 254) gilt, können zwei grundlegende Formen differenziert werden.

Paternalismus lässt sich primär in zwei Grundformen einteilen. Auf der einen Seite ist dies ein Paternalismus, der als schwach (Schaber, 2019; Wolf, 2006) oder weich (Kühler, 2014) bezeichnet wird. Auf der anderen Seite ist dies ein Paternalismus, der gegensätzlich als stark (Schaber, 2019; Wolf, 2006) oder hart (Kühler, 2014) betitelt wird. Die Wahl der Begriffe lässt eine Dichotomie des Paternalismus vermuten, die so jedoch nicht trägt. Vielmehr schließt sich ein harter Paternalismus einem weichen an und beide können als ein Kontinuum aufgefasst werden und beide entspringen dem Gedanken, „dass es bei paternalistischen Handlungen darum geht, andere Personen davor zu bewahren, Fehler zu machen, Fehler prudentieller wie auch moralischer Art“ (Schaber, 2019, 173). Beide unterscheiden sich vor allem in Intensität und Persistenz der paternalistischen Handlung, die diese Fehler präventiv oder intervenierend bearbeiten soll.

Ausgangslage für jede paternalistische Handlung ist die Annahme, dass eine Person sich gerade in einem Zustand oder einer Tätigkeit befindet, die – wenn der Zustand fortbesteht oder die Tätigkeit weiterhin durchgeführt wird – nicht ihrem eigentlichen Willen entsprechen. Mit diesem Willen sind Wünsche, Interessen, Pläne und Angelegenheiten aller Art zusammengefasst (Düber, 2018, 85f.). Er umfasst auch grundsätzliche Werte und Normen sowie Auffassungen eines guten Lebens (Dworkin, 2020). Die paternalistische Handlung soll dann diesen Zustand oder diese Tätigkeit beenden, um dem eigentlichen Willen zu entsprechen. Inwiefern hiervon ausgehend gehandelt wird, unterscheidet sich in den beiden Formen des Paternalismus.

Eine Handlung im Sinne eines *schwachen* Paternalismus geht davon aus, dass eine Person zwar Handlungen und Zustände ihres Willens bevorzugt und für deren Herstellung prinzipiell ausreichend autonom ist, ihr aber für dessen aktuelle Umsetzung Informationen oder Fähigkeiten fehlen. „*Schwacher* Paternalismus interveniert nur so lange, als eine Person nicht hinreichend informiert ist über die selbstschädigenden oder selbstgefährdenden Konsequenzen ihres Tun“ (Wolf, 2006, 271; Herv.i.O.). Diese Handlungen sollen Sorge tragen, dass die betreffende Person über den aktuellen Zustand und aktuelles Tun informiert wird, Einsicht erhält und entsprechend aufgeklärt wird. „Ein ‚weicher‘ oder auch ‚autonomieorientierter‘

Paternalismus speist sich aus dem Zweifel an der Autonomie einer Person bzw. ihrer Entscheidung. Eingriffe in die Freiheit oder Autonomie dienen dann ausschließlich dem Zweck zu überprüfen, ob die Person das, was sie zu tun gedenkt, auch wirklich, d.h. in autonomer Weise, tun möchte (...). Ein ‚weicher‘ oder ‚autonomieorientierter‘ Paternalismus soll der Person somit darin helfen, ihren autonomen Willen gegebenenfalls erst herauszufinden und anschließend erfolgreich in die Tat umzusetzen“ (Kühler, 2014, 16). Das Anliegen der Handlung ist demnach eine kurze Unterbrechung, Offenlegung und Aufklärung, um für die gewählte Zielsetzung einen Raum für Reflexion und ggf. Umlenken zu schaffen. „Die paternalistische Haltung ist damit eine strikt zweckneutrale. Es geht lediglich darum, etwaige Zweck-Mittel-relationale Fehler der anderen Person aufzuzeigen und zu berichtigen, d.h., beispielsweise auf die Verfolgung ungeeigneter oder suboptimaler Mittel hinzuweisen“ (Kühler, 2017, 73). Die folgende Annahme ist dann, dass sich diese Person im Anschluss selbst und freiwillig aus dem Zustand begibt bzw. die Tätigkeit beendet und sich solchen Zuständen und Tätigkeiten zuwendet, die ihrem Willen entsprechen. Führt sie die ursprüngliche Tätigkeit dennoch fort, sind keine weiteren Eingriffe geboten, da die Person sich nun selbst auf Grundlage aller nötigen Informationen aus freiem Willen dafür entscheidet (Wolf, 2006, 271). Diese Form des Paternalismus möchte also verhindern, dass die Betroffenen Handlungen vollziehen, „die sie selbst (a) entweder gar nicht wirklich tun wollen oder (b) den Zielen, die sie selbst verfolgen, zuwiderlaufen“ (Schaber, 2019, 173). Ein schwacher Paternalismus greift meist dann, wenn Personen z.B. aus Unachtsamkeit Gefahr laufen, negative Dinge zu tun oder wenn sie die paternalisierende Person zuvor um die Einschränkung gebeten haben und diese sich auf kurzfristig oder einmalige Wünsche oder Gewohnheiten beziehen (Wolf, 2006, 270f.; Kühler, 2017). Dies ist bspw. dann der Fall, wenn eine Person eine andere bittet während eines alkoholischen Abends die Autoschlüssel zu verwahren oder ungesunde Lebensmittel zu verstecken und beides beibehält, auch wenn die Person selbst (dann in einem späteren, alkoholisierten oder hungrigen Zustand) nach Schlüssel oder Süßigkeit verlangt. Eine Unterform des weichen Paternalismus ist der libertäre Paternalismus (Arnold, 2022). „Wer in diesem Sinne paternalistisch handelt, tut nicht unbedingt etwas gegen den Willen einer Person. Um Menschen daran zu hindern, zu tun, was sie tun möchten, aber nicht tun sollten, werden sie weder gezwungen noch werden ihnen negative Konsequenzen angedroht. Man verändert vielmehr den Handlungskontext in einer Weise, die dazu führen soll, dass die betroffenen Personen von sich aus das tun, was nach Ansicht derjenigen, die den Kontext verändern, das ist, was sie in ihrem eigenen Interesse tun sollten“ (Schaber, 2019, 174). Hintergrund ist die Annahme, dass Personen sich Regeln und Normen durchaus bewusst sind, sie diese in manchen, meist routinierten oder stressvollen Situationen jedoch nicht immer befolgen. Da Menschen meist intuitiv entscheiden und diese Intuition auch zu Fehlentscheidungen führen kann (Höfling, Strack & Deutsch, 2006; Kahneman, 2012), hat diese Form des Paternalismus das Ziel, vor allem die emotionale Seite der Entscheidungsfindung anzusprechen und Entscheidungsstrukturen zu beeinflussen. Anders gesagt wird im Kontext des libertären Paternalismus versucht, durch Hinweise und kurze Informationen die Betroffenen subtil und subversiv auf Handlungsalternativen hinzuweisen und diese in Richtung solcher, gewünschter Handlungen zu „stupsen“; weshalb diese Form des Paternalismus als „Nudging“ (Sunstein, 2015; Thaler & Sunstein, 2003; Vahsen, 2011) genannt wird. Der libertäre Paternalismus straft nicht und durch ein Nichtbefolgen oder Übersehen erleiden die Betroffenen keine negativen Folgen, vielmehr sollen sie durch die positiven Folgen eines Umdenkens belohnt werden, wobei diese Belohnung meist emotional und indirekt erfolgt

(Thaler & Sunstein, 2003). Ein typischer Nudge sind Fußspuren auf dem Boden während der COVID-19-Pandemie als eine Erinnerung an die Abstandsgebote im öffentlichen Raum. Solche Spuren – als Aufkleber in Form von Schuhsohlen – waren meist in Supermärkten entsprechenden auf dem Boden angebracht; eine Erinnerung an die Kund*innen sich auf oder neben diese zu stellen, um so den nötigen Abstand zu halten. Dieser Nudge wurde nötig, da sie sich ansonsten nicht an die Regel erinnern oder im Abstand verschätzen würden. Wohl kaum wurden Bußgelder oder Hausverbote ausgesprochen, wenn sie dieser Aufforderung nicht nachgekommen sind, hingegen stellte sich eher ein positives Gefühl bei den Personen ein, wenn sie dem Nudge nachgekommen sind. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass der Abstand öfter eingehalten wurde, wenn die Aufkleber in Form von Sohlen angebracht wurden und nicht in geraden Linien (Correa, Costa & Zeppellini, 2022; Pfeiffer, Bachhuber & Seidel, 2021).

Dem gegenüber steht der *starke* Paternalismus. Dieser baut zumeist auf dem schwachen Paternalismus auf und setzt seine Bemühungen auch dann fort, wenn die Betroffenen *trotz* Informationen zu ihrem Zustand oder Tätigkeiten an diesen festhalten bzw. diese fortsetzen. „Starker Paternalismus liegt vor, wenn man jemanden daran hindert, etwas zu tun, weil man meint, das, was er zu tun vorhabe, sei irrational oder einfach schlecht, ohne diese Einschätzungen an diejenigen der betroffenen Person zu knüpfen“ (Schaber, 2019, 174). Grundlage für eine Handlung sind daher die durch die paternalisierende Person angenommenen, grundsätzlichen Werte und Normen. Damit ist auch gemeint, dass es Zustände und Tätigkeiten gibt, die in jedem Fall gegen den Willen der Person entsprechen, auch wenn diese sich in der Situation selbst entschieden gegensätzlich verhalten und argumentieren. „Vorausgesetzt ist damit zum einen, dass wir als Paternalisierende besser wissen als die paternalisierte Person, was gut bzw. besser für sie ist, und zum anderen, dass der Autonomie der Person dabei keine entscheidende oder vorrangige Rolle zukommt“ (Kühler, 2014, 17). Diese Form des Paternalismus ist vor allem aufgrund dieses Anspruchs eines unbedingten Wissensvorsprungs und der Gefahr einer Instrumentalisierung kritisch zu betrachten. Er ist selbst in legitimer Anwendung stets zu reflektieren, denn „[c]harakteristisch für den starken Paternalisten ist die Absicht, einer anderen Person *seine eigenen* Wertvorstellungen von Sicherheit etc. als objektiv aufzudrängen – angeblich objektive Wertansprüche, die sich nicht mit den subjektiven Wertvorstellungen der gezwungenen Person decken“ (Wolf, 2006, 271; Herv.i.O.). Hinzu kommt das Problem der Art und Weise (Kühler, 2014), da der starke Paternalismus sich oftmals einem (psychischen und physischen) Zwang bedient, um gegen den Widerstand der Betroffenen zu agieren (Heuer, 2023, 261f.; Mohr, Ritter & Ziegler, 2017, 19f.). Als Zwang können hier alle Handlungen bezeichnet werden, die ein Mensch „subjektiv als Einschränkung seiner Entscheidungs- und Handlungsfreiheit empfindet“ (Zinsmeister, 2015, 2). Ein solcher Zwang wirkt implizit und explizit sowie in der Regel intendiert. Er ist die „gezielte physische oder psychische Einwirkung auf eine andere Person mit dem Ziel, sie zu einem bestimmten Handeln oder Unterlassen zu bewegen. Typische Mittel sind Gewaltanwendungen, Drohungen oder freiheitsbeschränkende und -entziehende Maßnahmen“ (ebd.).

Zwei Beispiele aus dem erzieherischen, pädagogischen Kontext:

Eine Schülerin der dritten Klasse möchte an einem sonnigen Morgen ohne Jacke und Schirm das Haus verlassen und zur Schule laufen. Der Vater stoppt sie an der Wohnungstür und weist sie darauf hin, dass der Wetterbericht im Radio jedoch Regen angekündigt hat. Damit greift er in ihre Handlungsfreiheit und ihre Pläne ein, gerade so aufzubrechen (Einmischungsbedingung), tut dies ohne eine vorherige Aufforderung der Tochter (Nicht-Zustim-

mungsbedingung) und aufgrund der Annahme, dass sie den Wetterbericht nicht gehört hat und verhindern möchte, dass sie auf dem Nachhauseweg nass wird (Wohllollensbedingung). Der Vater nimmt an, dass sie sich entsprechend für eine Jacke und einen Schirm entscheiden würde, wenn sie von der Regenankündigung wüsste. Die Tochter klärt ihn daraufhin auf, dass sie plane, auf dem Weg zurück den Bus zu nehmen. Damit sind ihre Beweggründe deutlich geworden, auch unabhängig davon, ob sie den Radiobericht gehört hat oder nicht. Im Sinne eines weichen Paternalismus gibt sich der Vater zufrieden und lässt sie zur Schule. Im Sinne eines harten Paternalismus hingegen wird er sie erneut auf den drohenden Regen hinweisen und darauf bestehen, dass sie eine Jacke und einen Schirm mitnimmt, auch für den Fall, dass sie doch nicht den Bus nehmen wird; bis hin zum Zwang oder Drohung von Strafen, sollte sie Jacke und Schirm nicht nehmen wollen. Im Sinne des libertären Paternalismus würde er den Schirm in Sichtweite der Tochter in der Nähe der Tür verwahren oder verschiedene Wettersymbole an der Wohnungstür anbringen, sodass die Tochter durch diese kurz zum Innehalten und Nachdenken angehalten wird.

Ein Schüler der siebten Klasse muss bis zum nächsten Schultag ein Gedicht auswendig lernen. Bisher reicht sein Wissen noch nicht für ein fehlerfreies Auftragen aus. Am Abend ist er mit Freund*innen online zum gemeinsamen Spielen verabredet. Die Mutter spricht ihn an und betont, dass er in ihren Augen lieber das Gedicht lernen und das Spielen daher entweder verschieben oder absagen sollte. Sie erinnert ihn an vorherige schulische Leistungen, die er aufgrund ähnlichem Verhalten nicht zu seiner Zufriedenheit erbracht hat. Der Sohn muss sich nun entscheiden. Entscheidet er sich für das Spielen und gegen das Lernen, so wird die Mutter ihn im Sinne des weichen Paternalismus nicht weiter daran hindern. Im Sinne des harten Paternalismus wird sie (versuchen) ihn durch Zwang oder Drohungen zum Lernen bewegen; etwa durch das Trennen der Internetverbindung oder ein Verbot gern durchgeführter Aktivitäten. Sie wird diese Handlungen vermutlich rechtfertigen, indem sie einerseits mit der Relevanz des Gedichts, der damit einhergehenden Note und dem zukünftigen Abschluss sowie dem Aufbau eines allgemeinen Arbeitsverhaltens argumentiert und weil sie andererseits verhindern möchte, dass sich ihr Sohn in der Schule blamiert und durch eine fehlerhafte Leistung vor der Klasse bloßgestellt und beschämt wird. Im Sinne des libertären Paternalismus würde sie hingegen das Gedicht selbst in Sichtweite des Sohnes bringen und in Gesprächen nebenher vergangene Leistungen erwähnen.

In beiden Beispielen wird deutlich, dass in pädagogischen paternalistischen Handlungen stets stellvertretende Entscheidungen vorhanden sind, die wiederum sowohl die Einstellungen und Annahmen der handelnden Person als auch die Annahmen über die Einstellungen und Annahmen der Betroffenen berücksichtigen und abwägen. Hinzu kommen – gerade im Bereich der Erziehung – weitere explizite wie implizite externe Anforderungen an die Handlungen, wie etwa die Pflicht der Erziehungsberechtigten für ihre Kinder und deren Gesundheit zu sorgen (Beispiel eins) sowie die Erwartung seitens der Schule, die Kinder bei akademischen Aufgaben zu unterstützen (Beispiel zwei).

Im zweiten Beispiel regt die Mutter bei ihrem Sohn einen Prozess des Abwägens an. Er muss sich in einem (scheinbaren) Dilemma entscheiden. Sie könnte hier noch weitere Hilfestellungen geben, etwa Strategien, Zeitpläne oder Lerntipps durchgehen oder auch ihre eigene Perspektive erläutern und Einschätzung erklären. Eine solche Metaperspektive könnte den Sohn zu einem vertieften Verständnis von Bedürfnisaufschub und lohnenden Einsatz von Ressourcen vermitteln, inklusive Möglichkeiten der Kommunikation mit den Freund*innen. Eine solche Auseinandersetzung hält ihn zwar im aktuellen Moment vom Spielen ab,

dennoch kann bei dieser Diskussion nicht von einem klaren paternalistischen Eingriff gesprochen werden, da sie nicht den drei Kriterien entspricht. Giesinger identifiziert daher zwei Herausforderungen, wenn das paternalistische Standardverständnis als Analysefolie für pädagogische Handlungen herangezogen werden soll. „*Zum einen* scheint pädagogisches Handeln nicht in jedem Fall mit einem Eingriff in die Freiheit von Heranwachsenden verknüpft. Es geschieht in vielen Fällen nicht gegen den Willen von deren Adressaten und schränkt diese nicht direkt ein. *Zum anderen* ist pädagogisches Handeln nicht in jedem Fall ausschließlich auf das Wohlergehen der Heranwachsenden gerichtet, sondern umfasst etwa auch Moralerziehung oder politische Bildung“ (Giesinger, 2019, 254; Herv.i.O.). Als Lösung schlägt er daher eine Erweiterung der Kriterien um eine „Überlegenheitsbedingung“ (ebd., 255) vor, die den Fokus der Analyse auf den Kontext der Situation weitet und somit das Setting in den Blick nimmt, sodass nicht spezifische Aspekte und Tätigkeiten Ausgang der Beurteilung sind, sondern die Gesamtkonstellation ausschlaggebend ist. „Als paternalistisch kann demnach eine Handlung gelten, die von der Überzeugung der handelnden Person motiviert ist, dass ihr Urteil bezüglich dessen, was die andere Person tun sollte, deren eigenem Urteil überlegen ist. Diese Bedingung bezieht sich auf die Motive der handelnden Person. Erziehung, so könnte man sagen, ist insofern paternalistisch, als die pädagogischen Akteure aus der Überzeugung heraus handeln, ihren Adressaten überlegen zu sein, was die Fähigkeit zum Setzen von Zielen und der Wahl der Maßnahmen zu deren Erreichung anbelangt“ (ebd.). Diese Überlegenheit bezieht sich auf ein weites Feld, das in der Regel auch über die spezifische Situation hinausreicht. Diese omnipräsente Überlegenheit stellt einen weiteren Grund dar, weshalb sich gerade pädagogische Stellvertretungen besonders leicht verselbstständigen (siehe Kap. 2.3.1) und auch wie selbstverständlich solche Bereiche umfassen, die zuvor nicht Teil des Stellvertretungsmandats waren. Aufgrund dieser zweiten Weitung plädiert Giesinger unter Rückgriff auf den US-amerikanischen Diskurs über Paternalismus, dass Handlungen generell als paternalistisch einzustufen sind, wenn sie „in einen Bereich eingreifen, über den das Gegenüber legitimerweise bestimmen kann. Damit wird ein normatives Element in die Paternalismusdefinition eingebracht: Um zu erfassen, ob eine Handlungsweise paternalistisch ist, muss geklärt werden, über welche Bereiche Personen Souveränität ausüben können“ (Giesinger, 2019, 255). Damit ermöglicht Giesinger es dem dritten Aspekt Dworkins (die Wohlwollensbedingung) auch solche Handlungen zu einzuschließen, die nicht primär auf das Wohlergehen ausgerichtet sind.

Legitimationsmuster paternalistischen Handelns

Zum einen wurde deutlich, dass in allen erzieherischen Tätigkeiten stellvertretende Elemente enthalten sind, die sich aus der Erziehung selbst heraus ergeben, Ursula Stinkes spricht in diesem Kontext sogar von der „*Erziehung als paternalistische Versuchung*“ (Stinkes, 2012a, 321; Herv.i.O.). Zum anderen ist auch nachvollziehbar, dass in der Stellvertretung ein Paternalismus bereits angelegt ist. Die kritisch zu diskutierende Frage ist also nicht, *ob* paternalistische Handlungen per se geboten oder zu unterlassen sind. Es ist dringender nötig herauszuarbeiten, *welche* Handlungen gerechtfertigt und zugleich begrenzt werden können und welche grundsätzlichen Annahmen über die menschliche Entwicklung und das konkrete Kind den Handlungen zugrunde liegen (Mohr, Ritter & Ziegler, 2017; Schuppener, Weithardt, Heuser & Rabe, 2022; Wolf, 2006, 273ff.).

Das Standardverständnis von Paternalismus nach Dworkin (1972; 2020) lässt sich wie folgt formulieren: Eine Person handelt paternalistisch gegenüber einer anderen Person, wenn sie

ohne Zustimmung in deren Autonomie eingreift unter der Prämisse, ihr Wohlergehen zu sichern (Düber, 2014; 2018). Aus dieser Definition heraus ergeben sich bereits vier klassische „Modelle der Rechtfertigung von Paternalismus“ (Giesinger, 2006b, 270), die hier nur kurz skizziert werden sollen: Die Ermöglichung späterer Freiheit, die Sicherung des Wohlergehens als Primat jeden Handelns, die Antizipation von Zustimmung und die Identifikation von Kindern und Jugendlichen als nicht-autonome Personen (Giesinger, 2006b).

Als wichtigstes und erstes Argument zur Rechtfertigung von Paternalismus wird oftmals das komplexe Spannungsfeld von aktueller und zukünftiger Freiheit angeführt (Giesinger, 2006b, 270). Man handelt gerade deshalb gegenwärtig freiheitseinschränkend, um spätere Freiheiten zu ermöglichen. Diese Abwägung geht u.a. auf Schleiermacher zurück, der in seiner Theorie der Erziehung den Lebenszusammenhang betont und dabei kritisch fragt: „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen zukünftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? Schon das allgemeine Gefühl spricht sich dagegen aus“ (Schleiermacher, 1959, 82). Die Abwägung verhandelt demnach Ansprüche der aktuellen Situation und den jetzigen Angelegenheiten (meist gleichgesetzt mit dem Wohlergehen) mit Ansprüchen zukünftiger Situationen und Angelegenheiten, wobei meist auf eine Art eines guten Lebens rekurriert wird. Fällt die Abwägung zugunsten einer zukünftigen Situation aus, ist eine Person zur paternalistischen Handlung befugt (Düber, 2018, 82). Der folgende Eingriff kann sich – in Anlehnung an Rousseau – sowohl als Einschränkung (Begrenzung der positiven Freiheit, Dinge tun zu können) als auch als Zwang (Beschränkung negativer Freiheit, Dinge nicht tun zu müssen) zeigen (Herzog, 2019, 24-31).

Diesem Argument schließt sich direkt das zweite Argument an. Hier wird das *Wohlergehen* der betreffenden Person über jedes andere Ziel einer Handlung gestellt. „Demnach ist Paternalismus gerechtfertigt, wenn er dem Wohl des Betroffenen dient“ (Giesinger, 2006b, 273). Eine Zustimmung für diese Handlung ist somit nicht nötig und eine andere Person zu jeder Zeit befugt, entsprechend der Sicherung, Wiederherstellung oder Erweiterung des Wohlergehens zu agieren, auch unter Einschränkung der Autonomie der Betroffenen (Schaber, 2019, 174).

Das dritte Argument, das einen Paternalismus stützt, ist die Antizipation der Zustimmung (Giesinger, 2006b, 272f.). Mit ihr wird angenommen, dass nicht nur paternalistisch gehandelt wird, um spätere Freiheiten zu ermöglichen (erstes Argument), sondern dass die Betroffenen in der Gegenwart ebenso handeln würden, wenn sie das Wissen und die Erfahrung der paternalisierenden Person hätten, sie deshalb zukünftig die entsprechende paternalistische Handlung gutheißen und somit rückwirkend legitimieren könnten. Diese Antizipation geht davon aus, dass eine „überzeugende Form nicht-aktualen Einverständnisses (...) als Substitut des aktuellen Willens angeführt werden kann“ (Düber, 2018, 92). In der jetzigen Situation stimmt die betreffende Person zwar nicht zu, würde es aber, wenn sie ausreichend informiert wäre. Diese Informationen erhält sich durch den paternalistischen Eingriff, weshalb sie sich dann für eine (andere) Handlung entscheidet, woraus geschlossen werden kann, dass sie die Handlung ursprünglich schon gewählt hätte, wenn alle Informationen verfügbar gewesen wären. Ein solches Einverständnis ist meist nur hypothetisch anzunehmen, z.B. unter Berücksichtigung der Frage: „Gibt es gute *Gründe*, warum das Kind zustimmen sollte?“ (Giesinger, 2006b, 273; Herv.i.O.). Eine solche Strategie wählt auch Micha Brumlik in seiner advokatorische Ethik, indem er die Antizipation der Zustimmung als eine der drei Säulen seiner Theorie entwirft (siehe Kap. 4.3).

Zuletzt kann als viertes Argument für einen Paternalismus angeführt werden, dass es bei paternalistischen Handlungen um Einschränkungen der Freiheit von *autonomen* Personen geht (Giesinger, 2006b, 271). Bei diesen könnte angenommen werden, dass sie bereits einen gereiften freien Willen besitzen, diesen artikulieren und verteidigen sowie eigene Interessen und Wünsche formulieren und vertreten können; also autonom sind. In die Handlungen dieser Personen einzugreifen wäre nur dann gerechtfertigt, wenn der Verdacht besteht, dass sie aufgrund eines aktuellen und *punktuellen* Zustandes, bspw. aufgrund eines Informationsdefizits oder unter Alkoholeinfluss, nicht autonom handeln (Wolf, 2006, 271). Dem gegenüber befinden sich Kinder und Jugendliche in einem alters- und entwicklungstypischen, *permanenten* Zustand der Heteronomie und gelten eben nicht als autonome Personen, weshalb sie aus dieser Perspektive gar nicht erst in den Wirkungskreis des Paternalismus fallen. Pointiert formuliert: Wenn nur gegenüber generell autonomen Personen paternalistisch gehandelt werden kann und Kinder und Jugendliche generell nicht autonom sind, kann gegenüber dieser Gruppe auch nicht paternalistisch gehandelt werden. Ein solches Argument scheint jedoch vor allem ein rhetorischer Trick zu sein und verschärft das Risiko pauschaler Absagen an Selbstbestimmung und sich entwickelnde Freiheiten.

Diese vier Argumente stoßen indessen an ihre Grenzen (Düber, 2018), da sie zum einen nur rhetorisch sind und für eine konkrete Tätigkeit nicht tragen (Identifikation als nicht-autonome Menschen) oder nur hypothetisch greifen und in hohem Maße von der subjektiven Einschätzung der Handelnden sind (Freiheitsbefähigung und Antizipation von Zustimmung). Johannes Giesinger kritisiert zudem das unterkomplexe Phänomen, den Paternalismus zu eng zu fassen und damit auch zugleich Handlungsweisen zu stark einzuschränken bzw. zu verhindern. Ein Verbot von paternalistischen Handlungen führe zu einer einseitigen Entwicklung der Kinder, da diese nicht immer freiwillig solche Tätigkeiten wählen, die sie als Grundlage für die Weiterentwicklung dieser oder anderer Tätigkeiten und Kompetenzen benötigen bzw. sie freiwillig solche Tätigkeiten wählen, die sie in ihrer Entwicklung einschränken (Giesinger, 2006b). In der Paternalismusdebatte werden insbesondere Kinder noch als umfassend unmündig angesehen und demnach auch als inkompetent für das eigene Wohl zu sorgen. Unter dieser Annahme werden zugleich ihre Handlungsräume eingeschränkt und Erfahrungsmöglichkeiten reduziert.

„Hintergrund dieses ‚Lern-Arguments gegen Paternalismus‘ sind zwei empirische Annahmen: 1. Gewisse Fähigkeiten erwirbt man am besten dadurch, dass man die entsprechenden Tätigkeiten tatsächlich ausführt. 2. Fortschritte in der Entwicklung von Kompetenz können unter anderem durch Fehler, durch falsche Entscheidungen, zu Stande kommen. Verhindert man, dass eine Person einen Fehler macht, so behindert man die Entwicklung von Kompetenz“ (ebd., 273).

Eine zu starke Selbstbestimmung – gerade bei jüngeren Kindern – könnte in diesen Fällen ebenso zu ungewollten Entwicklungen führen wie eine zu starke Fremdbestimmung dieser Kinder (Ahrbeck, 2010, 2018; Giesinger, 2020). Denn es ist wichtig zu betonen, dass auch ein Bestehen auf paternalistische Handlungen als unabdingbarer Kern der Erziehung nicht zu gewünschten Entwicklungen führt. Ein kontinuierliches paternalistisches Handeln – das an dieser Stelle mit einer durchgehenden Stellvertretung gleichgesetzt werden kann – kann ebenso zu einer Einengung der Erfahrungsräume führen und autonomes Handeln behindern. Wenn eine Person dann stets erlebt, dass andere für sie handeln und entscheiden, wird sie ihre Verantwortung zum eigenen Tun vermutlich auch zukünftig an diese abgeben. Hinzu kommt, dass sie sich zudem in ihren eigenen Verhaltens- und Denkweisen an diesen anderen

orientiert, ohne diese ernsthaft mit eigenen Vorstellungen zu vergleichen oder zu reflektieren, um so zu einem eigenen Willen zu gelangen, so ist kritisch anzumerken, „dass Heranwachsende, die unter pädagogischem Druck stehen, gewisse Verhaltensweisen nur deshalb zeigen, weil sie von ihnen erwartet werden, nicht aus eigener Einsicht oder eigenem Willen. Im Bereich der Moral etwa entwickeln sie, mit Kant gesprochen, heteronome an der Stelle autonomer Motive. Sie machen sich Moral nicht zu eigen, sondern handeln äußerlich moralisch, um Strafe und Tadel zu entgehen“ (Giesinger, 2020, 242). Für paternalistisches Handeln gelten zusammengefasst also ähnliche Regeln wie für weitere erzieherische Prozesse auch, indem das spannungsreiche Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung je unter Prämisse der Bemündigung ausgehalten und ausgehandelt werden muss.

Giesinger entwirft auf Basis dieser Kritik sodann die folgend aufgeführten drei Kriterien für einen „beschützenden Paternalismus“ (Giesinger, 2006b, 274): Schädigung, Lernen und Verletzung des Selbst.

Das erste Kriterium ist das der Schädigung, verbunden mit der Frage: „Welcher Schaden für das Wohl [des] Kindes ist zu erwarten, falls man es gewähren lässt? Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit einer Schädigung? Wie gravierend wird die Schädigung ausfallen? Ist die Schädigung irreversibel?“ (Giesinger, 2006b, 274). Grundlegend ist „die Förderung des Wohls, bzw. die Verhinderung von Übel“ (ebd., 276). Ein Eingriff ist also dann geboten, wenn das aktuelle Wohl gefährdet ist und dem Kind z.B. verboten wird ohne Helm Fahrrad zu fahren oder ungenießbare Gegenstände zu essen. Damit greift dieses Kriterium auch weiter als eine Referenz auf das Argument der Freiheit, da es sich auf aktuelle Gegebenheiten und konkrete Situationen bezieht (ebd., 270).

Das zweite Kriterium ist das „Lern-Argument“ (ebd., 276), verbunden mit der Frage: „Wird durch einen Eingriff individuelles Lernen beeinträchtigt?“ (ebd., 274). Diese Frage ist nicht losgelöst zum ersten Kriterium zu beantworten, da auch Schädigungen zu Lernprozessen führen können und eine Erprobung im Sinne eines Ausprobierens und Scheiterns für diesen Prozess teils konstitutiv ist. „Auf individuelle Lernprozesse ist zu hoffen, wenn die Art des zu erwartenden Schadens, der etwa die Form von Schmerzen annehmen kann, in einem erträglichen Rahmen bleibt, und wenn der Schaden in einem für das Kind erkennbaren kausalen Zusammenhang zu seiner Handlung steht“ (ebd.). Im Sinne eines „pädagogischen Unterlassens“ (ebd., 276) werden dann nötige Erfahrungen ermöglicht – stets in Abwägung zum ersten Kriterium. So scheint es dringend geboten zu sein, ein Kind davon abzuhalten, auf eine heiße Herdplatte oder in eine Flamme zu fassen. Zwar würde es durch den verursachten Schmerz lernen, dies in Zukunft zu unterlassen. Dieser Schmerz ist gleichwohl unverhältnismäßig zu seinem Lerneffekt, der auch auf andere Art und Weise herbeigeführt werden könnte; z.B. durch Gespräch und Aufklärung. Ein Eingriff in die Handlung des Kindes ist also legitim, auch unter Anwendung von Zwang. Dem entgegen steht ein Lerneffekt beim Tragen eines Behältnisses mit Wasser. Ein Kleinkind füllt sich auf einem niedrigen Tisch ein Glas randvoll mit Wasser und möchte es zu einem anderen Tisch tragen. Die Mutter beobachtet das Kind dabei und geht davon aus, dass das Kind das Glas vermutlich auf dem Weg von Tisch zu Tisch fallen lassen und das Wasser über sich und den Boden verschütten wird. Wie ist diese Situation einzuschätzen? Das Glas könnte beim Aufprall zerspringen und die Scherben das Kind verletzen. Ein Eingriff in die Situation scheint angebracht. Eine Verletzung ist gegenüber dem Lerneffekt nicht in Kauf zu nehmen. Wäre das Glas stattdessen ein Plastikbecher, so könnte die Mutter das Kind gewähren lassen. Zwar würde der Boden nass werden, das Kind könnte dies jedoch als Hinweis darauf aufnehmen, zukünftig weniger einzuschen-

ken. Des Weiteren könnte diese Situation auch ein Lerneffekt für beide Beteiligten haben. Das Kind lernt, um Hilfe zu fragen, das Behältnis nicht (zu) voll zu füllen und es mit beiden Händen zu tragen. Die Mutter könnte zur Einsicht kommen, Plastik- statt Glasbecher zu verwenden. Ausschlaggebend sind eine begleitende Kommunikation und Verständigung zwischen Mutter und Kind, in deren Rahmen Hintergründe und Zusammenhänge erklärt und zukünftige Handlungsweisen besprochen bzw. vermittelt werden können.

Giesinger verzichtet zunächst auf eine genauere Fundierung der ersten beiden Kriterien. Diese könnten jedoch unter dem Aspekt der Verhältnismäßigkeit zusammengefasst werden (Zinsmeister, 2016). Eine solche Verhältnismäßigkeit würde erneut an das Spannungsfeld aus dem Verhalten und Wünschen der Betroffenen, dem Verhalten und Wünschen der paternalistisch Handelnden sowie an die Anforderungen des Kontextes (z.B. die institutionelle Rahmung, in der sich beide begegnen) erinnern. Ein solches „Verhältnismäßigkeitsprinzip“ (Zinsmeister, 2015, 6) hält die Beteiligten dazu an, sämtliche Handlungen immer bezüglich ihres intendierten Zwecks, ihrer Eignung in den jeweiligen Situationen, ihrer Angemessenheit und ihrer Erforderlichkeit zu reflektieren (Heuer, 2023; Zinsmeister, 2015).

Das dritte Kriterium ist das der Verletzung des Selbst, verbunden mit der Frage: „Richtet sich der geplante Eingriff gegen einen [sic] stabiles und kohärentes Selbst, welches durch eine Bevormundung verletzt wird?“ (Giesinger, 2006b, 274). Dieses Kriterium thematisiert „die mangelnde Autonomie des Kindes“ (ebd., 276), die als Rechtfertigung dient. Dieses Kriterium bündelt die ersten beiden Argumente und führt sie im aktuellen moralischen Status der Kindheit zusammen (Giesinger, 2015a). Kinder können noch nicht in einem hinreichenden Maße für sich selbst sorgen und sind auf Unterstützung angewiesen. Diese Unterstützung ist erstens im Laufe des (Erziehungs- und Entwicklungs-)Prozesses zwar erst unbedingt aufzubauen, jedoch im Anschluss sukzessive zurückzunehmen sowie zweitens begrenzt auf solche Bereiche, in denen das betreffende, individuelle Kind überhaupt noch angewiesen ist (Giesinger, 2016, 7). In diesem Sinne „lassen sich Fremd- und Selbstbestimmung häufig als Anfang und Ende eines Kontinuums oder auch als ein Ausgangspunkt-Ziel-Verhältnis begreifen“ (Harmel, 2011, 85). Eine solche Argumentation macht deutlich, dass es zum einen keine pauschale Legitimation sämtlicher Handlungen geben kann und zum anderen Erziehung unter dieser Perspektive instrumentell aufgefasst wird und somit der Prozess stets reflektiert werden muss. Einem Kind sind demnach die Tätigkeiten zuzutrauen und auch zuzuteilen, die es schon kann und dort Freiheiten zu gewähren, wo es durch Erfahrung neues erlernen kann. Zugleich ist es geboten, es vor solchen Tätigkeiten und Situationen zu schützen, die das Selbst gefährden könnten, z.B. durch Beschämung oder Verlustsituationen. Dieses dritte Kriterium betont daher auch die psychischen und moralischen Schäden (erstes Argument) und Lerneffekte (zweites Argument), die eine Situation evozieren kann, die sich gleichrangig neben die physischen Beeinträchtigungen stellen.

Ein mit diesen drei Kriterien gerechtfertigter Paternalismus kann auch als pädagogischer Paternalismus bezeichnet werden (Giesinger, 2005; 2015a), da er zugleich Aspekte der Bemündigung und der Bewahrung von Integrität von noch nicht ausreichend mündigen und schutzbedürftigen Personen vereint. Dieser Paternalismus erkennt an, dass Kinder sich noch am Anfang eines Entwicklungskontinuums befinden. „Sie sind in besonderer Weise lern- und entwicklungsfähig, können aber aufgrund ihrer natürlichen Voraussetzungen über manche Fähigkeiten im körperlichen, geistigen, sozialen und emotionalen Bereich noch nicht verfügen“ (Giesinger, 2016, 7). Ein solcher Paternalismus bezieht sich immer auf erzieherische

Intentionen und verknüpft somit Erziehung und paternalistisches Handeln, ohne dass diese ineinander aufgehen oder sich gegenseitig hinreichend beschreiben.

„Von Erziehung als *Paternalismus* ist hier insofern die Rede, als Erziehung *zum einen* die Freiheit oder Autonomie des Kindes angreift, *zum anderen* auf die Förderung von dessen Wohl gerichtet ist. Zum *ersten* Aspekt: Erziehung richtet sich nicht in jedem Fall gegen Wünsche oder einen Willen des Kindes. Erzieherisches Handeln jedoch ist in dem Sinne *stellvertretend*, dass es sich nicht an die (aktuelle) Zustimmung des Kindes binden lässt. Der pädagogische Akteur wählt *an Stelle des Kindes* Ziele für *dessen* Entwicklung und greift insofern in dessen Autonomie ein. Zum *zweiten* Aspekt: Das kindliche Wohl ist gewiss nicht das einzige legitime Ziel von Erziehung – zumindest Moralität muss als weiteres Ziel hinzugenommen werden“ (Giesinger, 2006b, 275; Herv.i.O.).

Somit benötigt Erziehung einen Begriff und eine legitime Form des Paternalismus, um den Zweck der Erziehung aufrechterhalten zu können. Paternalismus hingegen kann auf gleiche und ähnliche Legitimationsmuster wie Erziehung zurückgreifen.

Zuletzt kann im Argumentationsmuster für eine Rechtfertigung des (pädagogischen) Paternalismus noch einmal die Autonomie als Dreh- und Angelpunkt angeführt werden. Alle drei Kriterien des pädagogischen Paternalismus beziehen sich auf eine Konstruktion des Kindes als unmündige und schützenswerte Person, *aufgrund* ihres Kindheitsstatus (Giesinger, 2016; 2020). Dieser Status der Kindheit hängt – zumindest im pädagogischen Paternalismusdiskurs – nicht direkt mit dem Alter der Betroffenen als eine strikte Grenze des Einschlusses zusammen (Giesinger, 2016, 7ff.). Ob eine paternalistische Handlung gerechtfertigt ist, scheint hingegen in einem hohen Maße vom eingeschätzten Grad der Autonomie der Betroffenen abhängig zu sein. Das Alter einer Person ist in diesem Sinne keine moralische bzw. normative Kategorie, die pauschal ein paternalistisches Handeln legitimieren kann. An dieser Stelle führt Giesinger die „Autonomiefähigkeit“ (ebd., 3) ein. Diese Fähigkeit hat einen doppelten Charakter: Zum einen deutet sie auf die Fähigkeit einer Person zur Autonomie hin, was andere verpflichtet, sie auch als eine (potenziell) autonome Person zu betrachten und zu behandeln. Sie stellt somit eine moralische Grundlage der Beziehung als Ausdruck des gegenseitigen Respekts vor der Autonomie der anderen dar. „Was das bedeutet, ist näher zu überlegen, da der Respekt gegenüber Kindern in der pädagogischen Situation nicht mit dem Respekt vor der Autonomie Erwachsener gleichzusetzen ist. Man könnte etwa die Auffassung vertreten, dass die (authentischen) Wünsche und Werthaltungen von Kindern im Erziehungsprozess anerkannt und nicht leichtfertig übergangen werden sollten. Eine weitere mögliche Forderung besteht darin, dass nicht versucht werden sollte, Kinder in einer Weise zu beeinflussen, die ihre rationalen Fähigkeiten – soweit sie schon vorhanden sind – umgeht oder außer Kraft setzt. Dies schließt Formen der Indoktrination oder Manipulation aus, durch die den Heranwachsenden Einstellungen aufgedrängt werden, ohne dass sie sich kritisch dazu verhalten können“ (Giesinger, 2020, 240). Zum anderen verweist Autonomiefähigkeit als eine Art Kompetenz auch auf einen zu erzielenden Zielzustand pädagogischer Bemühungen hin, dem sich während der Erziehung schrittweise angenähert werden soll. Diese beiden Charaktere der Autonomiefähigkeit zielen nicht auf den gleichen Autonomiebegriff ab. Die erste Autonomie ist grundgelegt, nahezu anthropologisch gesetzt und kann nicht spezifisch erworben werden, sondern ist vorausgesetzt. Die zweite Autonomie ist hingegen umfassender und anspruchsvoller. Sie ist die Zielsetzung der Handlungen und für den erzieherischen Prozess kann eine Operationalisierung versucht werden: „Eine in diesem Sinne autonome Person könnte etwa folgendermaßen charakterisiert werden: Erstens verfügt sie über eine

elementare Form von Reflexivität, d.h. sie kann sich zu eigenen Wünschen oder Impulsen verhalten und sich fragen, wie sie handeln sollte. Zweitens gibt es Dinge, die ihr wichtig sind, die sie wirklich will oder wertschätzt. Sie verfügt über Einstellungen, die in einem zumindest provisorischen Sinne ihre eigenen (d.h. authentisch) sind und ist in der Lage, aufkommende Wünsche im Lichte dieser Einstellungen zu bewerten. Drittens besitzt sie ein gewisses Maß an Rationalität und Selbstkontrolle und ist teilweise in der Lage, gemäß ihren eigenen Wünschen und Werten zu handeln. Sie verfügt also über eine minimale Form von Kompetenz“ (ebd.). Dieses Minimum ist jedoch bereits von der Ausgangslage der Autonomieentwicklung entfernt und stellt bereits einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Erwachsenenstatus dar. Je weiter sich eine Person dieser zweiten Autonomie annähert, desto weiter entfernt sie sich aus einem Status der Kindheit, bis sie ihn schließlich ganz verlässt und vollends in einen Erwachsenenstatus übergeht, auch wenn nicht klar zu fassen ist, an welcher Stelle diese Schwelle genau liegt (Giesinger, 2016, 4f.). Der pädagogische Paternalismus greift diese Autonomiefähigkeit in ihren beiden Charakteren auf. Dies erfolgt zum einen aufgrund des Zutrauens in den paternalisierten Menschen und dessen Fähigkeit, durch die paternalisierende Handlung einen Schritt auf dem Kontinuum zu gehen, der ihn sodann zum anderen zur umfassenderen, zukünftigen Autonomie voranbringt. Wird auf eine Annahme von Autonomiefähigkeit verzichtet, kann es auch keinen gerechtfertigten Paternalismus geben.

3 Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist historisch betrachtet eine junge universitäre Disziplin (Lindmeier, 2010; Willmann, 2018a, 2018b, 2019). Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihres normabweichenden Verhaltens auffallen, ist jedoch ein historisch überdauerndes Thema (Göppel, 1989; 2010a; 2010b; von Stechow, 2015). Ziel dieses Kapitels ist es, die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in ihren aktuellen Grundsätzen kurz zu skizzieren und den gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurs rund um Bildung und Erziehung nachzuzeichnen, um dann in einer Zusammenfassung von Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen zu münden.

3.1 Allgemeine Grundlagen

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit der Frage, was die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin ausmacht, indem sie die aktuelle Selbstverortung diskutiert und sodann zum Begriff der Verhaltensstörung, zur Klientel der pädagogischen Arbeit und zu einem Erklärungsmodell übergeht.

Die Selbstverortung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Seit 2007 findet jährlich eine Konferenz der Wissenschaftler*innen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen an deutschsprachigen Universitäten statt. Diese bietet eine Plattform zum Austausch aktueller Forschungsergebnisse und zur Verständigung unterschiedlicher methodischer und wissenschaftstheoretischer Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand. Im Zuge der weitreichenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und auch durch das mehrfach geäußerte Bedürfnis nach einer stärkeren (bildungs-)politischen Positionierung, formierte sich eine Arbeitsgruppe der Konferenz, die eine Art Grundsatz- oder Eckpfeilerdokument als gemeinsame Basis der Lehre und Forschung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erarbeitete. „Bedingt durch gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen und die damit verbundenen Erwartungen an die Fachvertreterinnen und Fachvertreter veränderten sich die Aufgaben und Arbeitsfelder in den vergangenen Jahren zunehmend. Vor diesem Hintergrund entstand der Wunsch, eine Bestandsaufnahme zu den Praxisfeldern und Verantwortungsbereichen vorzunehmen, verbunden mit einer Selbstvergewisserung und fachwissenschaftlichen Standortbestimmung“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, 93). Als Ergebnis einer mehrjährigen Konsolidierungs- und Erarbeitungsphase ist ein „Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der ‚Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘ / des Förderschwerpunkts ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ an bundesdeutschen Hochschulen“ (ebd., 92) entstanden, das auf der Konferenz 2018 beschlossen und verabschiedet wurde. Dieses versteht sich dezidiert als ein Arbeitsdokument „das im Sinne einer Momentaufnahme den aktuellen Stand der Diskussion zusammenfasst“ (ebd., 94) und somit zur kontinuierlichen Weiterarbeit an den Grundsätzen der Disziplin aufruft und der „Selbstverortung, Selbstreflexion, Selbstbestimmung und zusehends auch der Außenpositionierung“ (ebd.) dienen soll.

Dieses Positionspapier umreißt die wichtigsten Säulen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin und kann daher an dieser Stelle als Basis der folgenden Überlegungen dienen. Damit kann sie eine umfassende Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen,

in ihre Theorien und Handlungsfelder nicht ersetzen (wie z.B. bei Stein, 2019 oder Müller, 2021), aber noch einmal an entscheidenden Stellen nachschärfen.

So betonen die Dozierenden im Positionspapier überraschend deutlich die „ethisch-normativen Grundlagen ihres Fachgebiets“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, 95), die sie bekanntermaßen auf die einschlägigen juristischen Dokumente und Rahmenbedingungen zurückführen – z.B. dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen oder dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Darauf aufbauend wird die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als eine „Menschenrechtsprofession“ (ebd.) eingeführt, wie es sonst nur aus der Sozialen Arbeit bekannt ist (Staub-Bernasconi, 1995; Spatscheck, 2008). Die Dozierenden bekennen sich „mit ihren wissenschaftlich-theoretischen wie auch praktischen Beschreibungs-, Analyse-, Zielfindungs- und Handlungskonzeptionen [zum] Ansatz eines gleichberechtigt-partizipativen Zugangs zu allseitiger Bildung und Erziehung ohne Stigmatisierungseffekte für alle jungen Menschen mit erhöhtem Förderbedarf, insbesondere im emotionalen Erleben und sozialen Handeln (...). Die von den Unterzeichnern und Unterzeichnerinnen eingenommene ethische Grundhaltung unvoreingenommener Akzeptanz und Parteilichkeit für die betreffenden jungen Menschen begründet einen durchweg mehrperspektivischen Zugang zu als komplex biopsychosozial bedingt verstandenen Dimensionen des Verhaltens und Erlebens im Kontext eines an humanistischen Werten orientierten Menschenbildes“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, 95). Eine derartige, nahezu moralisch aufgeladene Positionierung findet sich in den üblichen Lehr- und Handbüchern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kaum, auch wenn eine konkrete *ethische* Fundierung an dieser Stelle des Dokuments fehlt.

Es folgt – neben Ausführungen u.a. zum Störungsbegriff und pädagogischen Grundsätzen – auch eine Beschreibung der Klientel, die aufgrund ihrer Breite und konsensuellen Auffassung hier vollständig wiedergegeben wird:

„Die Vertreter und Vertreterinnen des Faches bemühen sich originär um die Erhaltung als förderlich erkannter guter und um die Verbesserung als problematisch anzusehender Aufwuchs-, Lebens-, Lern- und Teilhabebedingungen aller jungen Menschen unter 27 Jahren. Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiäre, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeitsweltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden (...) Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen. Nach den Erkenntnissen der Trauma-, Bindungs- Risiko- und Resilienzforschung weisen vor allem junge Menschen, deren Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet, ein hohes Risiko auf, mit ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden. Als Begleitumstände der Beeinträchtigung gelingenden Aufwachsens festzustellen sind u.a. frühe Schwangerschaft, mangelhafte Fürsorge und problematische Bindungserfahrungen, psychosoziale Auffälligkeiten der primären Bezugspersonen, Drogenmissbrauch, niedriges Bildungsniveau, ablehnendes, feindseliges, inkonsistentes und vernachlässigendes Erziehungsmilieu, physische und psychische Gewalt, Verlust eines Elternteils oder Geschwisterkindes, schwierige Partnerschaft und Probleme bei der sozialen Integration in das unmittelbare Lebensumfeld sowie prekäre Lebenslagen, Armut und Fluchthintergründe“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, 95f.).

Unschwer ist eine Verortung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in einem interaktionistischen Paradigma zu erkennen, welches das Verhalten und Erleben der Betroffenen ebenso berücksichtigt wie ihre biografischen Erfahrungen, ihre Sozialisationsbedingungen und ihr aktuelles Umfeld.

Das Positionspapier schließt vielversprechend und selbstbewusst zugleich: „Im Sinne des vorliegenden Positionspapiers übernimmt die Ständige Konferenz der unterzeichnenden Dozentinnen und Dozenten die Anwaltschaft für psycho-sozial hoch belastete Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Bereich“ (ebd., 98). Ob die Disziplin aktuell und zukünftig diese Anwaltschaft umfassend erfüllen und adäquat ausgestalten kann, wird sich noch zeigen und sicherlich auch abhängig von ihrer eigenen Forschung sein – sowohl theoriebildend als auch anwendungs- und praxisorientiert.

Zum Begriff Verhaltensstörungen

Neben diesem noch aktuellen Positionspapier ist jedoch zugleich festzuhalten, dass die Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch recht jung im deutschen akademischen Diskurs verortet ist (Lindmeier, 2010; Willmann, 2018a, 2018b, 2019). Zu Beginn der Etablierung und Verbreitung an deutschen Universitäten trugen fast alle Lehrstühle eine Denomination, die auf „Verhaltensstörungen“ als ihren Gegenstand hinwies. Erst im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte wandelte sich dieses Erscheinungsbild und neben neu geschaffenen und umbenannten Lehrstühlen mit angepassten Denominationen verschob sich auch die Begrifflichkeit im Diskurs. Orientierungen boten der bildungsadministrative Begriff der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie die aus dem internationalen Fachdiskurs stammende Bezeichnung der Gefühls- und Verhaltensstörung (Willmann, 2018a). Nach wie vor ist die genaue Bezeichnung der Klientel und ihres Verhaltens und Erlebens ungeklärt (Opp, 2009), es lassen sich zahlreiche, teils polemische oder nahezu ironische Bezeichnungen finden: verhaltensgestört, verhaltensauffällig, gemeinschaftsschwierig, schwer erziehbar, verhaltensoriginell sowie überraschendes oder herausforderndes Verhalten (Goetze, 2001; 11ff.; Link, 2022b; Schlee, 1993; Willmann, 2014).

Wenn in der vorliegenden Arbeit von Verhaltensstörungen gesprochen wird, geschieht dies primär auf der Definition, wie sie von Stein entwickelt wurde: „Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äußern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffene Person selbst und / oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (Stein 2019, 12). Die Störung im Person-Umwelt-Bezug verweist auf eine multiperspektivische Auffassung, die ein „störendes“ Verhalten und Erleben weder nur in der Person selbst noch in ihrer Umwelt verortet, sondern sich erst in ihrer Interaktion und ihrer gegenseitigen Beeinflussung ergibt. Ein solches interaktionistisches Verständnis kann zugleich auch als Ausgang eines Erklärungsansatzes dienen, der weiter unten aufgeführt wird. Doch auch der Begriff der Verhaltensstörung ist nicht ohne Kritik. „Mit dem Begriff der Verhaltensstörungen hat die Pädagogik ein genuin klinisches Begriffskonzept importiert, um emotionale und Verhaltensschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Handlungsfeldern zu bezeichnen. Dabei ist weitgehend ungeklärt geblieben, welche Konsequenzen sich für das pädagogische Selbstverständnis ergeben, wenn durch diesen Begriffs-

import eine Terminologie als Leitkategorie etabliert wird, die sich über einen nicht-pädagogischen Blickwinkel definiert“ (Willmann, 2010, 205).

Neben diesen, noch nicht ausreichend pädagogisch flankierten „Begriffsimport“ (Willmann, 2010, 205) tritt in den letzten Jahren der Begriff der psychischen Belastung, wie er teils auch in der Medizin oder Arbeitswissenschaft vorkommt (Stein, 2022, 25; Stein & Blatz, 2022). Der Begriff verweist zugleich auf Verhalten und Erleben, jeweils als Reaktion und Verarbeitungsmechanismus von individuellen Belastungen, wobei diese Belastungen nicht aus der betreffenden Person selbst heraus entstanden sind, sondern als Einfluss von ihrem Umfeld wirken und von ihr selbst auch als Belastung wahrgenommen werden. Mit ihm können auch wieder genuin pädagogische Fragen der Bildung und Erziehung in den Fokus rücken, wenn er sich als anschlussfähig für gängige Theorien erweist. Der Begriff der psychischen Belastung könnte laut Stein (2022) daher zukünftig als ein neuer „Dachbegriff“ (21) der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dienen, da er zudem auch mittels des interaktionistischen Verständnisses fundiert werden kann. „Der Begriff der psychischen Belastung birgt somit in sich einen genuin interaktionistischen Charakter, denn er stellt das Erleben von Belastung ins Zentrum, welches bedingt ist durch spezifische und individuelle Merkmale der Person, die zugleich aktuelle Situationen und Herausforderungen wahrnimmt und zu verarbeiten versucht“ (ebd., 26). Durch das Festhalten an der interaktionistischen Grundlegung in der ihr zugehörigen Beobachter-Wahrnehmung-Perspektive, bleibt eine Bestimmung der Klientel und damit schlussendlich auch des Begriffs immer bezogen auf eine wie auch immer (mehrheitsbezogene) gesellschaftliche Auffassung von Normalität. Gasterstädt und Kolleg*innen (2022) kritisieren – auf Basis einer wissenssoziologischen Diskursanalyse mit einem Korpus von 27 einschlägigen Grundlagenwerken der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – daher eine „relationale Definition“ (201), über die sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kontinuierlich eine Zielgruppe sichern kann oder könnte, nämlich immer über den regelmäßig neu zu identifizierenden Personenkreis, der gerade gegen die herrschenden Verhaltenserwartungen agiert. Die Autor*innen werfen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen daher eine Art der Zementierung vor, ohne konkret auf Individuen zu blicken und Personen nahezu durch statistische Eingrenzung zu ihrer Klientel werde zu lassen. „Auf diese Weise macht sich die Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen unverzichtbar und kann flexibel auf gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen, zum Beispiel die Anforderung zur Entwicklung inklusiver Bildungssysteme, reagieren“ (Gasterstädt, Hasche, Helbig & Meyer, 2022, 201). Ob und wie sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen gegen solche Behauptungen beweisen kann, wird auch davon abhängig sein, in welchem Umfang sie auf (spezifische oder sogar genuine) Modelle, Konzepte und Theorien zurückgreifen kann und wie flexibel und dennoch fundiert diese auf veränderte Bedingungen einer Normalität reagieren können.

Die Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die noch nicht abgeschlossene Begriffsdefinition über den Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hängt direkt mit der großen Schwierigkeit zusammen, diesen zunächst auch nur annähernd zu beschreiben (Ricking & Wittrock, 2021b). Aufgrund der relationalen Definition, die die Disziplin für ihren Gegenstand wählt (Gasterstädt et al., 2022, 201), verschiebt sich der Personenkreis und grundsätzlich „ist davon auszugehen, dass eine klare Eingrenzung schwerlich vorgenommen werden kann, eine Kategorisierung zwar versucht, aber im Sinne einer anthropologischen Haltung nicht zufriedenstellend erreicht werden kann“ (Blatz, 2017, 191). Auch mit dem Blick in das Schulsystem, in dem ein engmaschiges Erfas-

sungs- und Monitoringsystem vorherrscht, lassen sich kaum valide Aussagen zur Zusammensetzung der Klientel treffen. So ist weder gesichert (empirisch) geklärt, aufgrund welchen Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens Schüler*innen einen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – im Sinne der Zuteilung des entsprechenden Förderschwerpunktes als bildungsadministratives Pendant für Verhaltensstörungen – diagnostiziert bekommen noch wer gegenwärtig die spezialisierten Förderschulen mit dem entsprechenden Profil besucht; die (bundesweite) Unterrichtsforschung steckt noch in den Anfängen (z.B. Hanisch, Vögele, Leidig et al., 2023; Küwen, 2020; Leidig, Hennemann & Hanisch, 2024; oder mit intersektionaler Ausrichtung: Rauh & Abelein, 2023).

Der aktuelle Stand der dynamischen Fassung der Klientel in Theorie und Praxis lässt sich wie folgt zusammenfassen:

„Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind misslingende und scheiternde Erziehungsprozesse, deren Ursache in unerwünschten, abweichenden oder der erzieherischen Intention widerständigen Handlungen von Kindern und Jugendlichen gesehen wird (...). Die krisenhaften Erziehungssituationen werden in der Regel den Heranwachsenden attribuiert, indem ihre Handlung als Verhaltensstörung oder als Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bezeichnet wird. Die als auffällig oder gestört definierten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen gelten damit als Ursache für einen erschwerten Erziehungsprozess, so dass die interaktiven Elemente aus dem Blick geraten“ (Hillenbrand, 2016, 226).

Die Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann darauf aufbauend pädagogisch betrachtet als Kinder und Jugendliche „in Not“ (Müller, 2023c) beschrieben werden; wobei diese Not subjektiv zum Ausdruck kommt und als Signalverhalten für „nötigende“ Umstände und Lebenssituationen interpretiert werden kann. Verstärkend wird den Kindern und Jugendlichen „gesellschaftlich-strukturell kaum die Möglichkeit gegeben, ihre Lage abzumildern, ihr zu entkommen oder gar Verantwortung für sich und ihr Leben zu übernehmen und sich so als selbstwirksam zu erleben. Dies zu benennen ist durchaus bedeutsam, denn der grundlegende Gedanke der Moderne ist die Idee der Konstruierbarkeit sowohl der Lebensführung als auch der Identität als individuelle Leistung. Erst unter Bedingungen der Moderne ist es nahezu allen Mitgliedern einer Gesellschaft möglich bzw. wird ihnen zugemutet, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten“ (ebd., 108). Diese Bedingungen erhöhen die Belastungen der Betroffenen enorm, woraufhin sich vermehrt Verhaltensauffälligkeiten als subjektiv sinnvolle Reaktionen auf diesen verspürten und je individuell zu verarbeitenden Druck zeigen können (Ricking & Wittrock, 2021a, 17f.; Stein, 2020b, 21).

Das interaktionistische Modell als Erklärungsansatz von Verhaltensstörungen

Der vorliegenden Arbeit liegt ein interaktionistisches Verständnis von Verhaltensstörungen zugrunde, das auf Willi Seitz (1992, insb. 113-118) zurückgeht und von Roland Stein weiterentwickelt wurde (Stein, 2019; 2022). Ein solches Verständnis verortet das auffällige Verhalten und Erleben in einem komplexen Person-Umfeld-Bezug (Stein, 2019) und ermöglicht durch seine differenzierte Herangehensweise die Einnahme einer (sonder-)pädagogischen Perspektive auf die jeweilige Situation, die beteiligten Personen und deren Interaktionen (Stein, 2007; 2020a).

Auffälliges Verhalten und Erleben kann aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden (Myschker & Stein, 2018), z.B. aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen (etwa der Pädagogik, Medizin, Psychologie oder Soziologie) oder auf Basis verschiedener (wissenschafts-)

theoretischer Ansätze und Theoriefamilien (etwa psychodynamisch, individualpsychologisch, lerntheoretisch, klientenzentriert, systemisch). Das interaktionistische Verständnis verbindet diese Perspektiven zu einem „komplexen Modell zur Erklärung von Verhaltensstörungen“ (Stein & Stein, 2020, 24), welches eine Art Analyseraster und systematische Herangehensweise zur Erklärung auffälligen Verhaltens und Erlebens bietet.

Das Modell unterscheidet in einem Modus von „Vier-plus-zwei-Perspektiven“ (Stein, 2022, 23) insgesamt sechs Blickrichtungen bzw. Fokus-Punkte. Im Folgenden werden diese Perspektiven jeweils isoliert kurz skizziert. Es sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass zum einen eine umfassende und nicht verkürzende Erklärung immer alle Perspektiven in sich vereinen sollte und zum anderen auch eine solche alle Einflüsse berücksichtigende Erklärung immer nur eine Annäherung an tatsächliche Gründe und Zusammenhänge darstellen kann (ausführlich: Stein, 2019, 64-75; Stein & Stein, 2020, 48ff.).

Ausgehend von einem aktuellen, als auffällig wahrgenommenen Erleben und Verhalten (als eine Art Signalverhalten für zugrundeliegende psychische Belastungen; Stein, 2020b, 21; 2022, 22) können nacheinander verschiedene Standpunkte eingenommen werden.

Die erste Perspektive ist die strikt *personorientierte Perspektive* (Stein, 2019, 66), die die ontogenetischen Einflüsse berücksichtigt, also alle Faktoren, die zum einen von der betreffenden Person selbst ausgehen, durch sie wirken oder in ihr verortet werden können sowie zum anderen ihre Entstehungsgeschichte und Ursache *vor* der aktuellen, beobachteten Situation haben. Hierzu zählen organische und genetische Ursachen (z.B. die Dopamin-Mangel-Hypothese als Erklärungsansatz für ADHS; Gawrilow, 2016, 66ff.), Verortungen in der Persönlichkeit oder im Temperament sowie eine – inzwischen überholte – Auffassung von Verhaltensstörung als eine persönliche Behinderung oder gar Krankheit. Auch Erklärungen, die die Verhaltensstörung als Ergebnis der bisherigen biografischen Erfahrungen (inkl. z.B. Erziehung und Sozialisation oder Traumatisierungen und Fluchterfahrungen) oder als Lernprozess (z.B. als Ergebnis von Modelllernen) verstehen, werden dieser personorientierten Perspektive zugeordnet. Mögliche Umweltbedingungen werden demnach nicht ausgeblendet oder umgedeutet, sondern als vergangene – und somit auch im pädagogischen Sinne nicht mehr zu bearbeitende – Einflüsse festgelegt.

Die zweite Perspektive ist die *situationistische Perspektive* (Stein, 2019, 66-71), die ausschließlich aktualgenetische, also jetzt und gegenwärtig wirkende Einflüsse berücksichtigt. Von dieser Warte aus betrachtet, liegen die vielfältigen Ursachen einer Verhaltensstörung einzig in der Situation verortet, in der diese auftreten. Grundsätzlich können zwei Qualitäten solcher verursachenden Situationen unterschieden werden: provozierende und (emotional) belastende Situationen (Stein, 2022, 23f.). Provozierende Situationen haben einen hohen Aufforderungscharakter, wirken also stark auf eine Person ein. Ihr bleiben scheinbar kaum andere Verhaltensoptionen – unabhängig davon, welchen (Erfahrungs-)Hintergrund eine Person hat: wird z.B. ein Kind beim Diebstahl einer Sammelkarte im Klassenzimmer erwischt und könnte es danach schildern, wie diese Karte offen in einem Mäppchen gelegen habe, es „nicht anders konnte“ als sie herauszunehmen und dies auch „jede*r andere“ getan hätte. Belastende Situationen zeichnen sich demgegenüber durch individuell wahrgenommene Aspekte aus. Meist sind dies solche Situationen, für die eine Person noch keine oder nicht ausreichende Verhaltens- und Verarbeitungsmechanismen durch Erfahrung oder Wissen aufgebaut und eingeübt hat. Diese Situationen können dann sehr neuartig (z.B. beim Wechsel in eine andere Klasse; bei einem erstmaligen Besuch bei einer unbekanntem Familie), komplex und mehrdeutig (z.B. durch inkonsistente Signale im Erziehungsverhalten eines Elternteils), über- oder

unterfordernd (z.B. in Leistungssituationen), einschränkend und begrenzend (z.B. bei Unterbrechungen eines Spiels, die zu Frustration führen), beschämend und bloßstellend (z.B. bei direkter Ansprache in der Klasse) oder mit hohem Zeitdruck (z.B. bei überraschenden Entscheidungen) gestaltet sein (Stein, 2019, 68f.).

Die dritte Perspektive blickt als *interaktionistische Perspektive* (Stein, 2019, 71f.) blickt auf Verbindungsstellen zwischen der ontogenetisch-personorientierten und der aktualgenetisch-situationistischen Perspektive. Das auffällige Verhalten als Signalverhalten kann demnach mit der Wechselwirkung und Verschränkung (=Interaktion) von einer Person und einer von ihr erlebten Situation im Sinne eines Passungsproblems (Opp, 2009, 228f.) erklärt werden (Bundschuh, 2007, 288). „Ein Brennpunkt dieser Interaktion ist das innere Erleben der Person, welche aus ihrer Einheit heraus eine Situation, wie sie ist, individuell und subjektiv spezifisch erlebt. Aus diesem Erleben heraus erfolgt dann auch das Handeln in der Situation (...)“ (Stein, 2022, 24). Aus dieser interaktionistischen Perspektiven sind auch massiv störende Verhaltensweisen und hoch belastende Erlebnismomente „zunächst sinnvolle Reaktionsweisen auf gestörte und verstörende Lebensbedingungen. Hinter dem konkreten Verhalten dieser Heranwachsenden verbergen sich Notlösungen vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen“ (Herz, 2013, 17). Hier wird deutlich, dass diese Erfahrungen eine Reflexionsfolie und eine Entscheidungshilfe darstellen. So ist nachvollziehbar, dass das Verhalten aus einer inneren Subjektlogik heraus gewählt wurde, denn „[eine] wichtige Annahme lautet: jedes Verhalten gehorcht inneren Notwendigkeiten, es kennt gute Gründe bzw. ist subjektiv sinnvoll“ (Müller, 2021, 62). Diese Sinnhaftigkeit ergibt sich aus einem Abwägen verschiedener Handlungsoptionen und zeitweise einer inneren Kosten-Nutzen-Rechnung (Crick & Dodge, 1994), die beide die jeweiligen situativen Anforderungen mit individuellen Bewältigungsmechanismen und eigenen Ressourcen vergleichen. Das jeweilige Verhalten verspricht also für den Handelnden in dieser Situation die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit zur Erlangung eigener Ziele; auch wenn diese Ziele nicht immer den Normen entsprechen. Die vierte Perspektive nimmt als *Perspektive der Beobachter-Wahrnehmung* (Stein, 2019, 72f.) eine reflektierende Metaebene ein. Sie verdeutlicht, dass es für eine Zuschreibung oder Feststellung eines Verhaltens und Erlebens im Sinne einer Etikettierung als „abweichend“, „störend“, „gestört“ oder „auffällig“ immer eine zusätzliche Außenperspektive benötigt, die als Dritter die Interaktion zwischen Person und Situation beobachtet und bewertet. Diese Bewertung bezieht sich dann auf einen Maßstab und eine Erwartung, von denen das Verhalten und Erleben dann abweicht, dieses stört oder deren Nicht-Einhaltung buchstäblich auffällt (Bundschuh, 2007, 287). An dieser Stelle wird besonders deutlich, was Gasterstädt und Mitarbeiter*innen als „relationale Definition“ (2022, 201) bezeichnen, da das Verhalten und Erleben eben in Relation und damit immer in bewertender Positionierung betrachtet wird und diese Positionierung von einem Dritten erfolgt. Diese ist auch nicht zu bestreiten oder gar zu nivellieren, sondern es gilt vielmehr diese Machtposition stets zu reflektieren, um auch eigene Anteile als (professionell tätiger) Beobachter zu verstehen und ggf. entgegenzuwirken. Das Erleben und Verhalten weicht „von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen“ (Myschker & Stein, 2018, 56) ab, und zwar auf eine solche Art und Weise, dass ein Dritter sie als Störung erkennt. „Was normal ist und was nicht, bestimmt die Dominanzkultur einer Gesellschaft. Verhaltensstörungen sind ein sozial vermittelter Tatbestand, und alle Aussagen darüber, wer geschädigt, gestört, behindert usw. ist, werden von gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Standards bestimmt (...). Damit findet die Zuschreibung einer Verhaltensstörung nicht nur bloß der beschriebenen Ebene statt, sondern enthält immer auch

eine Wertung“ (Herz, 2013, 10). Zentral ist also die Abhängigkeit der Normverletzung vom aktuellen soziokulturellen und gesellschaftlichen Umfeld der Person einerseits und der bewertenden Person andererseits, die selbst noch einen Ermessensspielraum hat, ob sie das von ihr beobachtete Verhalten tatsächlich als gravierende Abweichung benennt (Stein, 2019, 74). „Verhalten wird also nur in der subjektiven Wahrnehmung eines Interaktionspartners als gestört erlebt. Wenn es also in Interaktionen zu Problemen kommt und diese als Störung empfunden werden, kann derjenige, der im Besitz der Definitionsmacht ist (...), dem Interaktionspartner unnormales, abweichendes und / oder gestörtes Verhalten zuschreiben. Die individuell wertende Wahrnehmung ist zugleich immer von gesellschaftlichen Konventionen, Werten und Standards geprägt und verweist auf soziologische Kategorien wie Macht, Schicht, Status, Habitus, Gruppe, Peers“ (Herz, 2013, 13). So könnte auch erklärt werden, warum manche Kinder für sich selbstverständliche und von außen betrachtet zunächst paradox erscheinende Verhaltensweisen zeigen. Werden in einer Familie Konflikte vor allem durch elterliche Autorität und teils heftiger Aggressivität geklärt und nimmt das Kind einen solchen Umgang als „normal“ wahr, so wird es dieses Verhalten vermutlich gleich oder ähnlich bei eigenen Konflikten zeigen; auch außerhalb der Familie. So kann ein Verhalten, z.B. ein Schreien und Schlagen, in einem Umfeld als normal (=Familie) und zugleich in einem anderen Umfeld als abweichend und regelverletzend (=Kindergarten) gelten, obwohl das Kind diese Kontextunterscheidung noch nicht verstanden oder verinnerlicht hat. „Demnach wäre nicht die Person selbst als auffällig oder schwierig oder störend zu bezeichnen, sondern das gezeigte Verhalten stellt sich als solches dar und benötigt einen erzieherischen Deutungsrahmen, in welchem individuelle Sinnhorizonte Raum erhalten“ (Müller, 2023a, 249). Durch den sonderpädagogischen Blick, den so zusammengefasst alle vier Perspektiven ermöglichen, wird auch ein verständnisorientierter Zugang möglich und pädagogische Handlungsweisen (neu) eröffnet.

Zusätzlich zu diesen vier Standpunkten ermöglicht das interaktionistische Modell einen „plus-Zwei“-Zugang, indem es den Blick auf mögliche Risikofaktoren und verstärkende Einflüsse und *zugleich* auf Resilienzfaktoren und hemmende Einflüsse lenkt (Stein, 2022, 24f.). Hierdurch kann das Modell sowohl zur Erklärung von Verhaltensstörungen generell als auch als Grundlage für die Prävention und Intervention von diesen herangezogen werden. Jeder einzelne Aspekt hinsichtlich der einzelnen Perspektiven kann damit doppelt betrachtet werden, so können z.B. die Peers einen positiven *und* zugleich einen negativen Einfluss auf das Verhalten und Erleben eines Kindes haben. Sie können als Risiko- und Schutzfaktor zugleich gelten und entsprechend bei der Erklärung von Verhaltensweisen (z.B. als provozierende Personen) eine Rolle spielen und bei möglichen Interventionen berücksichtigt werden (z.B. als Rückzugsort).

3.2 Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen

Erziehung und Bildung stellen die zwei Grundbegriffe der Pädagogik dar, oftmals ergänzt um die Begriffe der Sozialisation, des Lernens, der Kompetenz oder der Didaktik (z.B. bei Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2013; Dörpinghaus & Uphoff, 2014; Gudjons & Traub, 2020; Vogel, 2019). Umso mehr überrascht es, dass es weder zu Erziehung noch zu Bildung breite, tradierte und spezifizierende Auseinandersetzungen hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gibt. Zwar werden insbesondere Lernen

und Didaktik eher in den Fokus gerückt (ex. Ricking & Hennemann, 2008; Hennemann, Ricking & Hillenbrand, 2009; Hillenbrand, 2023); vermutlich durch eine starke Orientierung der disziplinären Sonderpädagogik an der schulischen Förderung (Walkenhorst, 2019; Willmann, 2019). Doch eine ebenso kontinuierliche Thematisierung von Erziehung *und* ihrer Grundlegung in der Disziplin steht noch aus.

3.2.1 Erziehung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass die prominente Setzung von Erziehung als Kern der pädagogischen Arbeit im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens konträr zu einer aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung steht, wie sich nun zeigen wird.

Primat der Erziehung

Phänomen und Begriff der Erziehung werden im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen rege aufgegriffen und als Grundsatz diskutiert. Nahezu jede Handbuch- oder Lehrbuchpublikation greift Erziehung auf (für eine Übersicht Willmann 2018a; 2019) – mit wenigen Ausnahmen (z.B. Martikke, 1978). Wie sich im Folgenden zeigt, stellt Erziehung für fast alle Autor*innen einen elementaren Bestandteil der *Pädagogik* bei Verhaltensstörungen dar, ihre Fundierung hingegen bleibt „bemerkenswert konturlos“ (Willmann, 2019, 86). Hinsichtlich der Thematisierung von Erziehung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann unterschieden werden zwischen einer Beschreibung von Erziehung als *Gegenstand und Legitimation bzw. Aufgabe* und einer *didaktischen und methodischen* Auseinandersetzung.

Erziehung als *Gegenstand, Legitimation und Aufgabe* wurde bereits im ersten großen Fachgutachten zur schulischen Förderung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen betont. Dort führen Bittner, Ertle und Schmid bündelnd an, dass „dem Unterricht speziell bei Verhaltensstörungen ein *erzieherischer Auftrag* zugewiesen“ (1977, 39; Herv.i.O.) wird und beziehen dies unmissverständlich auf die adäquate Förderung der Klientel. Dieser Auftrag zieht sich über die Entwicklung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin durch, und findet sich besonders in aktuelleren Publikationen wieder: „Erschwerte Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (14) bilden laut Ricking und Wittrock (2021a) den „Kern des Faches“ (14) und Ricking spricht wenig später gar von einem „Primat der Erziehung“ (Ricking, 2021a, 148) für die Förderung im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten. Des Weiteren wird Erziehung zentral gesetzt, indem von ihr als „Grundbegriff“ (Hillenbrand, 2024, 21), „Kernthema“ (Müller & Stein, 2018b, 7) oder „Kernaufgabe“ (Müller, 2021, 119; Stein & Stein, 2020, 89) gesprochen wird.

In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird Erziehung auch derart prominent angesiedelt, da in ihr zuweilen sowohl Ursache (z.B. Bach, 1993) als auch eine Möglichkeit der Begegnung von Verhaltensauffälligkeiten und damit eine Legitimation der Pädagogik bei Verhaltensstörungen per se gesehen wird. „Der speziell sonderpädagogische Aspekt vorliegender Verhaltensstörungen liegt in der Frage nach den *erzieherischen* Möglichkeiten, *Zielen und Verfahren* einer Anbahnung fehlender oder einer Korrektur negativ wirkender Dispositionen von Personen. Nicht also das Verhalten an sich und nicht eine gestörte Funktion, sondern erzieherisch beeinflussbare Steuerungsgegebenheiten, welche das einzelne Verhalten bestimmen und überdauern, sind (...) Gegenstand erzieherischer Bemühungen“ (ebd.; Herv.i.O.).

Aufbauend auf diesen Grundlegungen wird Erziehung ebenso als eine *didaktische* und *methodische* Referenz thematisiert. Insbesondere Erich Huflein betonte immer wieder den „Vorrang der Erziehung“ (1993, 475) in den spezialisierten Schulen: „Fraglos gebührt der Erziehung in schulischen Einrichtungen für Verhaltensgestörte der Vorrang“ (ebd.) und zwar vor allem in ihrer grundlegenden Funktion für die ebenso nötige Therapie (ebd., 475f.). Diese Perspektive von Erziehung als Gegenstand unterrichtlicher Planungen und Bemühungen schlägt sich auch in fast allen weiteren Ausführungen zu einer Didaktik im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nieder (Hillenbrand, 2023, 211f.; Ricking, 2021b, 197ff.; Schad, 2006). Sie wird in zahlreichen Unterrichtskonzepten wieder aufgegriffen (z.B. Ver-nooij, 2008), jedoch an kaum einer Stelle stringent auf ihren eigentlichen Kern – Erzielung von Mündigkeit und Integration in die Gemeinschaft – bezogen (zur Übersicht verschiedener Konzepte: Myschker & Stein, 2018, Kap. 6; Stein & Stein, 2020; Kap. 5). Erziehung ist ein Kernprinzip, das „jenseits“ (Stein & Stein, 2020, 89) bzw. als ständige Reflexionsfolie zu weiteren Unterrichtsprinzipien steht und den spezifischen Auftrag der spezialisierten Schulen unterstreicht. „Die bedeutsamsten Aufgaben der Schulen bestehen in der Erziehung oder *Nacherziehung*, in der Bildung unter erschwerten Erziehungsbedingungen, in der Integration von Diagnostik und Förderung, in der Bereitstellung eines besonderen Milieus (oft als therapeutisches Milieu bezeichnet) und je nach Möglichkeit in dem Bemühen der Reintegration in die Regelschule oder auch des erfolgreichen Übergangs in eine kompetente private Lebensgestaltung sowie die Integration in Arbeit und Beruf“ (Stein, 2009, 248; Herv.i.O.). Ein geeigneter, zielführender Unterricht oder eine adäquate Beschulung für die Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheint ohne Erziehung undenkbar. Sie ist jeglicher pädagogischer Bemühung auf besondere Weise eingeschrieben, verdichtet sich im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens und „ist demnach kein Additum, sondern integraler Bestandteil des Unterrichtsgeschehens“ (Müller, 2022, 40).

Fehlender Fachdiskurs

Im Kontrast zur zentralen Stellung der Erziehung in den Fachpublikationen steht eine grundlegende und eigenständige wissenschaftliche und bereichsspezifische bildungspolitische Auseinandersetzung, die Stein nahezu zynisch als „Entwicklungsland“ (2019, 193) bezeichnet. So kommen Müller und Stein (2015) nach Sichtung der kultusministeriellen Dokumente zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Landes- und Bundesebene zum Schluss, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit Erziehung sowohl als Begriff als auch als Phänomen fehlt. Sie merken darüber hinaus an, dass diese Nicht-Thematisierung jedoch schon seit Beginn der disziplinären Entwicklung nahezu charakteristisch war, wenn vor allem psychologische und psychotherapeutische Themen und Auseinandersetzungen – insbesondere aus der Psychoanalyse – stark die Arbeit im Kontext auffälligen Verhaltens dominierten. „Fragen der Erziehung spielen hier gegenüber therapeutischen, unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Fragen eine untergeordnete Rolle. Erschwerend kommt hinzu, dass die Diskussion dieses Themenfeldes seit den 1980er Jahren weitgehend zum Erliegen gekommen ist (...)“ (ebd., 25).

Diese Linie führt sich auch in verbreiteten Grundlagenwerken der Disziplin fort, wie sich am derzeit aktuellen Lehrbuch nachweisen lässt. So führt Hillenbrand in der fünften Auflage seiner *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2024) Erziehung als *die* zentrale Referenz und Begriff ein (21-26) und bezeichnet die Pädagogik bei Verhaltensstörungen selbst gar als die „Theorie der Erziehung bei Verhaltensstörungen“ (ebd., 42), denn sie „stellt sich

der Aufgabe, die Erziehung bei Verhaltensstörungen zu reflektieren, methodisch angeleitet zu beschreiben, einzuordnen und Perspektiven zu entwickeln“ (ebd.). Was genau Erziehung ist, was sie ausmacht und an welche Grenzen sie im Kontext dieser Ausgabe gerät, bleibt vage. Eine eigene theoretische Grundlegung oder eine Adaption einer geeigneten Theorie aus der Allgemeinen Pädagogik bleibt aus, die Thematisierung von Erziehung fokussiert vorrangig anthropologische Aspekte des Menschseins als Ausgang der Erziehung und wenige allgemeine Grundfragen des Erzieherischen, obwohl hier insbesondere die Ideen Immanuel Kants und Jean-Jaques Rousseaus knapp skizziert werden (ebd., 22ff.). Vor diesem Hintergrund überrascht es umso mehr, dass nahezu alle zwischenmenschlichen Interaktionen und pädagogischen Tätigkeiten unter dem Begriff der „Erziehung“ subsummiert werden (ebd., Kap. 6). Eine ähnliche Herangehensweise findet sich im Lehrbuch von Myschker und Stein (2018), in dem die Bereiche Erziehung, Unterricht, Therapie und Beratung jeweils im Kontext verschiedener (Erklärungs-) Ansätze – psychodynamisch, individualpsychologisch, lerntheoretisch, klientenzentriert, systemisch, pädagogisch – diskutiert und auf ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen befragt werden. Auch hier lassen sich nur wenige Ausführungen zur Erziehung als Begriff und Phänomen finden (212f., 254-266), wenngleich mithilfe der verschiedenen Ansätze jeweils unterschiedliche Perspektiven eröffnet und Schlaglichter auf die jeweils typischen Beiträge zur Erziehung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen geworfen werden. In erster Linie werden die unterschiedlichen Erziehungsziele und spezifischen Interaktionsmuster einzelner Ansätze deutlich, wobei v.a. der pädagogisch-therapeutische Ansatz (ebd., 249-335) durch ein Nebeneinander therapeutischer Verfahren und pädagogischer Interaktionen, insbesondere durch die Schaffung adäquater Lernumgebungen (die über die bloße Gestaltung des Arbeitsplatzes oder Klassenraums hinausgehen) und den Aufbau einer tragfähigen Beziehung, vielversprechend zu sein scheint.

Beide Erkenntnisse zusammengenommen – erstens die herausgehobene Stellung der Erziehung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und zugleich zweitens deren fehlende Fundierung – könnten auch eine Erklärung dafür bieten, weshalb sich im Fachdiskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine überraschend starke Präsenz von (psychologischen) Programmen und (therapeutischen) Interventions- und Fördermaßnahmen finden lassen. Solche Programme und Maßnahmen stellen eine gezielte, wirksame und teils auch zügige Änderung von Auffälligkeiten in Aussicht; ganz entsprechend der nachvollziehbaren Wünsche aus der Praxis. Faktisch belastete und belastende Schüler*innen stellen eine Herausforderung für Unterricht und Lehrkräfte dar und Verweise auf erzieherische Grundlagen und damit auch auf deren Möglichkeiten des Scheiterns (Willmann, 2010, 206) versprechen keine direkt umsetzbare Strategie. Betont werden muss an dieser Stelle jedoch unbedingt, dass hier keine Absage an psychologische Programme und Herangehensweisen erfolgen soll. „Es soll nicht in Frage gestellt werden, dass vielen therapeutischen Interventionsansätzen nachweislich ein großer Stellenwert für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit schweren emotionalen Verstörungen und gravierenden Verhaltensproblemen zukommt. Aber diese Verfahren sind nicht in der Lage, den genuin (sonder-)pädagogischen Auftrag von Bildung und Erziehung auszufüllen. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann sich also gerade nicht vorrangig unter Bezugnahme auf diese fachfremden Perspektiven definieren. Sie bedarf vielmehr einer eigenen pädagogischen Position, von der aus eine Integration der Forschungsergebnisse und Interventionsmodelle anderer Fachdisziplinen erfolgen kann und muss“ (ebd., 209). So könnte die hohe Zahl und Beliebtheit *psychologischer* Ansätze auch durch die Abwesenheit *pädagogischer* Ansätze erklärt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwar der Primat der Erziehung weiterhin gilt, eine umfassende Thematisierung der Struktur, Voraussetzungen, Mittel und Notwendigkeit der Reflexion von Erziehung kaum vorhanden ist.

3.2.2 Bildung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Als einer der beiden zentralen pädagogischen Grundbegriffe wird Erziehung zwar häufig im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen angeführt, jedoch kaum theoretisch fundiert. Betrachtet man den Begriff und das Phänomen der Bildung, so kann diese Feststellung sogar noch einmal deutlich bekräftigt werden.

Bildung und ihre Facetten (z.B. Kobi, 2004) werden nur äußerst randständig in den Publikationen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufgegriffen, ein Handbuchartikel zu „Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen“ (Hillenbrand, 2016) diskutiert lediglich auf Schule und Entwicklungsförderung verkürzt und in (zu) enger Verschränkung zu Erziehung. In Abgrenzung hierzu finden sich eine Handvoll neuerer Publikationen, die sich konkret mit Bildung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen befassen.

Zunächst ist dies Robert Langnickel (2022), der für eine Berücksichtigung psychoanalytischer Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff plädiert, wenn die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sich an der weiteren – in seinen Augen dringend gebotenen – Begriffsgrundlegung versucht. Eine solche Auseinandersetzung mahnt an, Bildung als initiierte und angeleitete, keine zu erzwingende Entwicklung (der Persönlichkeit) zu sehen und fokussiert insbesondere die Bildung der Gefühle (35-38), „weil Gefühle bzw. die Reflexion von Gefühlen als Teil der sozio-emotionalen Entwicklung, notwendiges Element von Bildungsprozessen sein sollten“ (ebd., 37). Diese Ausrichtung greift somit einerseits die Ausgangslage und den Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf, bestärkt die Selbstbildung als zentrales Moment von Bildung und erneuert andererseits die Kritik an der „zweckrationalen Logik des Marktes“ (ebd., 32), die Bildung als zweckrationales, verteilbares Gut versteht (ebd., 32ff.). Mit einem entsprechend fundierten Bildungsbegriff wird es auch möglich, die Subjektbildung entsprechend zu begleiten und Ansprüche auszubalancieren – zwischen der Entfaltung des Selbst und Entwicklung der Subjektivität einerseits und der Einbindung in gesellschaftliche Verhältnisse andererseits (ebd., 38f.).

Ähnlich argumentiert Pierre-Carl Link (2022a), der einen „konstellativen Bildungsbegriff für die Heilpädagogik“ (97) und für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen zu fassen versucht. Ein solcher konstellativer Begriff ist geeignet, um jeweils individuelle, subjektiv bedeutsame Bedingungen (also die jeweilige Konstellation eines Subjekts) in Bildungsprozesse einfließen zu lassen. Hierfür weist Link zunächst die „Bildung vulnerabler Subjekte als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (ebd., 99) aus und betont die „Polyphonie der Ansprüche, die in der Spätmoderne durch die Herausforderungen der Pandemie an das Subjekt und sein Selbst- und Weltverhältnis gestellt sind“ (ebd., 101). Diese Ansprüche erschwerten Bildungsprozesse und die vulnerable Stimme des Subjekts droht verloren zu gehen (ebd.).

Neben diesen beiden Beiträgen ist jüngst ein Herausgeberband zu „Bildung als Herausforderung“ (Stein, Müller & Hascher, 2023a) erschienen, der sich zum Ziel gesetzt hat, den non-existenten Diskurs um Bildung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen anzustoßen und zu versuchen, „Bildung als Begriff, als Prozess, als Produkt und als Phänomen zu fassen und dabei die zahlreichen Wandlungen und Veränderungen zu berücksichtigen, die zu einem heute

einerseits sehr facettenreichen und zum anderen sehr verallgemeinernden, aber auch einem unnötig oder gefährlich eingeschränkten Verständnis von Bildung geführt haben könnten“ (Müller, Hascher & Stein, 2023, 11). So sind vor allem die formalen Bildungsprozesse „gestört“ (Stein, Müller & Hascher, 2023b, 24ff.) und Bildung droht im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens noch stärker einer Instrumentalisierung bezüglich der von Langnickel (2022) betonten kapitalistischen Verwertungslogik anheimzufallen (Müller, Hascher & Stein, 2023, 9f.). Eine solche drohende Missinterpretation von Bildung als *Ausbildung* würde paradoxerweise auch Erziehung verstärkt in den Fokus rücken, die „dort auf den Plan tritt, wo es zu besonderen Problemen (mit negativen Folgen für Bildungsprozesse) kommt. Dann würde Erziehung zu einem Vehikel und zu einer Art ‚Nothebel‘ gelingender Bildungsprozesse degradiert, im schlimmsten Fall zu einer Art ‚Disziplinierung‘ – wobei zudem in diesem Prozess der Gehalt von Bildung möglicherweise auf die Anhäufung von Wissen eingeschränkt wird“ (Stein, 2019, 193). Wird Bildung als „Arbeit für und mit Menschen zu deren Menschwerdung und Realisierung eines sinnerfüllten Lebens in Gemeinschaft“ (Müller, 2021, 102) also als Subjektwerdung verstanden, die durch andere angeregt und begleitet werden kann, so wird offensichtlich, dass im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen verschiedene Erschwernisse auftreten können:

„Entwicklungsergebnisse im Kontext von Bildungserfahrungen können einseitig sein, zu Störungen und Verstörungen führen, sogar sich oder anderen Schaden zufügen, Lebensdynamiken zum Erliegen bringen oder so verunsichern, dass sie zu vorübergehenden Störungen führen, aber auch zu Störungen und Erkrankungen beitragen können. Und die Prozesse können belastet und unterbrochen sein, weshalb es in der Folge nicht gelingt, sich mit sich selbst und anderen zu verbinden – oder aber nur bruchstückhaft und eindimensional. Geht es um die Verbindung mit der Welt, so ist zu fragen, wie sich diese Welt jungen Menschen präsentiert, welche Ausschnitte sie erreichen: die Frage nach Lebenswelten, Milieus, familiärer Herkunft oder auch Vorbildern. Professionelle Gestaltung von Bildung steht dann im Spannungsfeld zwischen der Orientierung an diesen Lebenswelten einerseits und einer notwendigen Ausweitung der Erfahrungshorizonte andererseits“ (Hascher, Müller & Stein, 2023, 289).

In diesen Ausführungen wird nicht nur die enorme Relevanz eines fundierten Bildungsbegriffs deutlich, sondern auch die der immanente Bezug zur (nachschulischen) gesellschaftlichen Realität. Die wandelnden Bedingungen von Erziehung und Bildung können so nicht in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ignoriert werden, will sie auch weiterhin für eine Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen zuständig sein. Mit den Darstellungen von Erziehung und Bildung im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Basis, kann anschließend dargestellt werden, welche Bedingungen nun erschwert erscheinen.

3.2.3 Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen

Es zeigt sich, dass nicht Erziehung und Bildung als anthropologische Notwendigkeiten an sich eine Herausforderung darstellen und damit die Pädagogik bei Verhaltensstörungen legitimieren. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist vielmehr die Disziplin und Profession, die sich mit einer Erziehung und einer Bildung unter „erschwerten Bedingungen“ (Speck, 1987, 15; zit. n. Müller, 2021, 111; auch: Hillenbrand, 2016, 226; Müller, 2021, 119; 2023a, 247; Schad & Stein, 2006, 449) konfrontiert sieht und diese wiederum schlussendlich Dreh- und Angelpunkt jeglicher Überlegungen sein sollten. Eine solche Betonung v.a. des Erzieherischen und des Pädagogischen in der *Pädagogik* bei Verhaltensstörungen „soll deutlich machen, dass es sich hier nicht um gestörte Personen und deren spezielle Erziehung,

sondern um erschwerte Prozesse der Erziehung und Bildung geht“ (Hillenbrand, 2024, 13). Diese Prozesse gilt es entsprechend in den Blick zu nehmen.

In welchen Bereichen sind die Prozesse der Erziehung und der Bildung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erschwert? In Anlehnung an die allgemeine Heilpädagogik scheint einzig klar zu sein, dass es nicht die Betroffenen sind, die die Erschwernisse darstellen. „In der Heilpädagogik geht es *nicht* um *besondere Menschen*, sondern um Menschen mit *besonderen (beeinträchtigten) Bedingungen* ihrer Entwicklung“ (Gröschke, 1993, 59; Herv.i.O.). Eine konkrete Erarbeitung dieser Bereiche und ihrer Bedingungen im Wechselspiel zu den jeweils komplexen Prozessen der Erziehung und Bildung steht noch am Anfang. Bisher haben sich nur wenige Autor*innen grundlegend mit Erziehung als Herausforderung (ex. Müller & Stein, 2018a) oder Bildung als Herausforderung (ex. Stein, Müller & Hascher, 2023a) nähergehend mit dieser Thematik beschäftigt. An dieser Stelle lassen sich daher auf Basis dieser ersten Überlegungen sowie in Anlehnung an Müller (2018; 2022; 2023a) vier Bereiche erschwerter Bedingungen ausmachen.

Erstens ist es das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen selbst, das ihre Entwicklung gefährdet und erzieherische Prozesse erschwert (Hillenbrand, 2024, 18). So können externalisierende ebenso wie internalisierende Verhaltensweisen die erzieherischen Bemühungen torpedieren und Bildungsangebote sprengen. „Gerade die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiß um Kinder und Jugendliche, die ihre Bildsamkeit durch übergriffige oder andere schädigende Handlungen erfüllen (müssen) und muss sich daher im Besonderen mit dem Verhältnis von Bildsamkeit, Bildung und Erziehung auseinandersetzen“ (Müller, 2021, 104). In solchen Fällen gelten sie schnell als schwer- oder nicht-erziehbar, seltener als nicht-bildbar (im Gegensatz zu anderen Kategorien der Behinderung, Musenberg, 2014; Tenorth, 2006). Eine solche personenzentrierte Auffassung würde jedoch deutlich zu kurz greifen, weshalb auch an dieser Stelle stets auf ein komplexes Modell zur Erklärung auf Basis eines interaktionistischen Verständnisses (Stein, 2019, 64-75; Stein & Stein 2020, 24) zurückgegriffen werden sollte. „Die so genannte ‚Schwererziehbarkeit‘ weist dem zu Erziehenden meist unreflektiert die volle Verantwortung an bestehenden Herausforderungen zu und ‚Erziehungsschwierigkeiten‘ deuten eine Sichtweise an, bei der nur scheinbar selbstverständlich auf die Zu-Erziehenden geblickt wird. Darüber hinaus sind solche Begriffe insofern problematisch, als aus ihnen heraus vorschnell ein Fokus auf Erziehung bei externalisierenden Problematiken wie Aggressivität oder Gewalt gelegt wird und internalisierende Problematiken wie Ängstlichkeit oder Depressivität trotz möglicherweise erheblicher Erziehungsbedarfe vernachlässigt werden. Eine derartig eindimensionale Sicht von Erziehung verweist von Anfang an nur auf bestimmte Vorstellungen, die man verwirklicht sehen will. Sie rückt dabei für die Entfaltung des Menschen notwendige Ziele von Erziehung ins Abseits“ (Stein & Müller, 2021, 31f.). Durch eine derartige Zuweisung der Verantwortung, wie sie im Zuge von Komplexitätsreduktionen oftmals beobachtet wird (Herz, 2013, 9), wird zudem verkannt, dass Erzogenheit an sich keine Kompetenz ist, die Kinder und Jugendliche erlernen können. Daher stoßen auch Erziehungstrainings an ihre Grenzen, wenn sie Erziehung mit Disziplinierung oder dem Aufbau von Coping-Mechanismen verwechseln (Stein, 2018, 35). Dem gegenüber ist es nicht von der Hand zu weisen, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten aufgrund ihrer vielfältigen, oftmals hoch belastenden biografischen Erfahrungen und den daraus resultierenden maladaptiven Verhaltensweisen eine oftmals erhöhte Erziehungsbedürftigkeit haben (Ahrbeck, 2018; Müller, 2023a), die eine Art Intensivierung der Erziehungsbemühungen (Müller & Stein, 2015; Stein 2011) einfordert. Jedoch wird – gerade weil

diese jungen Menschen verkürzt betrachtet so „schwierig“ sind – oftmals versucht, durch ein „Mehr“ an Erziehung diese Schwierigkeit aufzuarbeiten. In solchen Fällen wird sie jedoch „allzu oft mit Disziplinierungsmaßnahmen verwechselt“ (Müller & Stein, 2015, 31) und als „Wirkmittel“ (Müller, 2018, 21) missinterpretiert und schlägt häufig fehl.

„Umso scheinbar unmoralischer sich jemand verhält, umso mehr wird mit Erziehung die Erwartung verbunden, dass sittliche Verantwortlichkeit entsteht. Dies zeigt, weshalb Erziehung gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen so ein zentrales Thema ist: je erziehungsschwieriger sich das Verhältnis zu einem Kind oder Jugendlichen gestaltet, desto mehr Erziehung sei notwendig, so ließe sich unterstellen und nicht selten wird genau dies auch als Anspruch an die Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen formuliert“ (ebd.).

Aufbauend auf diese interaktionistische Sichtweise wird deutlich, dass zweitens das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen in den Fokus rückt. Erziehung kann erschwert werden, wenn sich für die Betroffenen die bisherigen Erfahrungen mit erzieherischen Maßnahmen im Bereich der Familie negativ eingepägt haben, die zugrundeliegenden Werte und Normen der familiären und professionell-schulischen Erziehung divergieren und diese erschwerenden Einflüsse (auch) weiterhin wirken (Müller, 2018, 25ff.). Daraus ergibt sich der Anspruch der professionellen Erziehung, dieses Umfeld als Bedingungs- und auch als Lösungs-Faktor aufzugreifen und bei eigenen Bemühungen zu berücksichtigen und Eltern zu unterstützen, „(...) nicht um diese zu bevormunden, sondern um mit ihnen diese existentielle Lebensaufgabe gemeinsam zu gestalten und zu erfüllen, wo und wann immer sie gefährdet ist“ (Müller & Stein, 2018b, 8). Nicht das Ausblenden, sondern das adäquate Verstehen, sinnvolle Aufgreifen und eine offene, ausreichend unvoreingenommene Haltung gegenüber herrschenden Erziehungsverhältnissen scheinen Kern der Herangehensweise zu sein, wie Müller bspw. im Kontext von (Kinder-)Armut als ein Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen darlegt hat (Müller, 2010; 2023c; 2024). „So kann sich ein pädagogischer Prozess im Rahmen einer professionellen Haltung entwickeln, in dem der oder die Heranwachsende in seinen oder ihren Umweltbezüge verstanden und erreicht wird. Dabei sollte ihm oder ihr ermöglicht werden ein gezielt gestaltetes Setting anzunehmen und für sich zu nutzen, in dem positive soziale und selbstbezogene Erfahrungen möglich sind, die im Gegensatz zu vielen früheren Erlebnissen stehen“ (Ricking, 2021b, 149).

Daran direkt anschließend kann daher drittens Erziehung und Bildung in ihren Facetten selbst eine Erschwernis darstellen. So ist Erziehung höchstwahrscheinlich nie „leicht“ oder gar ein Selbstläufer. Als Prozess zwischen zwei Individuen ist sie stets mit Momenten der Un erreichbarkeit konfrontiert und „Schwierigkeiten in der Erziehung sind ein ubiquitäres Phänomen, denn für die Erziehung darf angenommen werden, dass sie – strukturbedingt – nicht störungsfrei verlaufen kann. Pädagogisches Handeln wird also immer auf die eigenen Grenzen zurückgeworfen“ (Willmann, 2010, 205f.). Dieses Handeln selbst ist immer als ein Wagnis zu betrachten, da es vom Erzieher zwar intendiert hervorgebracht wird, es steht jedoch dem Zu-Erziehenden aufgrund seiner „anthropologischen Freiheit“ (Müller 2021, 110) letztendlich offen, sich diesen Erziehungsbemühungen zu öffnen und sie anzunehmen (grundlegend: Bollnow, 1958). Dieses Moment der prinzipiellen Offenheit und dem damit verbundenen Risiko des Scheiterns (Müller, 2023a) sind Bestandteile jeglicher Erziehung, die genannten generellen Schwierigkeiten kumulieren und zeigen sich jedoch besonders deutlich, wenn sie mit den oben genannten Störungen im Person-Umfeld-Bezug zusammentreffen. Stein und Müller führen hier mit den grundlegenden erzieherischen Verhältnissen mehrere Prüfsteine

ein, anhand derer eine Art Raster von „Grenzmarken der Pädagogik“ (Ricking, 2018, 215) entworfen werden kann, um Erziehung selbst als erschwerte Bedingung zu fassen: Erziehung und Strafe; Erziehung und Macht und Ohnmacht; Erziehung und Grenzen und Scheitern; Erziehung und Nähe und Distanz; Erziehung und Fremd- und Selbstbestimmung sowie Erziehung und Anerkennung und Beschämung (Göppel, 2008; Müller & Stein 2018a; Stein & Blatz, 2022; Stein & Müller, 2021, 35-41).

Viertens ist auch kritisch anzumerken, dass diese Facetten der Erziehung und Bildung sich auch in den Institutionen durchaus zu Ungunsten der Kinder und Jugendlichen ausgestaltet werden können. So ist es die Aufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen „die vorgängige Praxis der Erziehungshilfe zu reflektieren, angeleitet zu beschreiben, kritisch einzuordnen und Perspektiven zu entwickeln“ (Hillenbrand, 2016, 226) ohne jedoch diese Hilfe affirmativ zu analysieren. Sämtliche Institutionen sind von Asymmetrien gekennzeichnet, die die grundlegenden erzieherischen Asymmetrien verstärken oder gar ausnutzen können mit dem Ergebnis, das Machtgefälle zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem zu vergrößern oder zu verfestigen (Bressler, 2023; Müller, 2022, 45f.; 2023a, 256; Walkenhorst, 2019, 112f.). Darüber hinaus können die in den Institutionen tätigen Professionen einen unbewussten Beitrag zur Verschärfung der Risikolagen und damit der Erschwernisse beitragen (Leitner, 2023a). So könnten sie im Sinne einer gut gemeinten „Anwaltschaftlichkeit“ (Müller, Hascher & Stein, 2023, 10) selbst unreflektiert ihre eigenen Förder- und Erziehungsziele durchsetzen – oftmals ohne negative Absichten oder aufgrund einer Missinterpretation von Vorgaben, Ratschlägen oder Programmen (ebd., 9). So ist es zwar bspw. unerlässlich, die Lebenswelt der Schüler*innen aufzugreifen und im Sinne von Bildung erfahrbar zu machen. „Zugleich besteht jedoch die Gefahr, im bloßen Aufgreifen der Lebenswelt Bildungsprozesse im Sinne des potentiellen Werdens von Kindern und Jugendlichen einzuschränken, wenn die bekannte Welt bestätigt wird, nie aber über sie hinaus neue Lebens- und Lernhorizonten aufgezeigt werden“ (Müller, 2021, 103). Ähnliches kann sich auch zeigen, wenn Lehrkräfte unreflektiert eigene Auffassungen eines guten Lebens und somit auch unterbewusst eigene Werte in Erziehung und Bildung einfließen lassen – vor allem dann, wenn sich diese Auffassungen und Werte erheblich von denen der Schüler*innen und ihrem Umfeld unterscheiden. Es ist eine grundlegende Transfer- und Reflexionskompetenz vonnöten (Ostermann & Neugebauer, 2021), um die „subjektive Perspektive von Kindern und Jugendlichen ‚am Rande der Bildungswelt‘ (Bröcher 1997, 57) zu berücksichtigen, zu der pädagogisch Professionelle, die zumeist ganz andere Weltzugänge aufweisen, nur schwer verstehenden oder gar anteilhabenden Zugang finden – sind sie doch anders aufgewachsen, bewegen sich in anderen Wertvorstellungen und weisen auch andere Bildungsbiographien auf als die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen“ (Müller, 2021, 102).

Sodann sind auch Schulen nicht vor aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen gefeit und „laufen Gefahr, sich dem Diktat einer Wissensgesellschaft zu unterwerfen und entpflichten sich damit von der Idee Bildung. Nicht, was der Mensch sein könnte, weil er Mensch ist, steht im Vordergrund, sondern was er kann und in möglichst schneller Zeit ist – und dies nicht für sich als Person, sondern mit Blick auf seine Brauchbarkeit“ (Stein, Müller & Hascher, 2023c, 296).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass eine Erziehung unter erschwerten Bedingungen sich vor allem in ihrer Grundlage und den Einflüssen auf die erzieherische Interaktion von einer „allgemeinen“ Erziehung unterscheidet (Müller & Stein, 2018c, 259; Ricking, 2021a, 148); nicht in ihrem Wesen. So benötigt es wohl kaum eine Intensivierung von Erziehung per

se oder genuine Erziehungsmittel, -ziele oder Methoden (Hillenbrand, 2024, 136), sondern womöglich ein genaueres Abwägen erzieherischer Prozesse, eine höhere Reflexion eigener Involviertheit der beteiligten Erwachsenen und eine holistischere Herangehensweise (Müller & Stein, 2018c). „Gefordert sind Sensitivität und Flexibilität in der erzieherischen Interaktion, der bewusst reflektierte Umgang mit körperlicher und emotionaler Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung wie auch eine Kommunikation der Annahmen, die ggf. trotz aversiven Signalen des Gegenübers, die Beziehung zu tragen vermag“ (Ricking, 2021a, 149). Erziehung ist somit mit einem höheren Aufwand verbunden und benötigt entsprechende Strukturen, um zum Tragen zu kommen. So könnte zwar – in Anlehnung an Paul Moor (1960, 7) – durchaus festgehalten werden, dass Erziehung bei Verhaltensstörungen Erziehung ist und nicht anderes, denn alles Gesagte gilt in diesem Fall schlicht und einfach in ganz besonderem Maße“ (Stein, 2019, 201). Eine solche Auffassung geht jedoch das Risiko ein, den vorhandenen Unterschied zwischen generellen Erziehungsbemühungen und -bedürfnissen und denen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu nivellieren oder einen Bedarf „professioneller erzieherischer Antworten sowie Prozessen der Professionalisierung“ (ebd.; auch: Müller, 2021, 118) zu negieren. Betont sei auch das Potential einer interaktionistischen Auffassung von Verhaltensauffälligkeiten, die hier eine erste differenzierte Analyse (nicht nur) misslingender und zu scheitern drohender Erziehungs- und Bildungsprozesse ermöglicht und das aus Perspektive aller Betroffenen sowie deren Umfeld. „Aus subjektorientierter Sicht sind die Bildungsgelegenheiten, -gehalte und -anlässe für junge Menschen mit überdauernden Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens genau zu analysieren und aufzubereiten. Bildung zielt auf alle Menschen, meint aber nicht zwingend Gleichheit und muss daher das Individuum im Blick haben – während die Notwendigkeit von Gemeinschaft und deren Gestaltung eine wichtige Bildungs- und Erziehungsaufgabe darstellt. Aus formaler und transformatorischer Sicht sind einerseits spannungsreiche Widersprüche zwischen der Ausrichtung von Bildungsangeboten und -prozessen und ihren Subjekten zu erkennen“ (Stein, Müller & Hascher, 2023b, 30).

Potentiale einer begrifflichen Fundierung durch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden: Bildung und vor allem Erziehung sind semantisch präsente Begriffe. Die Auseinandersetzung mit Begriff oder Phänomen und den zugehörigen Implikationen steht noch aus; sowohl auf politischer als auch auf (fach-)wissenschaftlicher Ebene. Hinzu kommt auch ein oberflächlicher, zu stark an Effekten von (direktiver) Erziehung oder meritokratischer Bildung orientierter Diskurs in der breiten Öffentlichkeit – einerseits gespiegelt durch die ungebrochen hohe Anzahl an Ratgeberliteratur für Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte sowie andererseits durch öffentliche Aufrufe zu einem „Mehr“ an Erziehung (Kritik und Limitationen: Blatz, 2018; Krüger & Konrad, 2022; Schmid, 2011; Schmid, Sauerbrey & Großkopf, 2019). Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen könnte durchaus die Diskussionen um Erziehung und Bildung bereichern, wenn sie als mahnende Stimme die Kategorie der psychosozialen Beeinträchtigung und zugehörige Konzepte der *erschweren Bedingungen* – auch jenseits anderer Formen von Beeinträchtigungen und Behinderung – in den interdisziplinären Diskurs einbringt (Müller, 2023a, 253). Die Allgemeine Pädagogik führt diese Diskurse um Erziehung und Bildung nahezu abgetrennt zur Sonderpädagogik und eine Nähe zur Sozialpädagogik erscheint augenscheinlich fruchtbarer (z.B. Schierbaum, Oliveras & Bossek, 2023; Stojanov, 2014a). Die genaue Aufbereitung von Erziehung und Bildung, ihren Grundsätzen, Möglichkeiten, Zielen, Mitteln und ethischer

Einbettung – jeweils im Kontext von auffälligem Verhalten und Erleben – fehlt aktuell in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, ist gerade erst in Erarbeitung (z.B. Müller & Stein, 2018a; Stein, Müller & Hascher, 2023a) und noch nicht ausreichend in der eigenen Disziplin verankert (Thematisierung nach *innen*). Eine solche Verankerung und aus verschiedenen Perspektiven und methodischen Zugängen erschlossene Erziehungs- und Bildungsforschung würde eine Grundlage schaffen, um verstärkt als zuständige Disziplin wahrgenommen zu werden (Thematisierung einer sonderpädagogischen Perspektive nach *außen*). Um einen solche Entwicklung (wieder) anzuregen, schlagen Müller und Stein (2015, 25ff.) drei Zugänge vor, die zusammengenommen eine Fundierung der Erziehung leisten könnten und auch auf den Bereich der Bildung übertragbar sind: Eine Betrachtung aus historischer Perspektive unter Berücksichtigung der Entwicklungslinien der entsprechenden Institutionen, die sich mit auffälligem Verhalten und Erleben befassen; eine Betrachtung und Beschreibung der real-auftretenden Auffälligkeiten als deskriptiver Zugang sowie eine Betrachtung des Phänomens aus einer genuin erziehungstheoretischen Perspektive. Die beiden Autoren führen seit geraumer Zeit den dritten Zugang genauer aus, indem sie zahlreiche Facetten und Inhalte eines tragfähigen, jedoch noch zu explizierenden Erziehungsbegriff vorschlagen (ebd., 27-31; Müller & Stein, 2018a; 2018c; Dlugosch, Müller & Stein, 2020; Stein & Müller, 2021) und analog dazu auch Bildung in den (internen) Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen einbringen (Stein, 2011, 330; Stein, Müller & Hascher, 2023a). Diese Aspekte beziehen sich vorrangig auf die erzieherische Interaktion und auf die zugrundeliegende, besonders geforderte Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (Bolz, 2021, 133). Die bisherige Forschungsbemühungen und die herausgearbeiteten „Aspekte des Erzieherischen, auch in ihrem Verhältnis zueinander, eröffnen einen Raum für weiterführende Erörterungen innerhalb des Faches sowie Bezüge zu den Nachbardisziplinen“ (Dlugosch, Müller & Stein, 2020, 93). Diese weiterführenden Erörterungen können auch – ganz im Sinne Haerberlins Auffassung einer (Sonder- und) Heilpädagogik als wertgeleiteten Wissenschaft – ethische Bezüge genauer herausarbeiten und so einen Beitrag zur „Repädagogisierung des fachwissenschaftlichen Diskurses“ (Willmann, 2018a, 205) leisten sowie in diesem Zuge Argumente liefern, „um weitaus stärker als bisher das Mandat für die besonderen Problemlagen und Erziehungsbedürfnisse der eigenen Klientel auszuüben“ (ebd.).

Es sind zudem genau „diese Problemlagen und Erziehungsbedürfnisse“ (Willmann, 2018a, 205), die einen erhöhten Anspruch an die pädagogisch Tätigen stellen. Sie sind aufgefordert, ihre Handlungen in einem komplexen System aus Ansprüchen abzuwägen und entsprechend zu legitimieren.

4 Rahmung von Stellvertretung in der Erziehung: Die advokatorische Ethik nach Micha Brumlik

Stellvertretende Entscheidungen sind Teil jedes pädagogischen Settings und Anliegens, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben. Doch nicht in allen Fällen sind die stellvertretenden Entscheidungen auch kritisch zu betrachten. Zwar beinhaltet jede Stellvertretung eine Asymmetrie in der Machtstruktur und in der Handlungsfähigkeit, da ohne eine solche Asymmetrie keine Stellvertretung vorliegen würde. Dennoch können Situationen der Stellvertretung auch eindeutig auf den Willen und den Wunsch der Betroffenen zurückzuführen sein. In solchen Fällen ist die Stellvertretung kaum zu bestreiten. Bei Erziehung und Bildung in sonderpädagogischen Kontexten lassen sich jedoch zahlreiche, nahezu regelhafte Situationen der Stellvertretung finden, in die sich die Betroffenen nicht selbst begeben haben, denen sie widersprechen oder von denen sie keine Kenntnis besitzen. Solche Situationen sind ethisch höchst brisant, da sie mit der stellvertretenden Person stets eine zwischengeschaltete Ebene besitzen, in deren Macht und Verantwortung der Gestaltung der Situation liegt. Diese Person wird in den Situationen zwischen verschiedenen Optionen abwägen müssen. Solche Optionen können sich beziehen auf ein Handeln oder Unterlassen, eine Auswahl aus verschiedenen, gleichrangigen Alternativen oder auch die Durchsetzung bestimmter Anliegen und Ziele. Diese (Nicht-)Handlungen, Selektionen und Durchsetzungen sind ethisch zu rechtfertigen, primär aus der Unkenntnis oder dem Widerstand der Betroffenen. An diese Stelle tritt die advokatorische Ethik als ein Orientierungssystem. Sie ist eine Ethik, da sie moralische Grundsätze und damit Leit- und Bewertungskriterien für Handlungen vereint, ordnet und kommentiert. Mit dem Begriff der Ethik werden Begründungssätze und -systeme zusammengefasst, die Handeln und Entscheidungen legitimieren, unterstützen und zugleich auch begrenzen (Pauer-Studer, 2020). Ethischen Prämissen entspringt wiederum Moral, die einen Maßstab des Für und Wider bzw. des Guten und Schlechten für das jeweilige Handeln bereitstellt. In ethischen Diskursen können die Bedingungen der Moral aufgegriffen und verändert werden (zur Übersicht: Hübner, 2024). Die advokatorische Ethik bezieht sich darüber hinaus aus Bereichsethik auf den Bereich der Advokatorik, da ihre diskutierten Handlungen in einem Verhältnis der Stellvertretung verortet sind. Im folgenden Kapitel wird zunächst eine kurze Definition der advokatorischen Ethik vorgestellt und direkt anschließend die einzelnen Komponenten dieser Definition genauer ausgeführt. Auf dieser Einführung bauen sich Erläuterungen zu den theoretischen Grundlagen und der Struktur der advokatorischen Ethik auf.

4.1 Definition der advokatorischen Ethik

Die advokatorische Ethik wurde maßgeblich durch den Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik entworfen und weiterentwickelt. Die grundlegenden Texte wurden in der gleichnamigen Monografie (Brumlik, 2017) zusammengetragen und immer wieder ergänzt. Aufgrund der zahlreichen Publikationen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung findet sich an keiner Stelle eine umfängliche, alle Aspekte berücksichtigende Definition der advokatorischen Ethik. Nach Sichtung sämtlicher relevanter Ausführungen Brumliks zur advokatorischen Ethik kann zusammengefasst folgende Definition genannt werden: Die advokatorische Ethik

ist eine am Diskursprinzip orientierte, sittliche und gerechtkeitsorientierte Güter-Ethik, die den Anspruch erhebt, Orientierungswissen bereitzustellen für jegliche pädagogische Entscheidungen einer berechtigten Person für einen anderen Menschen, auch ohne dessen Wissen oder Zustimmung. Diese Definition wird folgend genauer erläutert.

Das „Projekt einer advokatorische Ethik“ (Brumlik, 1986a, 268) ist eine *Ethik*, denn sie ist „ein System von Sätzen, d.h. von Aussagen, Imperativen und Empfehlungen, die menschliches Handeln im Hinblick auf die individuelle Zukunft des Handelnden normieren“ (ebd., 266) und dieses System beschreibt, „was für uns gut oder angenehm, schlecht oder unangenehm ist, was wir für verwerflich halten und was wir begrüßen und wie wir uns zu dem, was für uns akzeptabel oder inakzeptabel ist, verhalten sollen. Eine Ethik enthält somit in der Regel Werturteile und Verhaltensmaximen“ (Brumlik, 1987, 59f.). Entscheidungen, die in ihrem Sinne oder unter Berufung auf sie getroffen werden, gehen damit zugleich den Anspruch und die Verantwortung ein, sie entsprechend umfassend und stringent anzuwenden. Somit können – theoretisch – solche Handlungen ausgeschlossen werden, die als unverhältnismäßig paternalistisch, adultistisch oder als egozentrisch gelten können (LeFrançois, 2014; Liebel & Meade, 2023). Zur Beschränkung solcher Handlungen sieht die advokatorische Ethik ein mehrstufiges Entscheidungsverfahren vor.

Der Begriff *advokatorisch* entlehnt sich der juristischen Bezeichnung des Anwalts (= Advokaten) und liefert im Sinne des etymologischen Ursprungs (lateinisch *advocatus* = der Herbeigerufene) Hinweise auf die Genese der advokatorische Ethik (vgl. Dudenredaktion, o.J.). Ähnlich dem Anwalt vor Gericht, vertritt die advokatorisch handelnde Person eine andere in deren Sache. Vor diesem Hintergrund wird die advokatorische Ethik auch als anwaltschaftliche Ethik (Brüll & Schmid 2005) oder „Anwaltsethik“ (Brumlik, 2019, 493) bezeichnet. Obwohl Brumlik selbst die Namensgebung mittlerweile als Produkt des damaligen Zeitgeistes der 1980er-Jahre identifiziert und nunmehr für überarbeitungswürdig hält (2013a, 4; 2019a, 494), trifft sie doch im Kern noch zu. Wird die Metapher des Gerichts und des Anwalts konkret auf den Entstehungskontext der advokatorische Ethik gemünzt, vertritt der Pädagoge das Kind in diskursethisch gerahmten Entscheidungsprozessen. Beide – Anwalt und Pädagoge – argumentieren für und im Sinne des Klienten respektive des Kindes, müssen sodann aber nicht die direkten Konsequenzen der (richterlichen) Entscheidung tragen. Die Metapher des Anwaltlichen gerät jedoch spätestens in der institutionellen Verfasstheit und der Mandatszuweisung an ihre Grenzen. So können pädagogische Settings und Entscheidungskontexte kaum mit gerichtlichen Prozessordnungen und Verfahrensabläufen verglichen werden. Darüber hinaus zeichnen sich gravierende Unterschiede hinsichtlich des Status des Mandanten und von Kindern und Jugendlichen ab. Während Angeklagte in der Regel ihre Anwälte selbst wählen und Anwälte wiederum auch (frei) über eine Annahme oder Verweigerung des angebotenen Mandats entscheiden können, haben Kinder und Jugendliche dieses Recht der freien Wahl einer Vertretung oder die Möglichkeit, die Vertretung der eigenen Person an Personen heranzutragen, nicht. Die Annahme eines Mandats erfolgt im juristischen Kontext voraussichtlich auch aus ökonomischen Gründen und die Ausübung orientiert sich an engen Maßgaben und berufsethischen Leitplanken. Nur selten hingegen können sich Kinder und Jugendliche ihre Erziehungsberechtigten (Geburtsfamilien), Lehrkräfte (Schulpflicht und Klassenzuteilung) oder andere Kontaktpersonen aussuchen oder über eine Zuteilung zu Erwachsenen (z.B. in Wohngruppen oder Freizeitveranstaltungen) entscheiden. Ebenso entscheiden sich Eltern, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte nur sehr selten für oder gegen ein *bestimmtes* Kind oder *bestimmte* Jugendliche aufgrund deren bisherigen Leistungen und

auf Basis bisheriger Erfahrungen. Hinzu kommt auch die komplexe Rolle der Lehrkraft, die – um in der juristischen Metapher zu bleiben – in der Klasse Judikative, Exekutive und Legislative zugleich ist oder sein kann. Der zentrale Unterschied ist die reziproke, in der Stellvertreter-Beziehung angelegte gegenseitige Konfirmation (Sofsky, 1994), die im juristisch-advokatorischen Verhältnis vorliegt und im pädagogisch-advokatorischen Verhältnis meist fehlt. Zur genaueren Unterscheidung schlägt Brumlik daher schon früh eine Differenzierung zwischen annähernd anwaltschaftlichen und vormundschaftlichen Stellvertretungen vor (Brumlik, 1987, 60; 2011, 114f.), die er jedoch im Laufe der Explikation kaum weiterverfolgt. Hierbei differenziert er zwischen der anwaltschaftlichen Beauftragung, bei der der Mandant über „eine aufgeklärte und verantwortete Kenntnis seiner Interessen“ (Brumlik, 1987, 60) verfügt, und der vormundschaftlichen, bei der der Mandant „diese aufgeklärte Kenntnis seiner Interessen nicht besitzt“ (ebd.).

Die advokatorische Ethik ist als Gestaltung von Stellvertretung und damit als dynamischer Vorgang prinzipiell auf einen kommunikativen Austausch ausgelegt. Durch ein Abwägen und Diskutieren von Gründen für und gegen eine Handlung soll sie unter Berücksichtigung möglichst aller Argumente zu einer Entscheidung verhelfen. Sie ist daher am *Diskursprinzip* angelegt und der Diskursethik nach Habermas entlehnt (Brumlik, 1978, 323ff.). Brumlik versteht die advokatorische Ethik auch als eine Spezifizierung der Diskursethik, da sie deren pragmatisches Prinzip der Berücksichtigung Aller aufgreift und durch stellvertretendes Handeln ernstnimmt (Brumlik, 1986a). Daher *orientiert* sie sich am Diskursprinzip, ohne sämtliche Vorgaben der Diskursethik einzuhalten (Brumlik, 1987).

Im Sinne Brumliks handelt es sich um eine *sittliche* Ethik, da „sich ihre Imperative und Empfehlungen auf das Handeln und Leiden wirklicher, u.a. mit Vernunft begabter oder zur Vernunft disponierter Wesen beziehen, und zwar unter systematischer Berücksichtigung der kontingenten und konkreten Bedingungen (...)“ (Brumlik, 1986a, 266f.). Die Entscheidungen, die Ausgang der advokatorischen Abwägung sind, basieren auf konkreten Problemstellungen als Handlungs- und Entscheidungszwänge, die sich auf konkrete Situationen beziehen und somit beeinflusst und bedingt werden. Advokatorische Überlegungen werden in der Regel nicht hypothetisch angestellt. Da die advokatorische Ethik es eben mit solchen „kontingenten und konkreten Bedingungen“ (ebd.) zu tun hat, ist sie eine *Güter*-Ethik. Im Kontext der Stellvertretung ergibt sich, „daß im Rahmen einer Güterethik Mündigkeit als ein gesellschaftlich hochstehendes Gut gefasst werden kann, dessen Abwesenheit Nachteile mit sich bringt und daß wir im Rahmen einer Pflichtethik dazu aufgefordert sein könnten, die Sinnbedingungen, unter denen wir stehen, auch bei anderen zu verwirklichen“ (Brumlik, 1987, 67). Kontingent bedeutet hier, dass advokatorische Überlegungen knappe Gegenstände verhandeln. Solche kontingierten Güter benötigen einen Maßstab der Verteilung, der wiederum selbst Gegenstand von gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen ist, weshalb die advokatorische Ethik auch eine *gerechtigkeitsorientierte* Ethik ist (Brumlik, 2000a, 250). Damit sind die Aspekte der Sittlichkeit, der Gerechtigkeitsorientierung und der Güterabwägung nicht zu trennen, sondern stets zusammen zu denken.

Die Ethik bietet *Orientierungswissen*, indem sie wie jede Ethik allgemein „die *Wünschbarkeit und Verträglichkeit von Lebensformen und Lebensweisen*“ (Brumlik, 2022, 57, Herv.i.O.) thematisiert, jedoch selbst keine normativen Vorschläge vornimmt. Zudem betont Brumlik, dass er seine Ethik als eine Rahmung und Verhandlungssphäre anderer Ethiken sieht, eine Zuordnung der advokatorischen Ethik zu einer der Ethikfamilien, z.B. mit deontologischer oder teleologischer Ausrichtung, ist also nicht nötig oder möglich (Brumlik, 1986a, 267).

Den Gegenstand der advokatorische Ethik bilden *pädagogische* Problemstellungen, die im letzten Ende auf eine Erzielung, Erhaltung oder Wiederherstellung von Personalität und Mündigkeit zielen (Brumlik, 1987, 65), wobei diese Personalität und Mündigkeit von Brumlik gleichgesetzt und als Zustand des „sich selbstbewußt und verantwortlich verhalten zu können“ (ebd.) definiert wird und „dessen Fehlen für die entsprechenden Menschen gravierende Nachteile mit sich brächte“ (ebd., 65f.).

Als *berechtigt* ist eine Person dann anzusehen, wenn sie aufgrund ihres rechtlichen oder moralischen Status (z.B. als Erziehungsberechtigte*r) oder qua Amt (z.B. als Lehrer*in) dazu verpflichtet und berechtigt ist sowie sich selbst im Status der Mündigkeit befinden (Brumlik, 1987, 61, 65). Darüber hinaus wird dieser Personenkreis auch erweitert um solche Personen, die sich aufgrund des der advokatorischen Ethik zugrundeliegenden Wahrheitssystems zu einer Handlung oder Unterlassung verpflichtet fühlen (Brumlik, 1985, 307, 2013a).

Andere Menschen hingegen können so bezeichnet werden, als dass sie aufgrund ihrer fehlenden Personalität und Mündigkeit nicht in der Lage sind, für sich selbst angemessene und begründete Entscheidungen zu treffen und somit eigenen Interessen nachzugehen (Brumlik, 1987, 61). Wie Menschen in den Wirkungskreis der advokatorischen Ethik kommen und dann zu den relevanten Anderen werden, ist damit aber noch nicht gesagt.

Das Abwägen und Zur-Disposition-Stellen von Entscheidungen wird nötig, da diese nicht nur die eigene – handelnde – Person betreffen, sondern vorrangig solche Personen, die von diesen anstehenden Entscheidungen nicht wissen, ihnen nicht zustimmen oder explizit andere Entscheidungen wünschen. Diese Entscheidungen sind daher *nicht konsensuell*. Deutlich zu betonen ist, dass die advokatorische Ethik die „Gültigkeit ihrer Normierungsvorschläge nicht an die Zustimmung oder Ablehnung der von diesen Normierungsvorschlägen betroffenen Individuen bindet. Demnach ist die Richtigkeit von Empfehlungen oder Imperativen bezüglich des Handelns bestimmter Personen nicht von deren faktischer Einsicht, sondern von der Wahrheit des entsprechenden ethischen Systems abhängig“ (Brumlik, 1986a, 267). Die advokatorische Ethik antwortet somit auf die schwierige Frage, wie im Sinne und für andere gehandelt werden kann und dies unter der Prämisse, dass dieses Handeln *für* andere nicht losgelöst werden kann von eigenen Wünschen, Gefühlen und Annahmen zur eigenen Situation, zur Situation der anderen Person und schlussendlich auch für deren weiteres Leben. Eine advokatorische Ethik kann in diesem Kontext auch nur zusammen mit der Reflexion über Ideen des guten Lebens gedacht werden und es geht „niemals nur um einzelne Handlungen“ (Brumlik, 2007b, 122).

Die advokatorische Ethik bezieht sich auf jene Handlungen, die in einem *besonderen* Maße auf ein solches System der Sätze (also ethische Fundierung) angewiesen sind. Zwar sind advokatorische Handlungen nahezu alltäglich (Brumlik, 1991c, 63), sie werden jedoch erst Gegenstand der advokatorischen *Ethik*, wenn sie reflektiert – und damit aus einer Routine herausgeholt – werden. Dies ist immer dann der Fall, wenn Rechte anderer Personen eingeschränkt werden, gegen oder ohne ihren Willen gehandelt wird und wenn die handelnde Person selbst Orientierung zur Entscheidung weitreichender Handlungen, deren Konsequenzen sie nicht primär selbst zu tragen hat, benötigt. Erschwert wird die Fassung möglicher advokatorischer Entscheidungen auch durch die „Wahrheit des entsprechenden ethischen Systems“ (Brumlik, 1986a, 267), in dem diese stattfindet. Diese angenommene Wahrheit verantwortet Personen nach ihr zu handeln, was unter Umständen zur moralischen Verpflichtung von Aktivität oder Passivität führen kann: „Die wahrheitsadäquate Einsicht in die Angemessenheit einer nach Maßgabe der Umstände gebotenen bzw. zu unterlassenen Handlung ermächtigt im

Prinzip zugleich dazu, diese Handlungen auszuführen bzw. zu unterdrücken“ (ebd.) und dies ausdrücklich auch jenseits des gesetzlich geforderten (Brumlik, 2015a, 234).

Zusammengefasst ergibt sich somit:

„Unter einer advokatorischen Ethik möchte ich eine Theorie moralischen Handelns verstehen, die klärt, ob, unter welchen Umständen und aufgrund welcher Rechtstitel Personen das Recht haben, ohne das Wissen oder ohne den erklärten Willen anderer Menschen in eben ihrem Namen zu handeln“ (Brumlik, 1985, 300).

Deutlich wird, dass advokatorische Entscheidungen zum einen notwendig sind und zum anderen einer steten Reflexion benötigen. Sie gehen weit über ein Für-Jemanden-Entscheiden oder das Im-Sinne-einer-Person-Handeln hinaus und bedürfen legitimerter und fundierter Rahmung. Im Folgenden werden daher für ein vertieftes Verständnis der advokatorischen Ethik deren Hintergründe beleuchtet, ihre Zielsetzung skizziert sowie ihre Kriterien und (Entscheidungs-)Muster dargelegt.

4.2 Hintergründe der advokatorischen Ethik

Die Begründungslinie der advokatorischen Ethik ist wie folgt zusammenzufassen: Da der Mensch anthropologisch notwendig zur Mündigkeit gelangen soll, ist er auf Erziehung angewiesen, die ihn in diese Mündigkeit leitet. In einer solchen Erziehung ist Asymmetrie bereits durch diesen Vorsprung an Mündigkeit angelegt. Daher ist sie in ihrer ambivalenten Gestaltung stets zu reflektieren. Eine solche Reflexion bietet die advokatorische Ethik. Gegenätzlich formuliert bedeutet dies, dass eine advokatorische Ethik nicht nötig wäre, wenn entweder Erziehung standardisierbar wäre und/oder Menschen auch ohne Erziehung zur Mündigkeit gelangen könnten und/oder Erziehung ohne Asymmetrie möglich wäre und/oder Mündigkeit keine akzeptable Bezugsgröße menschlicher Entwicklung darstellte: „Begründungsbedarf und Begründungsleistung advokatorischer Ethiken [hängen] von der Unterstellung ab, daß es in gegebenen Bereichen ein Gefälle an Mündigkeit gibt. In dem Augenblick, in dem aus welchen Gründen auch immer entweder das Gefälle an Mündigkeit bestritten oder aber der Zuschreibung von Unmündigkeit unsachliche Motive nachgewiesen werden können, ist das Projekt einer jeden advokatorischen Ethik hinfällig“ (Brumlik, 1987, 62f.).

Der zentrale Auslöser für Brumliks Arbeit an einer advokatorischen Ethik war die Einsicht in die Notwendigkeit einer ethischen Rahmung erzieherischer Prozesse (Brumlik, 1987; 1990). Diese Rahmung wird – wie gezeigt – nötig, da Erziehung per se asymmetrische und stellvertretende Elemente beinhaltet und sie somit reflektiert werden muss (siehe auch Kap. 2.2 und 2.3.2). Erziehung selbst wiederum zielt auf Mündigkeit ab, was Brumlik recht schlicht mit Rückgriff auf Ideen aus der philosophischen Epoche des deutschen Idealismus, vorrangig mit Kant und Fichte, begründet (Brumlik, 1991c, 66; 2020b, 121) und in die Tradition der emanzipatorischen Pädagogik einordnet (Brumlik, 2013a, 9).

Mündigkeit und Personalität

Ausgang der theoretischen Überlegungen bildet Kant mit seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und dem dort entfalteten Prinzip des menschlichen Zwecks (Brumlik, 2002, 16ff.; 2020a, 160f.). Kant plädiert hier für eine Annahme menschlicher Würde und Mündigkeit, aus denen sich heraus die Vernunft speist. Daraus leitet sich die zweite Annahme ab, dass

alle Menschen zur Vernunft fähig sind bzw. es möglich ist, sie annähernd zu einem Zustand der Vernunft zu führen. Auf den Zustand der Unmündigkeit soll der Zustand der Mündigkeit folgen (Brumlik, 2020b, 121; Kant, 2019). „Vernunft soll in diesem Zusammenhang die Disposition bedeuten, sich argumentativ mit der Normierung von Handlungen auseinanderzusetzen“ (Brumlik, 1986a, 266). Eine solche Argumentationsfähigkeit soll nicht im Sinne der Diskursethik verstanden werden, sondern vielmehr zusammenfassend die Fähigkeiten des Erfassens, des (Wieder-)Erkennens, des Begreifens, der Einsicht, der eigenen Auseinandersetzung und der Artikulation beschreiben. So gesehen wird Argumentationsfähigkeit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von Mündigkeit.

Außen vor bleibt hier jedoch der Status der Person. Um diese Lücke zu schließen, führt Brumlik mehrfach den Status der Personalität ein (Brumlik, 1985, 313; 1986a; 1991a, 190; 1991c, 66); als zweite notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von Mündigkeit.

„Person sei dasjenige männliche oder weibliche, der Gattung Mensch angehörige Individuum genannt, dem wir die prinzipiell vorhandene Fähigkeit zuschreiben, Bedürfnisse und Wünsche zu haben, über ein biographisch kontinuierliches Selbstbewusstsein zu verfügen und sich zu sich selbst und zu anderen so verhalten zu können, daß dieses Verhalten sowie dessen mögliche Folgen als das eigene anerkannt wird, für das unter gegebenen Umständen auch die Verantwortung zu übernehmen ist“ (Brumlik, 1985, 313; Herv.i.O.).

Personalität wird somit begründet durch „selbstbewußte Einmaligkeit und mentale Einheit sowie individuelle Verantwortlichkeit“ (ebd.). Nicht alle Menschen nehmen einen solchen Status ein, der „zum einen die Komponente selbstbewußter Einmaligkeit und mentaler Einheit“ (ebd., 312) und „zum anderen die Komponente des rationalen und verantwortungsvollen Aktors“ (ebd., 313) in sich vereint. Durch die prinzipielle Angewiesenheit des Menschen in verschiedenen Phasen und Stadien des Lebens ergeben sich mindestens sechs Fälle, bei denen nicht von einer Personalität ausgegangen werden kann: noch nicht Mündige, i.S.v. Ungeborenen und künftigen Generationen (1); noch nicht Mündige, i.S.v. Kinder und Jugendliche, denen prinzipiell durch den Status der Kindheit und Jugend umfängliche Mündigkeit abgesprochen wird (2), vorübergehend nicht mehr Mündige, z.B. Personen im Koma oder Verletzten (3); niemals mehr Mündige; z.B. Personen mit fortgeschrittener neurodegenerativer Erkrankungen (4); bereits Verstorbene (5); und solche Personen, die nie im Status der Mündigkeit waren und diesen voraussichtlich nie erreichen werden, wie dies z.B. bei Menschen mit komplexen Behinderungen teils diskutiert wird (6) (Brumlik, 2022, 57f.). Je nach Stadium kann dann von „Niemals-, Nochnicht- oder Nichtmehrpersonen“ (Brumlik, 1985, 314) gesprochen werden.

Der Status der Person selbst ist jedoch Dreh- und Angelpunkt jeder pädagogischen Interaktion, denn er ist „sowohl die Voraussetzung aller Pädagogik als auch die Sinnbedingung des pädagogischen Diskurses und enthält als solche eine starke, weil unabdingbar affirmative, starke Wertung dieses Zustandes“ (Brumlik, 1991a, 191). Diese affirmative, also positiv bestätigende und anzustrebende Bewertung von Personalität und zugleich die Pflicht zum Versuch der Bemündigung, leitet Brumlik aus den als unbefriedigend empfundenen Zuständen der Nicht-Personalität und den mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Nachteilen ab. Für dieses Argument beruft er sich auf Kants Plädoyer zur Vernunftwerdung und auf Rawls Gerechtigkeitskonzeption, die wiederum Kants Betonung der Selbstbestimmung mit auf Aristoteles zurückgehenden Beschreibungen des guten Lebens verknüpft (Brumlik, 1985, 314ff.; 1990; 1991a, 191-195; 2013a). Gerade Rawls' kontraktualistische Gerechtigkeit als

Fairness (Rawls, 2017) bestärkt Brumlik in der Ansicht, Personalität als erstrebenswertes Gut zu begreifen. „Nach Rawls würden wir (...) eine gesellschaftliche Struktur wählen, die die Unversehrtheit und Freiheit eines jeden einzelnen gewährleistet und Ungerechtigkeiten bei der Verteilung von Gütern nur dann hinnimmt, wenn sie mindestens auch den in einer Gesellschaft am schlechtesten Gestellten nützt. Wenn Menschen einen derartigen Gesellschaftsvertrag schließen würden, würden sie auch der Herstellung und Gewährleistung des Gutes ‚Personalität‘ durch die Gesellschaft zustimmen (...)“ (Brumlik, 1991a, 191). Somit sind solche Handlungen geboten, die den Menschen dazu bringen *als Person* zu leben, ohne ihm das Mensch-Sein abzusprechen.

Die angesprochenen Zustände der Nicht-Personalität, die Brumlik zu dieser Interpretation und Anwendung von Rawls veranlassen, sind aufzufassen erstens als die Erfahrungen der eigenen Bemündigung, zweitens als temporäres Aussetzen von Mündigkeit und auch Rationalität und drittens den dem Prozess der Person-Werdung innewohnenden Charakter der Auseinandersetzung (Brumlik, 1991a, 190ff.).

An dieser Stelle ermöglicht eine kurze Erinnerung an die eigene Entwicklung und Biografie einen Zugang zur Nicht-Personalität. Zum einen haben wir, als erstes Argument, selbst erfahren, wie es war von anderen unterstützt und verändert zu werden und wie wir uns selbst verändert haben; sei es im Zuge der eigenen Erziehung und Sozialisation oder z.B. durch Inanspruchnahme von Pflege und Fürsorge. Dies sind Vorgänge und Dienste, die wir meist bejahen, zumindest in Teilen gutheißen oder der uns zumindest in einen Status versetzt haben, in dem wir kritisch über solche Prozesse der (erneuten) Bemündigung reflektieren können – und zwar eben „von einem Standpunkt des mündigen Subjekts aus“ (Brumlik, 1987). Alle Personen hatten selbst eine „allgemeine Erfahrung personaler Inkompetenz“, also die Erfahrung und/oder den Zustand, in der sie selbst keinen Zustand der Personalität innehatten und auf die Unterstützung und Zuwendung anderer angewiesen waren (Brumlik, 1991a, 189ff.). Diese Erfahrungen waren vorübergehend, wurden eben unter Mithilfe von anderen bewältigt und führten zum eigenen Erleben dessen, was es bedeutet, „in der Zeit und von anderen verändert worden zu sein (...)“ (ebd., 190). Daraus ergibt sich, dass auch wir andere verändern sollen und diese wiederum sich so selbst verändern können, um „sich aufs Neue mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen, also zu lernen, im Laufe eines Lebens“ (ebd.).

Zum anderen zeigen Erfahrungen und Erlebnisse sowohl einer bedrohlichen Krise einerseits als auch der euphorischen Ekstase und des Rauschs andererseits, dass solche vorübergehenden emotionalen und auch körperlichen Ausnahmestände vermutlich nur möglich und vor allem erstrebenswert sind (bezogen auf die Ekstase), wenn ihnen Zustände der Mündigkeit und Rationalität gegenübergestellt werden (Brumlik, 1987, 67; 1990, 220). Im Kontext solcher Eindrücke kann man Personalität „als jenes Gut begreifen, das all unser Selbst- und Weltverständnis und all unsere Handlungen überhaupt erst ermöglicht“ (Brumlik, 1991a, 190). Diese Erkenntnis aus der kontrastreichen Erfahrung stellt ein zweites Argument der Hinführung zu Personalität dar. „Without the supposed folio of self-confident and mature life, there is neither a suffering from alienation nor an inclination to leave one’s limits. Thus, maturity and personality have shown themselves as a condition of meaning of such experiences. If this is the case, then maturity and personality are not just any emotional states, but the indispensable cores of our self-conception, the persistence of which we are interested in *without alternative* (...)“ (Brumlik, 1991c, 66; Herv.i.O.).

Als drittes Argument ist zu nennen, dass sich Personalität darüber hinaus nicht von selbst einstellt, sondern einer Begleitung und Auseinandersetzung von und mit anderen, bereits

mündigen Menschen benötigt, sprich den Kontakt mit Personen. „Schon vernünftiges Leben kann sich selbst und seine Vollzüge nicht alleine gewährleisten, sondern ist seiner Endlichkeit wegen konstitutiv auf die Kooperation mit anderen angewiesen (...). Um so weniger ist nichtvernünftiges menschliches Leben dazu in der Lage, sich alleine zur Vernunft zu bringen, zu ihr zurückzufinden bzw. sich auch jenseits ihrer zu erhalten“ (Brumlik, 1990, 221). Für die Person-Werdung ist es nötig, sich als Person mit einem bestimmten Willen dem unbestimmten Willen der Noch-Nicht-Person entgegenzustellen. Der Wille meint hier einen erarbeiteten und begründbaren, über intuitiven Wunsch hinausgehenden Anspruch und Absicht einer Person gegenüber einer anderen Person oder auch einer Situation. Der Nicht-Person wird durch die Gegenüberstellung die Bedingtheit, Bestimmtheit und Endlichkeit des eigenen Willens vermittelt. Diese Vermittlung – als das Vorhalten der Endlichkeit – dient somit der Personwerdung (Brumlik, 1985).

Auf diesen Annahmen – Hinführung zur Mündigkeit durch Argumentationsfähigkeit und Personalität – baut Brumlik seine advokatorische Ethik auf: „Gegenstand und Anstoß ethischer Überlegungen sind hier endliche, des Leidens und der vernünftigen Rede oder Einsicht im Prinzip fähige Wesen“ (Brumlik, 1986a, 268f.). Diese aktive Hinführung ist eine Notwendigkeit, diese grundsätzlich anthropologisch gefassten Potentiale zu aktivieren. Damit wird aber auch deutlich, dass eine solche Hinführung dann gelingt, wenn sie zwischen Personen und Nicht-Personen (Mündigen und Nicht-Mündigen) erfolgt, was wiederum auf asymmetrische Strukturen hinweist. Zentral ist also eine „advokatorische Ethik im Spannungsfeld von Personen und Noch-nicht-Personen“ (Brumlik, 1991a, 193). Es muss spätestens an dieser Stelle angemerkt werden, dass Brumlik mit dem Begriff der Personalität keine Ausgrenzung bestimmter Menschen begründen möchte oder gar unmündigen Menschen ein Lebensrecht abspricht. Vielmehr haben Nicht-Personen einen Anspruch darauf „aufgrund des Umstandes der Nichtpersonalität keinerlei Nachteile zu erleiden“ (Brumlik, 1985, 316). Seine primäre Intention ist die Begründung eines Erziehungszieles (Brumlik, 2017, 46-53), das durchaus als utopisches Ideal verstanden werden kann (Brumlik, 2013a, 9f.). Deutlich wird dies in seiner Kritik an den Ideen von Peter Singer, der parallel zur advokatorischen Ethik eine „Praktische Ethik“ (Singer, 1994) vorgelegt hat, die aus utilitaristischer Perspektive auch Lebensrechte ungeborener oder sehr junger Kinder – vorrangig solchen mit Behinderungen – zur Disposition stellt (Brumlik, 2017, 202ff., 216ff.; Heinrich, 2005, 73-80). Solchen Überlegungen erteilt Brumlik eine strikte Absage und plädiert eher in Richtung einer verstärkten Inanspruchnahme advokatorischer Beziehungen (Brumlik, 1991c, 65ff.; 2017).

„Ist also nicht der Gedanke an Personalität selbst repressiv? Selbst wenn dem so wäre, besteht aber meines Erachtens ein Anspruch menschlicher Nicht-Personen auf den Erwerb von Personalität und zwar einfach deshalb, weil unter den obwaltenden gesellschaftlichen und politischen Zuständen all jene Menschen, die nicht als Personen leben, erheblichen Nachteilen ausgesetzt sind, sowie deshalb, weil die Menschen in der Regel als Personen behandelt werden – bzw. ihnen Personalität zugemutet wird – bei Strafe erheblicher Nachteile“ (Brumlik, 1985, 315; Herv.i.O.).

Für Brumlik bedeutet Personalität einen Aspekt der Erzielung von Mündigkeit. Beide Begriffe bzw. Zustände fallen für ihn teils zusammen und er betont: „Ohne den Wunsch oder die Pflicht, anderen bei der Ausbildung, Erhaltung oder Wiederherstellung solcher Fähigkeiten [beizustehen], ein bewußtes Leben zu führen, wüßten wir nicht, was Erziehen oder Heilen bedeuten sollte“ (Brumlik, 1991a, 190).

Das Kriterium der Personalität in Brumliks advokatorischer Ethik wurde aus genuin sonderpädagogischer Perspektive insbesondere von Seiten Ulrich Bleidicks stark kritisiert. Bleidick bezeichnet Brumliks Überlegungen rund um Personalität als einen „Rückschritt“ (Bleidick, 1992, 95) in der damals hochaktuellen Diskussion um das Lebensrecht von Menschen mit Behinderung. „Er entzieht ihr den Unterbau des ethischen Fundaments, das in der ungeteilten Anerkennung der Personhaftigkeit auch des schwerstbehinderten Menschen besteht“ (ebd., 90) und hebt damit die Diskussion vom „humanen Gleis“ (ebd.). Bleidick wirft Brumlik vor, mit dem Status der Personalität eine Zwischenebene und eine unbedingt zu erreichende – da für ein Leben qualifizierende – Schwelle im Entwicklungsprozess des Menschen einzuziehen. Mit der Wieder-Einführung dieser Trennung von Mensch und Person würde ein „potentielles Vorstadium von Menschsein“ (Bleidick, 2003, 40) entwickelt werden, welches das Risiko einer Klassifikation in lebenswertes und lebensunwertes Leben erhöht. Ob Personalität operationalisierbar ist, somit auch unerreicht sein kann und inwiefern Menschen einen Personenstatus zugeteilt bekommen, macht Bleidick von der moralischen Ausrichtung anhängig und geht davon aus, dass die Sonderpädagogik an und für sich als Disziplin und Profession nicht zu einer Operationalisierung tendieren, sondern nur auf das genannte ethische Fundament bauen kann. „Unsere ethische Haltung, Schwerstbehinderte als Person anzuerkennen, ist eine Gewissensentscheidung unseres Wertvorzuges“ (Bleidick, 1990, 525). Diese Entscheidung basiert vor allem auf einem normativ-gattungsspezifischen und leibphänomenologischen Personbegriff (Antor & Bleidick, 2000, 90ff.; Bleidick, 2003, 28-31, 35-40), bei der die „Zuerkennung von Personalität an materielles Dasein gebunden“ (Bleidick, 2003, 30) wird. Zentral ist die „Leibgebundenheit“ (ebd.), der Besitz des lebenden Körpers macht den Menschen zur Person. In ihr wohnt eine „implizite normativ spezieistische Ergänzung“ (ebd.), die dem Körperstatus die Würde verleiht, von der aus dann die Achtung herrührt. Dieser Personbegriff steht dem empirisch-psychologischen, wie ihn Brumlik verwendet, entgegen (Bleidick, 1990, 525ff.; 2003, 26-28). Ein solcher Personbegriff legt „psychodiagnostische Reliabilitätskriterien“ (Bleidick, 2003, 27) nahe, mit denen man wie eine Art Checkliste den Personstatus erfassen kann. Mit Erfüllung sämtlicher Kriterien wird der Mensch zur Person, mit dem Erreichen von bestimmten Eigenschaften nähert man sich der Kategorie an oder sie bleibt (lebenslang) verwehrt. Doch in dieser „empirischen Fassung (...) wird die Aussicht einer rationalen Beantwortung dort suggeriert, wo es in Wahrheit nicht um objektive Tatsachenerkenntnis geht, sondern um eine Wertorientierung. Insofern liegt das eigentliche Ärgernis darin, daß die Frage überhaupt gestellt wird und als diskutierbar gilt“ (Bleidick, 1990, 523).

Diskursethik in der Kritik

Neben dieser primär (moral-)philosophischen Herleitung von Mündigkeit als Sinn (Legitimation) und Zweck (Zielsetzung) von Erziehung, wurde Brumlik in seiner Arbeit an der advokatorischen Ethik maßgeblich von der zu dieser Zeit sehr prominent vertretenen Diskursethik beeinflusst.

Die Diskursethik geht primär auf Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel zurück und besagt im Kern, dass relevante und vor allem komplexe Entscheidungsfragen und Problemstellungen unter Beteiligung und Berücksichtigung aller betreffender Personen in einem diskursiven Verfahren ausgehandelt werden sollen und so eine möglichst begründete Entscheidung möglich wird (Apel, 1997; Habermas, 1991). Diskursethische Ableitungen und Hinweise zu Handlungen sind dann legitim, „wenn tatsächlich sichergestellt ist, daß jeder Betroffene

dieser Handlung zustimmen würde“ (Brumlik, 1986a, 267). Die Diskursethik verfährt somit nach dem pragmatischen Prinzip, dass Betroffene nicht zwingend diesen Handlungen aktiv und faktisch zustimmen müssen, es genügt auch deren Antizipation (Brumlik, 1986a, 267; 2017, 175). Die Problemstellungen werden an einem metaphorischen Handlungstisch bearbeitet, an dem alle Beteiligten zwanglos ihre Anliegen, Perspektiven und Annahmen zur Frage einbringen. Im so initiierten Diskurs werden dann Argumente vorgebracht und abgewogen. Schlussendlich sollen so Entscheidungen idealerweise konsensuell und verträglich getroffen werden (Brumlik, 2017, 173ff.). Die Voraussetzung für die Teilnahme am Diskurs bzw. für das Herantreten an den Verhandlungstisch ist es, ein „kompetenter Sprecher“ (Brumlik, 1986a, 272) zu sein. Als kompetent sind die Menschen ausgewiesen, die sich (verbal-)sprachlich artikulieren können und mit dieser Artikulation auf sich selbst Bezug nehmen sowie zugleich zu einer Perspektivübernahme anderer (verbal-)sprachlicher Artikulationen fähig sind. Diese Voraussetzungen sollen sicherstellen, dass die Person die Handlungen und deren Konsequenzen durchdringen und verstehen und somit begründet zustimmen oder ablehnen kann (Brumlik, 2017, 175; 2022, 57ff.). Diese Sprechkompetenz ist im weiten Sinne gleichzusetzen mit dem Status der Mündigkeit. „Unmündig ist demnach jedes Wesen, das nicht dazu in der Lage ist, sprechsprachliche oder mehr oder minder sprechsprachanalogue Sätze zu bilden und diese Sätze pragmatisch angemessen zu situieren“ (Brumlik, 1986a, 269). Menschen, die diese Fähigkeiten (noch) nicht besitzen, – also (noch) unmündig sind – sind demnach (noch) nicht berechtigt am Diskurs teilzunehmen und haben eng gefasst auch keine Möglichkeit zur Einflussnahme auf den Diskurs (Brumlik, 1985). Die Diskursethik fordert daher durch ihre prozedurale Struktur (stellvertretende Diskursivierung von Problemstellungen als Grundlage der Entscheidungsfindung), dass noch unmündige Personen mündig werden sollen, damit sie dann selbst am Diskurs teilnehmen können (Brumlik, 1987, 68; 1991c, 67; 2022, 57ff.). Als Schluss erfolgt auch, dass am diskursethischen Verhandlungstisch dann nur solche Fragen behandelt werden können, deren Implikationen für kompetente Sprecher*innen gelten, doch es ist anzunehmen, „daß auch diskursethisch erzeugte Normen solche Wesen betreffen können, die des kompetenten Sprechens noch nicht, nicht mehr oder niemals fähig sind oder fähig waren“ (Brumlik, 1986a, 272). Diejenigen die noch nicht fähig sind, sollen durch Bemündigung befähigt werden, andere hingegen – deren hinreichende Bemündigung kritisch gesehen werden kann – bleiben unter stringenter Perspektive der Diskursethik ausgeschlossen. „Tatsächlich bleibt unklar, auf welcher Basis die Diskursethik die Interessen berücksichtigen kann, die zur Teilnahme an rationalen Diskursen nicht fähig sind“ (Brumlik, 2002, 16f.).

Sollten weitere Themen besprochen werden, nämlich solche, die direkt oder indirekt nicht-kompetente Sprecher*innen betreffen, müssten diese Menschen ebenso an den Verhandlungstisch gebracht werden, was durch eine Voraussetzung des pragmatischen Prinzips der Sprechkompetenz jedoch verunmöglicht wird. Brumlik sieht hier eine „Asymmetrie zwischen universalistischem Geltungsanspruch und partikularer Geltungserzeugung“ (Brumlik, 1986a, 273). Gemeint ist die Diskrepanz zwischen einerseits der erklärten Zielsetzung, alle relevanten Problemstellungen diskursethisch bearbeiten zu können, und andererseits der gleichzeitigen Beschränkung dieser Zielsetzung durch die Einschränkung der überhaupt bearbeitbaren Themen durch die Engführung der zugelassenen Diskursparteien. Es droht ein Ausschluss von Personen aus dem Kreis der potenziellen Mündigkeit und dem Geltungsbereich der Diskursethik (Antor & Bleidick, 2000, 107ff.). Im konkreten Fall wird schlussendlich ein starker Paternalismus ermöglicht, wie Brumlik in seiner kritischen Rückfrage zu verdeut-

lichen versucht: „Warum sollten nach Maßgabe einer alleine auf ‚Argumentationsfähigkeit‘ abhebenden Ethik menschliche Wesen einen kategorischen Anspruch auf Würde und Schutz haben, von denen etwa als sicher gelten kann, dass sie unter keinen denkbaren Umständen an dem teilnehmen könnten, was unter argumentativer Rede ausgezeichnet wird?“ (Brumlik, 2002, 17). Wenn also diese Normen erstens (nur) am Verhandlungstisch erzeugt werden – als ein mögliches Diskursergebnis von vorher eingebrachten Problemstellungen – und zweitens auch andere, nicht in den Diskurs einbezogene Menschen betreffen, ist als logische Schlussfolgerung sicherzustellen, dass deren Perspektiven auf die Problemstellung ebenso berücksichtigt werden (Brumlik, 2011, 108ff.). Und da nicht bei jedem Diskurs abgewartet werden kann, bis alle Betroffenen sprachkompetent sind, „bleibt der Diskursethik nichts anderes übrig als eine Art advokatorischer Ersatzvornahme, d.h. die kontrafaktische Antizipation der möglichen Zustimmung der unmündigen Betroffenen zu den sie betreffenden Maßnahmen“ (Brumlik, 1986a, 273). Brumlik schlägt daher die Anwendung der advokatorischen Ethik vor, da es hierdurch Stellvertreter*innen ermöglicht wird, für andere in deren Sinne am Verhandlungstisch zu sprechen. So ist ein Mindestmaß an Vertretung im Diskurs gegeben und Risiken des starken Paternalismus eingegrenzt (Brumlik, 1985, 309). Mit dieser bloßen und lediglich durch aktuelle Unmündigkeit bestimmten advokatorischen Platzeinnahme kann noch keine umfänglich legitimierte Stellvertretung legitimiert werden. Hierzu benötigt es eine entsprechende Rahmung (siehe oben in diesem Abschnitt). Darüber hinaus wird deutlich, dass eine solche Stellvertretung als eine *Ersatzvornahme* nur provisorisch wirken kann und stets darauf ausgelegt sein muss, sich selbst überflüssig zu machen und entsprechend die Betroffenen zu befähigen, selbst für sich sprechen und eintreten zu können und schrittweise die „Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung“ (Brumlik, 2017, 46) zu forcieren. Dieser emanzipatorische Vorgang ist eine unbedingte Begleiterscheinung advokatorischen Handelns und weist auf die doppelte Verantwortung hin, die in diese Handlungen eingeschrieben ist: Maßgeblich die einspringende Verantwortung, für andere in ihrem Sinne zu handeln, wenn diese aktuell dazu noch nicht fähig sind, sowie zugleich die aufhebende Verantwortung, solche Handlungen so früh wie möglich und so spät wie nötig wieder zu unterlassen. „Wird gegen dieses Respektgebot verstoßen, indem ein Hilfeprozess länger als nötig dauert oder indem die bedürftige Person zuviel Schutz erfährt, kann von einem verantworteten anwalt-schaftlichen Handeln nicht gesprochen werden“ (Brüll & Schmid, 2005, 21).

Würde und Mündigkeit

Eminent wichtig ist für die advokatorische Ethik die aus den gesamten bisherigen Überlegungen abgeleitete Trennung von Menschenwürde und Integrität von Mündigkeit und Vernunft. Dieser Zusammenhang wird insbesondere in diskursethischen Ansätzen suggeriert, wenn Würde aus Freiheitsfähigkeit abgeleitet wird, die wiederum selbst der Artikulationsfähigkeit entspringt (Brumlik, 1991a, 194). Mit dieser Perspektive werden aus dem Schutzbereich der Würde temporär jene Menschen ausgeschlossen, die sich noch nicht im Status der Mündigkeit befinden, das Potential hierzu jedoch begründet besitzen. Menschen hingegen, die perspektivisch niemals (wieder) mündig werden, sind auf Basis dieser Überlegungen permanent ausgeschlossen. Die Basis eines solchen Ausschlusses bildet die prinzipielle Deutung der menschlichen Grundform.

„Was bei Kant noch die Fähigkeit zum Hegen von Zwecken war [,] gerät in der Diskursethik zur wenigstens potentiellen Teilnahme an argumentativen Lebensformen. Sie vermag nach eigener Auskunft einen unbedingten Anspruch auf die Unverletzlichkeit der Person, die Anerkennung ihres Anspruchs

auf ein freies Urteil und den Schutz der freien Kommunikation zu begründen. Diese Begründung bezieht die Diskursethik aus der Vorstellung, dass die Reflexion auf die je schon beanspruchten Normen vernünftiger Rede das Regulativ einer idealen Kommunikationsgemeinschaft deutlich werden lassen, die ihrerseits einen Anspruch auf praktische Einlösung impliziert. Sind es diese Fähigkeiten, die die Würde des Menschen begründen, so dass Personalität im Sinne von Argumentationsfähigkeit die notwendige Bedingung für das Zusprechen von ‚Würde‘ ist. In diesem Fall wären nicht nur noch sprechunfähige Kinder aus dem Bereich zu respektierender Personen ausgeschlossen, sondern auch Demente, Bewusstlose, praktisch Bildbare, oder so genannten ‚Geisteskranke‘“ (Brumlik, 2002, 17).

Ein solcher prinzipieller Ausschluss lässt sich wohl kaum ernsthaft ethisch legitimieren und Würde als Konzept selbst wäre nicht mehr tragfähig, wenn sie Ausschlüsse zulassen würden (zur Aktualität dieser Kritik: Martin, 2016). Brumlik führt diese Unhintergebarkeit auf den Ursprung der Würde als anthropologisches Faktum zurück. „Das Verständnis für die Würde des Menschen wurzelt in einem moralischen Gefühl. Dieses Gefühl ist *moralisch*, weil es Beurteilungsmaßstäbe für Handlungen und Unterlassungen bereitstellt, es ist indes ein *Gefühl*, weil es sich bei ihm nicht um einen kalkulatorischen Maßstab, sondern um eine umfassende, spontan wirkende, welterschließende Einstellung handelt. Wer erst lange darüber nachdenken muss, ob einem oder mehreren Menschen die proklamierte Würde auch tatsächlich zukommt, hat noch nicht verstanden, was ‚Menschenwürde‘ ist“ (Brumlik, 2020a, 162; Herv.i.O.; auch: Brumlik, 2000a, 250). Eine Loslösung der Würde von einem bestimmbareren Status der Mündigkeit und einhergehende Kopplung an die Gattung des homo sapiens (Brumlik, 2002, 17; 2020c, 253) erscheint erstrebenswerter zu sein als eine voraussetzungsreiche Beweisführung von komplexen Fähigkeiten als notwendige Bedingungen dieser Würde. „Dem entspricht eine ‚advokatorische Ethik‘, die die Anerkennung der menschlichen Würde von der Argumentationsfähigkeit der Person löst“ (Brumlik, 2006, 74). Die advokatorische Ethik kann vor diesen Hintergründen durchaus als Ergebnis des Zeitgeistes gewertet werden, da sie explizite Bezüge zur Diskussion rund um die Diskursethik und den Status der Person als Parallelschauplatz zu Kontroversen rund um Singer aufweist. Ihre Relevanz zeigt sich durchaus noch in der aktuellen Zeit, da die Herleitungen über die Zielgröße der Mündigkeit und der Angewiesenheit der Einzelnen auf Begleitung haltbar sind. Brumlik zeigt sich jedoch im Vorwort der dritten und bisher letzten Ausgabe der „Advokatorischen Ethik“ (Brumlik, 2017) selbstkritisch und weist zugleich auf nötige Aktualisierungen hin: „Wie gezeigt, war auch die von mir bisher vertretene ‚Advokatorische Ethik‘ mit Blick auf ihre alleinige Fokussierung auf ‚Mündig/Unmündig‘ unterbestimmt. Zumal die neueren Debatten gezeigt haben, dass sie grundbegrifflich um die Konzepte von ‚Vertrauen‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Würde‘ nicht nur zu ergänzen, sondern grundbegrifflich auch neu zu konzipieren ist. Worum es in Zukunft gehen wird, das ist die Frage ‚würdevollen Aufwachsens‘ – ein Thema, das noch seiner Entfaltung harret“ (Brumlik, 2017, 28).

Selbstachtung als Ausdruck gewahrter Würde

Brumlik stellt in Tradition von Kant, Fichte und Schiller jeglichem aktiven Leben die Selbstachtung voran und postuliert, dass „[u]nabhängig davon, ob ein Leben vernünftig oder anders geführt wird, gilt: Damit es überhaupt geführt werden kann, müssen die Akteure mit einem Minimum an Selbstachtung ausgestattet sein (...)“ (Brumlik, 1990, 225). Er verwendet in seinen Überlegungen den Begriff der Selbstachtung, wie ihn John Rawls in seiner Theorie der Gerechtigkeit definiert hat. Rawls gliedert Selbstachtung auf in erstens „das Selbstwertgefühl, die sichere Überzeugung, daß die eigene Vorstellung vom Guten, der eigene Lebens-

plan, wert ist, verwirklicht zu werden. Zweitens gehört zur Selbstachtung ein Vertrauen in die eigene Fähigkeit, seine Absichten, soweit es einem eben möglich ist, auszuführen. Wenn man das Gefühl hat, die eigenen Pläne hätten wenig Wert, dann kann man ihnen nicht mit Befriedigung nachgehen oder sich über ihr Gelingen freuen. Auch wenn man von Mißerfolg und Selbstzweifeln verfolgt wird, werden die eigenen Anstrengungen gelähmt“ (Rawls, 1975, 479; zit. n. Brumlik, 1990, 224f.).

Für Brumlik erweist sich die Würde zwar als anthropologisches Faktum, aus dieser ergibt sich jedoch – als eine Art Gradmesser – die Wahrung der Selbstachtung als pädagogisch bearbeitbare Ausformung. Pointiert formuliert ergibt sich die Selbstachtung aus der Würde heraus und drückt sich durch deren Bewahrung aus. Die Wahrung der Würde wiederum spiegelt sich vor allem in der Wahrung der physischen und psychischen Integrität wider (Brumlik, 1990, 224). Selbstachtung ist somit „ein Wert in sich selbst“ (ebd., 225), erfüllt keinen Zweck per se, ist bereits aus sich heraus erstrebenswert und erst im nächsten Schritt instrumentell wertvoll, da sie die Basis zur Erlangung weiterer, erstrebenswerter Güter (hier: Fähigkeiten) ist. Dies bedeutet, dass die Selbstachtung um ihrer selbst willen aufgebaut und erhalten werden sollte. Anerkennung von Würde, gezeigt in der Wahrung der Integrität, *ist* die Grundlage der Selbstachtung. Diese Achtung ist dann in einem nächsten Schritt die Ausgangslage für den Ausbau einer gesunden, positiven Identität. Dem gegenüber wirkt sich eine gefährdete oder beschädigte Selbstachtung äußerst negativ auf die Entwicklung und die eigene Identität aus und schränkt die Betroffenen in ihren Handlungen ein. Solche Beschädigungen treten dann ein, „wenn Menschen die Kontrolle über ihren Körper genommen wird, sie als die Person, die sie sprechend und handelnd sind, nicht beachtet oder ernst genommen bzw. wenn die Gruppen oder sozialen Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden“ (Brumlik, 2017, 23). Da nun die Selbstachtung der Würde entspringt und diese ein unbedingtes und nicht auszusetzendes Merkmal eines jeden Menschen ist, folgt daraus ein „Demütigungsverbot“ (ebd.), also eine apodiktische Absage an jegliche Beschneidung des Strebens nach Selbstachtung.

Erneut unter Rückgriff auf Kant und dessen Prinzip des menschlichen Zwecks verknüpft Brumlik die Selbstachtung mit der Anerkennung in Gestalt der Anerkennungstheorie nach Axel Honneth (Brumlik, 2002; 2017). Bereits aus den bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass anerkennendes Handeln die Grundlage für den Aufbau von Selbstachtung darstellt. Den Menschen im Aufbau der Selbstachtung zu unterstützen, meint „ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch anzuerkennen, d.h. ihn in diesen drei Dimensionen zu bejahen: den – wie Axel Honneth im Anschluss an Hegel gezeigt hat – Dimensionen körperlicher Integrität, personaler Identität und soziokultureller Zugehörigkeit“ (Brumlik, 2020c, 251). Diese drei Anerkennungsformen sind der Selbstachtung vorgelagert und können als Mittel und Bedingung zugleich aufgefasst werden. So bezeichnet Brumlik diese drei Formen „körperlicher, personaler und soziokultureller Integrität“ (ebd.) als „der äußere Ausdruck der Selbstachtung, also jener Haltung, die Menschen ihrem eigenen Menschsein gegenüber einnehmen“ (ebd.).

Die Selbstachtung eines Menschen entwickelt sich also auf Basis der Bewahrung seiner Integrität, die überwiegend durch seine Anerkennung vermittelt wird. Hierdurch wird deutlich, dass diese Bewahrung jedoch zugleich abhängig ist von dieser (intersubjektiven) Anerkennung. Dies wiederum führt zu zwei Aspekten, die maßgeblich sind für die Ausrichtung der advokatorischen Ethik. Aus dem Grundsatz, dass Selbstachtung durch Anerkennung möglich wird, resultiert erstens, dass es eine andere, wohlwollende Person benötigt, die diese Anerken-

nung zuteil kommen lässt. Diese Person ist im Sinne der advokatorischen Ethik sogar zur Anerkennung verpflichtet, dies lässt sich auf das kontraktualistisch angelegte Reziprozitätsgebot zurückführen (Brumlik, 1985, 313; 1990).

„Das prinzipiell nicht dispensierbare Interesse an einer eigenverantwortlichen vernünftigen Lebensführung, die auch noch die zeitweise aussetzende Aufgabe [i.S.v. etwas aufgeben, abgeben, aussetzen] vernünftigen Lebens regelt, impliziert sowohl ein Interesse daran, *in ein vernünftiges Leben eingeführt zu werden (Bildung und Emanzipation)*, als auch ein Interesse daran, *zu einem vernünftigen Leben gegebenenfalls zurückgeführt zu werden (Therapie und Rehabilitation)*. Da wir zudem wissen, daß ein vernünftiges Leben auf entwicklungsbedingten psychischen und somatischen Bedingungen aufbaut und somit einer gegebenen materiellen Untermauerung bedarf, impliziert das Interesse an einem vernünftigen Leben konsequenterweise auch das Interesse an diesen Voraussetzungen“ (Brumlik, 1990, 220; Herv.i.O.).

Zweitens bedeutet diese Abhängigkeit von einer anderen Person im selben Moment auch, dass die Anerkennung durch ebenjene Person auch zurückgehalten bzw. nicht erteilt werden kann, woraus in den meisten Fällen der Nicht-Anerkennung Formen von Missachtung, Negierung oder Beschämung entstehen (Brumlik, 2017, 23). Der zweite Punkt führt daher auch auf den ersten zurück: Da es in der jeweiligen Situation (übertragen: in der jeweiligen pädagogischen Interaktion) die Anerkennung in den Verantwortungsbereich der mündigen bzw. mündigeren Person fällt, kann sie sich zum einen nicht entziehen und ist zum anderen verpflichtet, anerkennend bzw. zumindest nicht missachtend zu handeln.

Abschließend resümiert Brumlik die Würde als „ein moralisches Gefühl mit universalistischem Anspruch, das unter höchst voraussetzungsreichen Bedingungen steht“ (Brumlik, 2017, 25) und betont die Relevanz dieser Bedingungen für die Ausgestaltung der advokatorischen Ethik: „Wenn es richtig ist, dass sich das Verständnis für Menschenwürde am Verständnis für die körperliche, personale und soziokulturelle Integrität anderer bemisst, dann gilt – wenn wir uns für die lebensweltlichen Voraussetzungen dieser Haltung interessieren, dreierlei:

- Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden.
- Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.
- Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in andere entfalten zu können“ (Brumlik, 2020c, 253).

Warum ist eine advokatorische Ethik nötig und welchen Zweck verfolgt sie?

Mit der Begründung von Erziehung durch die Notwendigkeit der Bemündigung und dem Versuch, möglichst allen Menschen eine Berücksichtigung in den Vorgängen der Diskursethik zu verschaffen sowie Selbstachtung durch Anerkennung aufzubauen, sind die drei zentralen Triebfelder und Hintergründe der advokatorischen Ethik ausgemacht. Doch warum und wozu ist eine advokatorische Ethik überhaupt nötig? Welchen Zweck erfüllt sie?

Zwar ist mit dem Status der Mündigkeit das (Erziehungs-) Ziel formuliert, jedoch ergeben sich aus dieser Zielsetzung keine direkten handlungsleitenden (also normativen) Vorschläge, wie diese Mündigkeit zu erreichen ist (Brumlik, 2017, 46). Auf der einen Seite lässt sich gewiss direkt ableiten, dass nur solche Handlungen gerechtfertigt sind, die zur Mündigkeit führen und solche ungerechtfertigt sind, die diesen Vorgang behindern oder verunmögli-

chen. Auf der anderen Seite ist hingegen unklar, ob bestimmte Handlungen tatsächlich zum gewünschten Erfolg oder Zustand führen und inwiefern diese Handlungen – obwohl moralisch geboten (Brumlik, 1985, 300f., 312) – zulässig sind, wenn sie gegen den Willen der betreffenden Personen vollzogen werden. Hauptzweck einer advokatorischen Ethik ist daher die Bereitstellung eines Reflexions-Rahmens für eigene Handlungen und Entscheidungen. Wie bei jeder Ethik lassen sich aus ihr normative Forderungen ableiten, wobei in der *advokatorischen* Ethik insbesondere solche Handlungen und Entscheidungen im Fokus stehen, die aus einer Position der Stellvertretung heraus vollzogen werden und die sich nicht notwendigerweise mit den Wünschen, Anliegen und/oder Willen der Betroffenen decken. In dieser prinzipiellen Asymmetrie, der damit einhergehenden potenziellen Orientierungslosigkeit und der inhärenten paternalistischen Versuchung zeigt sich, dass für solche Situationen ein ethischer Rahmen geschaffen werden muss, in dessen Begrenzungen Argumente und Ansprüche abgewogen werden können. Die advokatorische Ethik wirkt dabei – wie betont – ergänzend zu bereits bestehenden Ansätzen und forciert eine Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. Die Reflexion selbst wird überhaupt erst zur Notwendigkeit, wenn sich theoretische und praktische An-Fragen an das Erziehungshandeln ergeben und Unsicherheiten bezüglich des richtigen (bzw. im nächsten Schritt: moralisch guten und geforderten) Handelns hervortreten:

„The question about what to do usually emerges when our everyday or traditional action orientations crumble because of doubts, lack of success, or disappointments. In the field of pedagogy, the question about an advocacy ethic refers to the problem whether we are at all and to what extent obliged in our roles as educators to help others become themselves. Do we not incapacitate others by such intentions without asking them? Do we not just misuse such an ethic as a guise to advance our own interests? These are the questions that each advocacy ethic has to face“ (Brumlik, 1991c, 61).

Unsicherheiten können also im Sinne Brumliks dann entstehen, wenn das eigene konkrete Handeln hinterfragt wird oder wenn über grundlegende Haltungen und Einstellungen reflektiert werden soll. Diese Reflexion wird nicht zwingend als professionelle routinierte Praxis vollzogen, sondern oftmals – gerade in pädagogischen Kontexten – von außen angeregt und durch Impulse nötig. So kann die Reflexion des eigenen Unterrichts oder bestimmter Erziehungsmittel zwar Bestandteil regelmäßigen Austauschs sein, häufiger wird sie jedoch sicherlich durch ein Infragestellen von Kindern und Jugendlichen, durch ein Scheitern bestimmter erzieherischer Wagnisse oder schlicht durch eine Ansprache durch einen Kollegen angestoßen. An dieser Stelle greift bereits ein zentrales Moment der advokatorischen Ethik, auf das später ausführlicher Bezug genommen wird: das doppelte Mandat einer Lehrkraft bzw. eines Pädagogen als Anwalt der Gesellschaft gegenüber den Kindern und eben auch als Anwalt der Kinder gegenüber der Gesellschaft an sich (vgl. Brumlik, 2011, 113f.). Die advokatorische Ethik bietet hier eine Hilfestellung für den metaphorischen „unklaren Kampf mit verschwimmenden Grenzen, Grauzonen, schwankenden Loyalitäten, zwischenzeitlich wechselnden Zielen und Vorgaben sowie einem letztlich offenen Ende“ (Brumlik, 2011, 115; auch: 2013a, 12). Die advokatorische Ethik schafft so auch keine Lösung z.B. zur Aufhebung von Asymmetrien oder gibt spezifische Hinweise für konkrete Situationen. Sie ermöglicht jedoch einen sinnbildlichen Schritt zurück und eine Art Geländer zur Reflexion.

Brumlik differenziert drei Gründe für eine advokatorische Ethik, die den Hauptzweck (Orientierung bei Verunsicherungen) noch einmal ausdifferenzieren und ihn aus unterschiedlicher Perspektive beleuchten sowie die genannten Ausgangslagen der Verunsicherung illustrieren

(Brumlik, 1987, 61ff.; 1991c, 63). Zunächst wird eine advokatorische Ethik zur Vermittlung und Legitimation bestimmter einschränkender Handlungen und Entscheidungen nötig, weil „weder die kleinen Kinder, noch die (...) Schüler dazu bereit sind, den Maßnahmen, die ihnen auferlegt werden, Folge zu leisten und somit ihnen und anderen gegenüber das Interesse besteht, die ihnen geltenden Maßnahmen als akzeptabel auszuweisen“ (Brumlik, 1987, 61f.). Die ethische Argumentation kann an dieser Stelle die entsprechenden Handlungen stützen, Gründe des Tuns ausweisen und eine Vermittlung der Überlegungen an die Betroffenen ermöglichen. Als zweites kann eine fundierte advokatorische Ethik als Referenzrahmen für empirische Erhebungen dienen, da sie ergründen und zugleich erklären kann, „mit welchen Gründen Eltern, Pfleger, Richter und staatliche Gesetzgeber ihre eigenen Handlungen rechtfertigen“ (ebd., 62). Somit können je individuelle Legitimationen, Selbstverständnisse und auch subjektive Theorien des eigenen Tuns in einem Bezugsrahmen verortet werden. Drittens kann eine advokatorische Ethik im letzten Schritt auch Hinweise auf die universale Legitimation liefern und eine Metareflexion erzieherischer Verhältnisse anbahnen (Brüll & Schmid, 2005, 11f.). So kann sie geeignet sein, „zu überprüfen, ob die Gründe, die Eltern und andere vorbringen, tatsächlich akzeptabel sind – was schließlich dazu führen muß, den Maßstab solcher Akzeptabilität festzulegen“ (Brumlik, 1987, 62). Dieser Maßstab ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses und fließt dann stärkend in die weitere Ausformulierung einer advokatorischen Ethik im Sinne einer steten Aktualisierung zurück. So gesehen wird die Ethik als eine Methode und als Analysetool heruntergebrochen, die sodann aber auch impliziert, eigene Referenzen zu hinterfragen. So kann es eine Aufgabe der advokatorischen Ethik sein, die Argumente, „die die Vormünder vorbringen, auf ihre Stichhaltigkeit hin zu prüfen, was uns endlich dazu zwingt, unsere eigenen Vorstellungen über die Angemessenheit vormundschaftlichen Handelns auszubuchstabieren“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit solchen subjektiven Gründen und die Reflexion möglicher objektiver Legitimationen stellen die Basis der advokatorischen Ethik dar, da sie zusammengenommen den Reflexionsrahmen für weitere Handlungen bilden. „Whenever we act critically toward the given reasons for a certain guardian-like action and also formulate our own criteria for such action, we are already in the midst of an advocacy discourse“ (Brumlik, 1991c, 63). Konkret formuliert: Indem über mögliche Kriterien zur (De-)Legitimation von Einschränkungen nachgedacht wird, sind bereits die Anfänge einer advokatorischen Auseinandersetzung gemacht.

Im Kontext der bisherigen Überlegungen kann mit dem Blick auf die Erziehungskonzeption nach Emil Kobi eine Zuordnung und Veranschaulichung der advokatorischen Ethik vorgenommen werden. So kann mit Kobi Erziehung u.a. als ein gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten und keine einseitige Durchsetzung von Machtansprüchen gesehen werden (Kobi, 2004; siehe Kap. 2.2). Dies wird im Grunde deutlich, wenn die advokatorische Ethik sich das Ziel einer Reflexion von Vermittlung gesetzt hat. Darüber hinaus differenziert sich dieser Aspekt der Erziehung nach Kobi aus in die fünf Grundbestandteile der Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit, Erziehbarkeit und Erziehungswilligkeit auf Seiten des Kindes bzw. des Jugendlichen sowie einem „Alles-oder-nichts-Gesetz“ (ebd., 77). Letzteres besagt, dass alle vier vorherigen Elemente gelten müssen, bevor Erziehung stattfinden kann. Hieraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten. Erstens wird deutlich, dass die advokatorische Ethik sich in einem niemals aufzulösenden Spannungsfeld von Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit und Erziehbarkeit auf der einen Seite und einer Erziehungswilligkeit auf der anderen Seite bewegt. Die ersten drei Komponenten setzt die advokatorische Ethik bereits vor einer pädagogischen Situation voraus; alle lassen sich in der

Möglichkeit und Notwendigkeit der Bemündigung zusammenfassen. Die Erziehungswilligkeit hingegen scheint in manchen Situationen nicht ausreichend vorhanden zu sein, etwa wenn sich Kinder und Jugendliche verweigern, entziehen oder aktiv ihren Unmut kundtun, sprich also die intendierten Handlungen des Erziehers oder der Erzieherin gegen ihren Willen vorgenommen werden oder zielen. Hier greift, zweitens, das Alles-oder-nichts-Gesetz. So zielt die advokatorische Ethik eben *auch* darauf ab, Erziehung möglich werden zu lassen. Da sich Mündigkeit (nach Kobi, gelesen aus Perspektive von Brumlik) nur einstellt, wenn Erziehung erfolgen kann, ist es nötig, die Erziehungswilligkeit herzustellen und dies eben *nicht* mit repressiven Maßnahmen oder unverhältnismäßigem Zwang (Brumlik, 1985, 312; 1990, 205ff.; 2019b; 2022, 62). Die advokatorische Ethik stellt sich somit der logisch folgenden und erziehungstheoretisch bekannten Frage, „[m]it welchem Recht und nach welchen Kriterien darf ich über die Lebenswege von Menschen verfügen, die einen anderen artikulierten Willen haben, als den, den ich vorschlage?“ (Brumlik, 2007b, 121). Wichtig ist zu betonen, dass hiermit nicht gemeint ist, *ob* pädagogisches Handeln *per se* legitimierbar ist, sondern *wie* pädagogisches Handeln moralisch gerechtfertigt *vollzogen* werden (Brumlik, 2013a, 4). Erziehung als übergeordnetes Phänomen ist für Brumlik „nicht nur ein unumgebares anthropologisches Faktum, sondern eine moralische Pflicht, die die jeweils älteren Generationen den nachrückenden schulden“ (Brumlik, 2013a, 3), somit unbestritten als Notwendigkeit gesetzt und nicht legitimierungsbedürftig (Brumlik, 2015a, 237f.). Die advokatorische Ethik entwickelte er aufgrund des untrennbar anschließenden Schritts: wenn Erziehung hinsichtlich ihrer Ziele, Mittel und Methoden konkretisiert wird (Brumlik, 1990, 206ff.; 2011, 112).

4.3 Struktur der advokatorischen Ethik

Die advokatorische Ethik besteht im Kern aus vier Grundsätzen: Der Imperativ der Bemündigung, der Imperativ der Schmerzvermeidung, die Antizipation der Zustimmung und die Emanzipation. Allen diesen Grundsätzen ist die Verantwortung quergelegt. Diese fünf zentralen Bestandteile sollen nun abschließend eingeführt, begründet und diskutiert werden.

Vier Grundsätze und Verantwortung

Die advokatorische Ethik bietet einen Reflexionsrahmen für Entscheidungsfragen, ohne selbst konkrete Antworten zu entwerfen. Sie ermöglicht anhand eines multikriterialen Verfahrens ein grundsätzliches Abwägen möglicher Handlungen und auch die retropektive Beurteilung bereits erfolgter Handlungen (Brüll & Schmid, 2005, 12). Der Rahmen wird durch die vier Grundsätze der advokatorischen Ethik gestaltet, diese moderieren die Entscheidungsfindung und stellen Ausgang und Zielperspektive zugleich dar. Den Ausgang bilden sie, indem sie als Leitfragen an die abzuwägenden Handlungen angelegt werden und sie stellen eine Zielperspektive dar, indem alle vier Grundsätze erfüllt sein müssen, damit eine Handlung im Sinne der advokatorischen Ethik als legitimiert angesehen werden kann. Ursprünglich noch drei Grundsätze, wurden diese später um einen weiteren Grundsatz – die Verantwortung zur Emanzipation – erweitert. Alle vier Grundsätze leiten sich aus den bisherigen Überlegungen ab: Der Mensch ist Träger unbedingter Würde, die die Erlangung von Personalität impliziert. Diese Erlangung von Personalität ist das Ergebnis des Prozesses der Bemündigung, der durch Erziehung erfolgt. Eine solche Erziehung wiederum ist in machtvollen Asymmetrien eingebunden, die eine stetige Reflexion des erzieherischen Handelns und der korrespondierenden Institutionen erfordern. Diese Grundsätze sind resümierend zu be-

zeichnen als: Der kategorische Imperativ der Bemündigung, der kategorische Imperativ der Schmerzvermeidung, die Antizipation von Zustimmung sowie die Verantwortung zur Emanzipation (Brumlik, 1985).

Der kategorische Imperativ der **Bemündigung** (Brumlik, 1987, 69) leitet sich aus dem Anliegen der Pädagogik ab, Menschen zu ihrer Mündigkeit zu verhelfen bzw. auf ihrem Weg zur Mündigkeit zu begleiten und entsprechend zu unterstützen (ebd., 65). Der Imperativ fordert daher solche Handlungen, die auf die Herstellung, Wiederherstellung oder den Erhalt von Mündigkeit abzielen. Die Handlung selbst und ihre Konsequenzen sollen also den Betroffenen dazu verhelfen oder so befähigen, einen weiteren Schritt in Richtung des Status der Mündigkeit zu gehen (Brumlik, 1978, 323). Der Imperativ der Bemündigung verbietet im Umkehrschluss daher auch, dass Handlungen vollzogen werden, die der Mündigkeit abträglich sind, sie erschweren oder verhindern. Da bei Brumlik Mündigkeit und Personalität nahezu zusammenfallen, kann hier auch von einer Prämisse der Personalität gesprochen werden. Mündigkeit ist ein zukünftiger, anzupeilender Zustand von Personen, der vollumfänglich vermutlich nicht erreicht werden, sondern sich diesem nur angenähert werden kann. Doch auch diese Annäherung ist ein nach vorne gerichteter Prozess, dessen Resultat und damit auch ein wie auch immer zu definierender „Erfolg“ einer Handlung nur rückwirkend bestimmt werden kann.

Der kategorische Imperativ der **Schmerzvermeidung** hingegen nimmt die aktuelle, konkrete Situation der Betroffenen in den Blick (Brumlik, 1985, 301ff.). Mit dieser gegenwärtigen Perspektive soll sichergestellt werden, dass die Würde des Menschen unter allen Umständen gewahrt wird; auch bei sämtlichen Versuchen der Bemündigung. Aus diesem Imperativ ergibt sich der Schutz und die Wahrung der physischen und ausdrücklich auch der psychischen Integrität der Betroffenen (Brumlik, 1987, 69). Handlungen dürfen nicht derart einschneidend zugunsten der Zukunft sein, dass sie den Menschen in der Situation selbst verletzen und in ihrer Selbstachtung beschädigen oder einschränken (Brumlik, 1990, 22ff.). Im direkten Abwägen von Bemündigung und Erhalt von Würde ist stets die Würde vorzuziehen (Brumlik, 1978, 323; 1987, 69); Handlungen, die die Würde einschränken, sind unbedingt verboten, auch wenn diese Einschränkung zugunsten einer potenziellen, späteren, Freiheitserweiterung dient. „The principle of a person's integrity almost pushes its way in front of the principle of a person's maturity in any case!“ (Brumlik, 1991c, 68). Brumlik leitet diesen Imperativ in Anlehnung an Kants Vernunftbegriff aus dem starken Zusammenhang von Würde und Integrität ab (Brumlik, 1987); wenn die Integrität in Frage gestellt oder verletzt wird, wird auch die Würde in Frage gestellt oder verletzt. Würde fällt – wie gezeigt – erneut zusammen mit dem Potenzial zur Mündigkeit, woraus sich verstärkend zum Imperativ der Bemündigung die Forderung ergibt, bereits bestehende Ansätze von Mündigkeit nicht zu bedrohen oder zu schädigen. Neben dem Schutz der Würde ergibt sich der Imperativ der Schmerzvermeidung auch aus der Rationalität des Menschen und dem damit einhergehenden Reziprozitätsgebot, das wiederum irrationale (Be-)Handlungen verbietet. So hat wohl niemand ein rationales Bedürfnis nach Schmerz und diese Vermeidung von Schmerz für die eigene Person wird im nächsten Schritt in Anlehnung an die goldene Regel und durch das Reziprozitätsgebot auf andere ausweitert: Da ich selbst keinen physischen oder psychischen Schmerz erleiden möchte, füge ich diesen auch keinem anderen zu. Advokatorisch betrachtet schließt das explizit auch diejenigen „Anderen“ mit ein, die im entsprechenden Fall nicht für sich selbst sprechen oder sorgen können (Brumlik, 1985, 306).

Mit diesen beiden Imperativen greift Brumlik ein Motiv auf, das spätestens mit Friedrich Schleiermacher Einzug in die Pädagogik gehalten hat: Die Aufopferung eines jetzigen Tages für einen nächsten und demnach „die Gegenwart eines Kindes bevormundend für dessen Zukunft aufzuopfern“ (Brumlik, 1987, 63). Mit der advokatorischen Ethik wird versucht, die Ansprüche eines Menschen an die konkrete, jetzige Lebenssituation auszubalancieren mit Ansprüchen zukünftiger Situationen. Anders formuliert stellt sich die Frage, inwiefern gegenwärtige Handlungen eingeschränkt und Wünsche unberücksichtigt bleiben dürfen, zugunsten einer Vorbereitung eines späteren, besseren Lebens (dazu auch: Bleidick, 1986, 29). Es herrscht also ein Paradoxon, „daß die Konzentration auf die Zukunft der EdukandInnen im Horizont menschlicher Endlichkeit sie der Fülle des Tages und das heißt ihrer aktuellen Selbstverwirklichung benimmt“ (Brumlik, 1990, 215), woraus sich ein steter „abwägenden Ausgleich zwischen dem Recht des Tages und der Forderung der Zukunft“ (ebd.) ergibt. Es wird deutlich, dass Brumlik deutlichen Bezug zu Janusz Korczak und seinen Kinderrechten nimmt, insbesondere dem „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ (Korczak, 2018, 31). Diese Balance bezeichnet Brumlik als den pädagogischen Takt, eine „praktisch gewordene Urteilskraft“ (Brumlik, 1987, 70). „Here, tact appears as the practical outcome of judgment that knows how to mediate between two principles that might otherwise be contradictory“ (Brumlik, 1991c, 68). Diese Abwägung soll kurz anhand eines Beispiels illustriert werden. Ein Kind weigert sich, morgens und abends gründlich die Zähne zu putzen und möchte lieber spielen. Inwiefern darf die Freiheit des Kindes (= sich nicht die Zähne zu putzen) und der Wille (= lieber etwas anderes zu tun) eingeschränkt und es dazu gezwungen werden, unter der Annahme, dass fehlerhaftes Zähneputzen zu Karies und schlechter Mundhygiene führt und dies ein substanziiell schlechteres Leben mit sich bringt als ein Leben ohne Karies und guter Mundhygiene? Inwiefern darf also ein jetziger Moment (= nicht Zähne zu putzen) eingeschränkt werden für einen nächsten (= ein Leben ohne Karies)? Die advokatorische Ethik bietet hier ein Abwägen an zwischen den Faktoren und Tätigkeiten für den Prozess der Bemündigung und dem der Schmerzvermeidung. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass ein Hinweis und ein Zwang zum Zähneputzen beim Kind eine Routine aufbauen, das Handlungsmuster also übernommen und automatisiert wird. Die Einschränkung des Kindes, zu einem Zeitpunkt für wenige Minuten nicht zu spielen und dafür die Zähne zu putzen, wird abgewogen mit dem Wert, den sich der stellvertretend handelnde Erwachsene vom Leben ohne Karies und mit guter Mundhygiene verspricht. Setzt er das aktuelle Spiel höher, so ist eine Einschränkung nicht gerechtfertigt. Beurteilt er das jetzige Zähneputzen für relevanter für die Bemündigung als das jetzige Spiel, so wird er versuchen, das Kind dazu zu bringen. Hier greift der zweite Imperativ: Die Handlungen, die das Kind dazu bringen sollen, dürfen es nicht verletzen. So darf ihm weder gewaltsam die Zahnbürste in die Hand oder in den Mund gedrückt werden (Wahrung der psychischen Integrität) noch er durch erpresserisches Verhalten wie Liebesentzug oder Drohungen dazu gezwungen werden (Wahrung der psychischen Integrität). Dieses simple Beispiel führt deutlich die Komplexität advokatorischer Entscheidungen vor Augen, die in den meisten Handlungen jedoch kaum an-erkannt und reflektiert wird. Der Erwachsene wird vermutlich davon ausgehen, dass das Kind später, z.B. als Erwachsener oder Jugendlicher, rückblickend diesen Aufbau der Routine des Zähneputzens gutheißen wird. An dieser Stelle kommt der dritte Grundsatz der advokatorische Ethik ins Spiel.

Die **Antizipation von Zustimmung** zielt auf die spätere, potenzielle Ent-Schuldigung und rückwirkende Zustimmung der Handlung durch den Betreffenden ab. Die Antizipation

meint hier eine Vorwegnahme von Zustimmung in der Annahme, dass sich diese unter idealen Bedingungen einstellen wird, auch als Ergebnis der Handlung selbst (Brumlik, 1991a), ohne jedoch diese Zustimmung tatsächlich garantieren oder erzwingen zu können (Feuser, 2006, 11). Die antizipierte Zustimmung ist damit eine erwartete und zugleich auch unterstellte zukünftige Zustimmung, wie sie sich in Aussagen wie „Du wirst mir später dafür danken“ oder „Wenn du älter bist, wirst du verstehen, warum ich das verlange“ wiederfindet. Mithilfe der advokatorischen Ethik werden solche Handlungen abgewogen, denen die Betroffenen zum Zeitpunkt des Vollzugs nicht zustimmen, da sie keine Kenntnis von der Handlung haben oder ihr auch aktiv widersprechen. Dennoch werden Handlungen für sie vollzogen, unter der Annahme, in ihrem Sinne zu agieren. Die Herausforderung ist also, diese Handlung so zu wählen und auszuführen, dass „ihr auch seitens des Betroffenen hätte zugestimmt werden können“ (Brumlik, 1986a, 275). Diese Zustimmung ist und bleibt zum Zeitpunkt des Vollzugs jedoch explizit eine hypothetische. Grundlage der Antizipation von Zustimmung ist damit die Annahme, dass Betroffene der Handlung zustimmen würden, wenn sie von der Handlung wüssten oder aber ausreichend mündig und rational wären. Kern der Antizipation ist also das vorliegende Defizit an Informationen oder Mündigkeit bzw. Rationalität.

Somit erfolgt ein Gedankenspiel zur Überprüfung, ob eine Handlung diesem Grundsatz der Antizipation genügt. Bei diesem Gedankenspiel wird die Handlung hypothetisch vollzogen, woraufhin diese dann – im Sinne der beiden genannten Imperative – die Betroffenen zur Mündigkeit voranschreiten lässt und sie nicht verletzt. In diesem Zuge werden die Betroffenen wiederum so in Kenntnis über die vollzogene Handlung gesetzt und/oder so aufgeklärt (im Sinne von Erweiterung der Wissens- und Kompetenzbasis), als dass sie dann in der Lage sind, dieser Handlung entsprechend retropektivisch zuzustimmen oder sie (erneut) abzulehnen. Im ersten Fall – dem der Zustimmung – wäre die Handlung dann legitimiert, womit sie stringent betrachtet im zukünftigen Moment (der retropektivischen Zustimmung) nicht mehr in den Bereich der advokatorischen Ethik fällt und damit auch die Handlung im jetzigen Moment (also dem Moment des Gedankenspiels) gerechtfertigt ist; solange die beiden Imperative ebenfalls greifen. Im zweiten Fall – dem der Ablehnung – ist die Handlung auch im zukünftigen Moment nicht durch den Betroffenen legitimiert, würde daher in seinem oder ihrem Sinne nicht begründet sein und auch zukünftig noch in den Bereich der advokatorischen Ethik fallen. Dies würde wiederum deren vier Grundsätze aktivieren, inklusive der Antizipation der Zustimmung, womit erneut ein Gedankenspiel nötig wäre. Damit gelangt das erste Gedankenspiel (in der Gegenwart) zu einem Ende, da es hier – sollte sich die Handlung selbst nicht ändern – zu einem Zirkelschluss kommt. Somit ist die Handlung auch in der Gegenwart nicht gerechtfertigt und ist zu unterlassen. Das Gedankenspiel ist dem eigenen Charakter nach immer nur hypothetisch und das Abwägen unterschiedlicher Verläufe und Ausgänge der potenziellen Handlung sind daher stark geprägt von den Annahmen, Vorerfahrungen, Wünschen und Einstellungen der durchführenden Person, gerade wenn die Abwägung allein und nicht mit mindestens einer anderen Person erfolgt. Jedoch vollziehen sich auch die Handlungen selbst vor dem Hintergrund dieser Einflussfaktoren. Durch den Grundsatz der Antizipation wird jedoch eine Art Zwischenstation und Instanz der Selbst-Reflexion eingeführt und die handelnde Person angehalten, eben nicht nur die Handlung und ihren Verlauf gedanklich durchzuspielen, sondern eben auch stets zu hinterfragen, welche eigenen Intentionen wirken und sich der Unsicherheiten zu erinnern, denn „advokatorisch wahrgenommene Interessen sind eben keine wirklich wahrgenommenen In-

teressen“ (Brumlik, 1986a, 274). Das Handeln-im-Sinne-anderer ist immer nur eine Annäherung und ein Akt des Hineinversetzens in die Situation eines anderen Menschen und ein Versuch, aus dieser Perspektive heraus – untrennbar mit der eigenen, mündigen Position – zu handeln (Brumlik, 1991a, 194f.). Dieses Handeln ist daher immer durch eine minimale Inkongruenz zwischen dem angenommenen und dem tatsächlichen Willen des betroffenen Menschen gekennzeichnet. „The problem of an advocacy ethic as it is being discussed here is mainly concerned with the guardian-like representation of interests that reckons with a systematic difference of knowledge about the clients’ interests between advocate and clients. A guardian-like representation of interests is therefore always a deputized representation of what seems to be the very own of every individual: his or her interests“ (Brumlik, 1991c, 62). Diese Herausforderung und Unsicherheit in advokatorischen Handlungen können nie gänzlich ausgeräumt, sondern nur flankiert und bedacht werden. Durch die Einhaltung der Imperative und der Antizipation von Zustimmung wird versucht, den eigentlichen Willen der Betroffenen möglichst präzise zu erfassen, wohl wissend, dass schlussendlich sämtliche advokatorische Handlungen niemals gänzlich den Menschen selbst ersetzen können.

Die Antizipation der Zustimmung ist sicherlich der umstrittenste Grundsatz der advokatorischen Ethik (Ziegler, 2014). Erstens erfolgt die Antizipation, wie eben angeführt, im Rahmen der eigenen Eindrücke und Wünsche des Stellvertreters und ist somit im Gegensatz der beiden Imperative am schwierigsten mit annähernd objektiven Maßstäben zu fassen. Zweitens bleibt in jeder Antizipation als eine Annahme und eine Art der Vorhersage das Potenzial der Negierung und einer ausbleibenden Ent-Schuldigung erhalten, egal wie gewissenhaft die Handlung abgewogen und durchgeführt wurde; und zwar aufgrund mehrerer, nicht zu steuernden Faktoren. Zum einen kann bei keiner Handlung mit Gewissheit bestimmt werden, ob und wann sie tatsächlich zur Mündigkeit führt – auch unter Berücksichtigung, dass durch Sterblichkeit nicht alle Menschen diesen Status rechtzeitig erreichen, um eine Ent-Schuldigung durchzuführen (Brumlik, 1987, 63f.). Zum anderen kann keine Handlung selbst als hinreichend für Mündigkeit bezeichnet werden, sodass es immer mehrere andere Handlungen und auch (Einfluss-)Faktoren gibt, die auf den Prozess der Bemündigung zielen; damit wird es unmöglich, Effekte auf eine einzelne Handlung zurückzuführen. Darüber hinaus beinhaltet der Status der Mündigkeit auch, selbst für sich in eigenen Anliegen zu sprechen und dies unter den Prämissen der Freiheit (Brumlik, 2015a, 233). „Der Begriff der Freiheit bezieht sich (...) auf eine grundlegende Voraussetzung menschlichen Verhaltens, eines Verhaltens, das auf Absichten, auf Intentionen sowie einen Willen zurück geht, der nicht unter sozialen oder natürlichen Zwängen steht und damit vom bloßen Verhalten zum Handeln wird“ (Brumlik, 2021, 353). Eine solche Freiheit ermöglicht es den Betroffenen auch, aus freien Stücken heraus die vergangene Handlung zu negieren. Dies wiederum kann einerseits aus gutem Grund geschehen, falls etwa die damalige Abwägung im Sinne der advokatorischen Ethik ausblieb oder aber inkorrekt ausgeführt wurde. In diesem Fall waren die damaligen Handlungen kaum gerechtfertigt, auch wenn dies im Lichte der damaligen Faktoren so angenommen wurde. Zusätzlich ist eine solche ausbleibende rückwirkende Legitimation zu begrüßen, wenn sie deutlich macht, dass die Betroffenen reflektiert über damalige und jetzige Zustände abwägen können (Brumlik, 2017, 83ff.). So sieht Brumlik in einer fundierten Zurückweisung hingegen gar eine Stärke des Grundsatzes der Antizipation, denn eine Stellvertretung im advokatorischen Sinne „gegenüber Noch-nicht-Personen zielt gerade darauf, diese zu Personen heranzubilden, die u.U. jede einzelne oder viele dieser Handlungen zurückweisen können. Indem sie jedoch mit jedem Akt der Zurückweisung zugleich das bekräftigen,

worauf die paternalistische Intervention zielte, ist diese – sobald sie von der herangebildeten Person erörtert wird – im Prinzip und nur auf den Augenblick des Erörterns – gebilligt. Aus dieser implizierten Billigung für den Augenblick des Erörterns der paternalistischen Maßnahme, folgt ansonsten keineswegs, daß sie insgesamt legitim war“ (Brumlik, 1991a, 193). Andererseits kann die Handlung auch aus freien Stücken instrumentalisiert und negiert werden. Dies geschieht, indem ihr zwar für sich gesehen rückwirkend zugestimmt werden könnte, sie jedoch durch die Umstände der Handlung überlagert werden oder aber auch, indem die ausbleibende Entschuldigung verletzend gegenüber den Handelnden wirken soll. Im Falle dieser beiden letzten Negierungen ist jedoch noch zu bezweifeln, ob diese tatsächlich schon aus einem angemessenen Grad der Mündigkeit heraus vorgenommen wurde. Drittens und abschließend wird eine wider Erwarten zukünftig abgelehnte und nicht-entschuldigte und bereits erfolgte Handlung selbstverständlich nicht widerrufen oder umgekehrt (Brumlik, 1986a, 276). Somit gerät der Grundsatz der Antizipation von Zustimmung unter Verdacht, lediglich ein Scheinargument zu sein, das je nach Intention der Handelnden ganz in ihrem Sinne instrumentalisiert werden kann (ebd., 275). Brumlik reagiert vorrangig auf den letzten Vorwurf. Er nutzt im Kontext der Antizipation von Zustimmung meist den Begriff des Entschuldigens und verweist so auf die Notwendigkeit, dass eine aufgeladene Schuld (also ein Eingriff in das Leben eines anderen Menschen) abgenommen und aufgehoben werden sollte, und zwar von der betreffenden Person selbst. Hier kommt die ursprüngliche Bedeutung der Entschuldigung zum Tragen, dass die eigene Schuld nur von einer anderen Person aufgehoben werden kann, es im eigentlichen Sinne des Wortes und des Phänomens keines Selbst-Entschuldigung oder ein Sich-Entschuldigen geben kann. Da also das Entschuldigen eine andere Person benötigt und diese Entschuldigung nur retropektivisch in der Gegenwart erfolgen kann, ist davon auszugehen, dass sie – wenn sie ein legitimes Kriterium darstellen soll – überhaupt noch eine Auswirkung hat. Brumlik fasst den Vorgang als eine „rückwärts-gewandte Evaluation von Entscheidungen und Handlungen“ (ebd., 277) auf, deren Ergebnis Auswirkungen auf das weitere Miteinander der beiden Personen hat. So gesehen führt ein negatives Evaluationsergebnis zu einer Verschlechterung oder zumindest zu keiner Verbesserung der aktuellen Beziehung, ein positives Evaluationsergebnis hingegen kann die Beziehung verbessern, vertiefen oder zumindest nicht verschlechtern. Beide Ausgänge können darüber hinaus für sich genommen Anlässe zur Auseinandersetzung und der Diskussion sein, die wiederum selbst Auswirkungen auf die Beziehung haben. An dieser Stelle stellt Brumlik der Entschuldigung den Vorgang der Verzeihung zur Seite. Beide können als „Renormalisierungsleistungen“ (ebd.) charakterisiert werden, „die die Anschlußfähigkeit und Fortführbarkeit von Interaktionen ermöglichen“ (ebd.). So gesetzt ist also das Einholen der rückwirkenden Zustimmung auch für die Gegenwart und die Zukunft sinnvoll und nötig, da sich daraus Implikationen für die weiteren Interaktionen ergeben. Wie kurz angedeutet kann die rückwirkende Beurteilung des Handelns eine neue Auseinandersetzung initiieren. Diese eröffnet die Möglichkeit, über die vergangenen Handlungen zu sprechen, diese zu erklären und so ein vertieftes Verständnis über Intentionen, Kontexte und Gedankengängen der jeweils anderen Person zu erlangen. Diese Auseinandersetzungen müssen nicht zwangsläufig mit einer Verschlechterung der Beziehung einhergehen, auch nicht, wenn die vergangene Handlung nicht gutgeheißen wird. Durch das tiefere Verständnis und eine umfangreichere Wissensbasis ist es vielmehr möglich, eine Trennung von gegenwärtiger und damaliger Person inklusiver ihrer damaligen Handlungen vorzunehmen. „Verzeihungen implizieren eine Unterscheidung zwischen der Anerkennung bzw. Verwerfung von Handlungen und der Anerkennung bzw.

Verwerfung von Personen. Anerkennungen implizieren die kognitive Kenntnisnahme einer Person und ihrer Handlung sowie eine noch näher zu bestimmende positive Bewertung von Personen und/oder Handlungen. Indem wir jemandem sogar dann verzeihen, wenn er nicht in der Lage ist eine praktische Erklärung für sein Fehlverhalten zu liefern, tun wir kund, daß wir seine Person höher schätzen als einen gegebenen moralischen Standard (...)“ (ebd.). Neben dieser prinzipiellen Unterscheidung, die auch auf die Würde und Freiheit des Menschen zurückzuführen ist, kann auch angenommen werden, dass sich Personen über die Zeit hinweg verändern und stetig weiterentwickeln (Brumlik, 2006, 76), sodass auch von der Person selbst vergangene Handlungen nach erneuter Abwägung mittlerweile nicht mehr legitimiert werden können. Für solche Abwägungen und Aussprachen bieten sich erneut die Grundsätze der advokatorischen Ethik an, insbesondere die beiden Imperative. So können mithilfe ihrer Leitfragen Handlungen rückwirkend erklärt und Konsequenzen beurteilt werden.

Mit der Ausrichtung auf Bemündigung und der Antizipation von Zustimmung ergibt sich die starke Zukunftsorientierung der advokatorischen Ethik. Das Handeln erfolgt in die Zukunft hinein und zugleich ist es ein stellvertretendes Agieren (als Tun *und* Unterlassen) für einen anderen Menschen, der dann mit den von mir mit-verursachten Konsequenzen in jener Zukunft leben muss. Die advokatorische Ethik hat es somit mit drei Bereichen der Verantwortung zu tun. Erstens weist sie auf die Verantwortung zum stellvertretenden Handeln hin, zweitens schließt sich daran direkt die Verantwortung zum weiteren Unterstützen jenseits der ersten Situation an und drittens verpflichtet sie dazu, diese Stellvertretung wieder abzubauen bzw. zurückzunehmen und somit auf **Emanzipation** abzielen. Pointiert formuliert wird das Mandat der Stellvertretung aus Verantwortung ergriffen, woraufhin die Verantwortung, den betreffenden Menschen mündig werden zu lassen folgt und schlussendlich die Verantwortung, die Stellvertretung enden zu lassen.

Brumlik definiert **Verantwortung** so, „dass jemand sich in Bezug auf normative Standards vor einer Rechtfertigungsinstanz rückblickend oder vorausschauend in einem sozialen Kontext für alle Folgen seines Handelns oder Unterlassens für zuständig erklärt“ (Brumlik, 2017, 8f.). Die relevanten Rechtfertigungsinstanzen werden dann je Anwendungsbereich der advokatorischen Ethik und dem moralischen wie berufsmäßigen Amt der stellvertretend handelnden Person ausdifferenziert. Wichtig ist anzumerken, dass durch bloße Verantwortung noch keine direkten Handlungsverpflichtungen einhergehen, denn es „besteht ‚Verantwortung‘ nicht in eindeutigen moralischen Imperativen, sondern in der grundsätzlichen Bereitschaft von Personen oder Institutionen, sich die im ungünstigen Falle negativen Folgen ihres Tuns oder Unterlassens im Sinne materieller oder normativer Sanktionen folgenreich zurechnen zu lassen“ (ebd., 21). Solche Verantwortungen fallen im pädagogischen und erzieherischen Bereich jedoch fast immer zusammen, denn dieser Bereich wird primär über Beziehungen gestaltet, die ein Grundmaß an Offenheit und auch Vertrauen bzw. Verlässlichkeit implizieren. Brumlik macht deutlich, dass im advokatorischen Sinne „in interpersonellen Kleingruppen wie Paaren, Familien oder von Menschen betriebenen pädagogischen Institutionen freiwillig oder unfreiwillig, weil entwicklungsbezogen alternativlos, entgegengebrachtes Vertrauen von Abhängigen die Übernahme von Verantwortung impliziert“ (ebd., 22). Dennoch birgt die advokatorische Ethik eine Einschränkung, die eine stetige Reflexion des stellvertretenden Handelns impliziert: Die prinzipielle Ungewissheit über die exakten Wünsche und Anliegen der Betroffenen, für die gehandelt wird. Ein Handeln in ihrem Sinne ist also nie ein exakt zutreffendes Handeln (siehe Kap. 4.3). Den Handelnden gelingt es leichter abzuwägen, welche Wünsche die Betroffenen tatsächlich hegen und welche eigenen Anliegen und Ansprü-

che sie an das (gute) Leben haben, wenn die Handelnden zu den Betroffenen in einer engen Beziehung stehen. Brumlik sieht hier die „moralische Beziehungen“ (Brumlik, 2007b, 125), die einem „engen, leidenschaftlichen Kontext“ (ebd., 126) entspringen, als Grundlage der Beurteilungsfähigkeit über das gute Leben eines anderen Menschen, da nur in einer solchen Beziehung bspw. Wünsche reflektiert und kontextualisiert werden. Das Vorhandensein einer solchen Beziehung erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit, annähernd im Sinne eines Menschen handeln zu können. Das Fehlen der Beziehung verweist hingegen zwar nicht darauf, eine advokatorische Handlung vorzuenthalten – die Verantwortung zum Handeln besteht weiterhin. Dieses Handeln muss jedoch im nächsten Schritt zügig wieder abgebaut werden bzw. muss eine weitere Validierung der Handlung hinzugezogen werden.

Der erste Verantwortungsbereich ist der der Verpflichtung zum stellvertretenden Handeln. Diese Pflicht wird zweifach begründet. Erstens tritt sie ein, wenn eine Person aufgrund ihres moralischen Status oder aufgrund ihres Amtes bzw. Berufes das Mandat ergreift, nachdem die Notwendigkeit hierzu festgestellt wurde. „Im advokatorischen Handeln maßt sich ein des Handelns und der Artikulation fähiger rationaler Akteur kraft seiner rationalen Einsicht das Recht an und mißt sich die Pflicht zu, namens der Artikulation nicht fähiger Lebewesen deren Rechte für sie wahrzunehmen“ (Brumlik, 1985, 307). Diese rationale Einsicht – die vorrangig auf dem Status der Personalität beruht (Brumlik, 2007b, 129) – führt dementsprechend auch explizit zu solchen Handlungen, denen die Betroffenen in der Situation nicht zustimmen können oder wollen. Diese Handlungen sind durch diesen ersten Verantwortungsbereich dennoch legitimiert.

„Unter der Bedingung, daß unter den obwaltenden Umständen Noch-Nicht-Personen einen moralisch begründeten Anspruch auf Personwerdung haben, sind umgekehrt die jeweils zuständigen Personen dazu verpflichtet, alles zu tun, was diesem Anspruch dient, bzw. alles zu verhindern, was diesem Anspruch entgegensteht. Wiederum läßt sich apriori nicht ausschließen, daß der aktuelle Wille einer Noch-Nicht-Person - nach bestem Wissen und Gewissen der erziehenden Person – diesem langfristigen Ziel entgegensteht: *Unter diesen Umständen ist die erziehende zuständige Person dazu verpflichtet, gegen den Willen der Noch-Nicht-Person zu verstoßen*“ (Brumlik, 1985, 319; Herv.i.O.).

Zweitens werden Personen aus den gleichen Gründen zum Handeln verpflichtet, weshalb auch die Bemündigung selbst begründet werden kann: Durch den Reziprozitätsanspruch und dem anthropologischen Anliegen mündig zu werden. „Im gleichen Ausmaß, in dem wir als prinzipiell Vernünftige andere ermächtigen, uns unter gegebenen Umständen zur Vernunft zu bringen, werden wir von anderen Vernünftigen dazu ermächtigt, und das heißt auch *verpflichtet*, sie unter gegebenen Umständen ebenfalls zu bilden, zu therapieren und zu pflegen. Es ist schlüssig, daß eine bloße Ermächtigung, der nicht zugleich eine Verpflichtung korrespondieren würde, dem Interesse vernünftiger endlicher Wesen nicht genügen kann“ (Brumlik, 1990, 221).

Der zweite Verantwortungsbereich schließt sich nahtlos an den ersten an und leitet sich aus diesem ab. Da das Mandat der Stellvertretung aus *Verantwortung* heraus ergriffen wurde und nicht aufgrund der persönlichen Zuweisung durch die Betroffenen erfolgt, stellt diese Stellvertretung eine nicht freiwillige Hilfe dar. Im Sinne des Grundsatzes der Antizipation von Zustimmung und angelehnt an die Diskursethik erfolgt sodann die Verantwortung, die Betroffenen mündig werden zu lassen (Brumlik, 1987, 67ff.): „Corresponding to an ethic designed according to discourses, there is the recognition that making the immature mature cannot anticipate their interests as mature persons“ (Brumlik, 1991c, 67). Dies begrün-

det sich durch die Notwendigkeit der retropektivischen Ent-Schuldigung, die im Sinne Brumliks nur durch eine andere Person – also der oder die Betreffende in der Zukunft im Status der Personalität erfolgen. Dieser Mensch muss zunächst zur Person werden, damit die Handlung vollends legitimiert werden kann. „Die jetzt Unmündigen müssen die Gelegenheit erhalten, mündig zu werden, um wenigstens ex post zu den sie betreffenden Maßnahmen zustimmend oder ablehnend Stellung zu beziehen“ (Brumlik, 1986a, 274). Aus diesen Gründen ist es grundlegend, dass „jede advokatorische Ethik nur provisorisch verfahren kann und deshalb unter allen Umständen darauf angewiesen ist, die Unmündigen zu bemündigen – schon allein deshalb, damit ihnen Gelegenheit gegeben wird, zu den sie betreffenden Maßnahmen später einmal Stellung zu nehmen“ (Brumlik, 1987, 68). Vor diesem Verantwortungsbereich wird auch die Relevanz der Fokussierung auf *pädagogische* Stellvertretung deutlich und die Notwendigkeit des Kriteriums der Bemündigung. So sind auch im persönlichen Nahbereich stellvertretende Handlungen häufig anzufinden, etwa zwischen Ehepartner*innen oder Freund*innen (Kühler, 2017). Dennoch sind solche Stellvertretungen kein Fall für die advokatorische Ethik, denn sie zielen nur selten auf die Bemündigung ab; zum einen, da es sich bereits um Beziehungen zwischen Personen handelt und zum anderen, weil die Stellvertretungen kaum Gegenstandsbereiche der Mündigkeit tangieren. Handelt eine Person gegenüber einer anderen Person stellvertretend, weil diese gerade nicht selbst vor Ort und nicht erreichbar ist, ist dies zunächst ein Eingriff in deren Entscheidungsfreiheit. Kommt die betreffende Person kurz darauf hinzu und wird über die stellvertretende Handlung informiert, ist kaum davon auszugehen, dass die Handlung – aufgrund der kurzen Zwischenzeit – eine relevante Änderung am Status der (Un-)Mündigkeit geändert hat. Somit fällt diese Stellvertretung nicht in den Geltungsbereich der advokatorischen Ethik.

Der dritte Verantwortungsbereich zielt als Grundsatz der Verantwortung zur Emanzipation darauf ab, stets zu reflektieren, ob die bisherigen stellvertretenden Handlungen bereits zum gewünschten Ziel geführt haben und wenn ja, diese Handlungen dann zurückzunehmen und nicht, die Handlungen anzupassen und ggf. zu intensivieren. Die individuelle Stellvertretung erfolgt daher immer mit dem Ziel der eigenen Überflüssigkeit und der korrespondierenden Annäherung an Mündigkeit des Anderen (Brüll & Schmid, 2005, 21-24). Durch diese ständige Reflexion wird nicht nur die Ernsthaftigkeit der Stellvertretung und die Wertschätzung sowie Bejahung der Handlungsfreiheit aller Beteiligten betont, sondern auch stets bekräftigt, dass die Betreffenden selbst schlussendlich über das eigene Leben entscheiden sollen können. In Anlehnung an Martin Heidegger fundiert Brumlik diesen Verantwortungsbereich als eine „vorausspringende Fürsorge“ (Brumlik, 1986b, 189) als eine Handlung, die dem Betreffenden „in seinem existenziellen Seinkönnen vorausspringt“ (ebd., 190) und sich durchweg auf die tatsächlichen oder noch zu eröffnenden „Handlungspositionen“ (ebd.) beruft. Aus diesem Verantwortungsbereich wird die Pflicht abgeleitet, die betreffenden Menschen aus ihrer Situation der Stellvertretung heraus zu emanzipieren, ihnen also ausreichend Handlungsoptionen zu ermöglichen und solche Handlungspositionen zu vermitteln, die ein eigenständiges (und im fassbaren Sinne gutes) Leben ermöglichen. Das endlich folgende Handeln ist dann als emanzipatorisch zu bezeichnen und betont als Abschluss des stellvertretenden Handelns die Eigenständigkeit der Betreffenden (Brumlik, 2017, 51f.).

Diese vier Grundsätze der advokatorischen Ethik sind alle vier *zugleich* konstitutiv für ethische Handlungsempfehlungen, für sich notwendig, jedoch nicht hinreichend. Sie stellen damit kein klassisches Stufenmodell dar, da sie erst zusammengenommen validierend wirken

und sie nicht konsekutiv aufeinander aufbauen. Schlüssiger erscheint eine Triangulierung einer Entscheidung, gerahmt durch Facetten der Verantwortung. Um eine Handlung als gerechtfertigt anzusehen, muss sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Annäherung an Mündigkeit der Betroffenen führen *und* die aktuelle Integrität dieser bewahren *und* so vollzogen werden, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass diese der Handlung sowohl in ihrem Anliegen und Ziel (z.B. als Fähigkeit) als auch in ihrem Vollzug zukünftig hypothetisch zustimmen würden. Die Verantwortung ergibt sich aus dem Eingriff in das Leben eines anderen Menschen als Prämisse. Die advokatorische Ethik eignet sich daher auch zugleich für die Eruierung bestimmter Erziehungsziele und auch den Bedingungen derer Erreichung. Damit stellt sie eine grundlegende Frage des pädagogischen Handelns: „Welche späteren Zustände der zu Erziehenden sind im Lichte auch ihrer möglichen Zustimmung (universal) begründbar und wie ist das Erreichen dieser Zustände, bzw. wie sind die Handlungen, die auf das Erreichen dieser Zustände zielen, zu vollziehen?“ (Brumlik, 2011, 111; auch 2013a, 7ff.). Die advokatorische Ethik formuliert keine eigenen Lösungsvorschläge, sondern bietet sich als ein kriteriales Bewertungssystem für Antworten auf diese Frage an. Die vier ausgeführten Grundsätze der advokatorischen Ethik basieren u.a. auf der Notwendigkeit von Erziehung als Prozess der Bemündigung, eingebunden in asymmetrische Strukturen. Wenn in solchen Strukturen Entscheidungen anstehen, werden diese meist durch die hierarchisch höher angesiedelte Person initiiert und getroffen. In diesen Fällen entscheidet sie für den anderen, hierarchisch niedriger angesiedelten Menschen mit, ohne sich in jeder Frage der präferierten Antwort dieses Menschen sicher sein zu können. Wie gezeigt bietet die advokatorische Ethik den nötigen Rahmen, um dennoch solche Entscheidungsfragen angemessen beantworten zu können. Dennoch bleiben im stellvertretenden Handeln immer Unsicherheiten bestehen und das Handeln sieht sich Vorwürfen des Paternalismus ausgesetzt. Für Brumlik stellt sich mit dem Paternalismusvorwurf die zentrale Frage nach der Legitimationsberechtigung einer advokatorischen Ethik: *„Ist es legitimierbar, in nicht vernünftig begründete Willensartikulationen von Menschen einzugreifen mit dem Ziel, sie durch diese Intervention direkt oder indirekt, mittelfristig oder langfristig dazu zu disponieren, ihr Leben künftig nur nach begründeten Entscheidungen, d.h. vernünftig zu führen?“* (Brumlik, 1990, 210; Herv.i.O.). Es ist gut zu begründen in welchen Situationen, mit welchem Ziel, mit welchen Mitteln und mit welcher Dauer eine zu bestimmende Person eine andere fremdbestimmen und für sie stellvertretend handeln kann. Advokatorische Ethik und Paternalismus schließen sich daher nicht aus oder konkurrieren, es handelt sich also „nicht um einen unüberbrückbaren Gegensatz, sondern um eine notwendige gegenseitige Ergänzung“ (Brüll & Schmid, 2005, 10). Primäres Argument zur Begründung des Paternalismus ist der unbedingte Anspruch der Einzelnen auf Mündigkeit und Personalität und bezieht sich konkret auf das Ziel jeglicher advokatorischer Handlung. Dieser Anspruch ist in der Würde des Menschen verankert und gilt auch, wenn aktuelle Tätigkeiten oder Wünsche von Menschen ihm entgegenstehen. Diesem Aspekt entspricht der Grundsatz der Bemündigung. Solche Vorgänge dürfen in keinem Fall die Integrität des Menschen verletzen, entsprechend dem Grundsatz der Schmerzvermeidung, womit auch die Frage nach adäquaten Mitteln theoretisch beantwortet ist. Mit dem Grundsatz der Emanzipation und dem Ergreifen eines Mandats aus Verantwortung heraus sind die Fragen zur Dauer und dem berechtigten Personenkreis abgedeckt. Die Frage nach den Situationen, in denen paternalistisches Handeln legitimiert ist, lässt sich ex negativo zu den Grundsätzen bestimmen. So ist der Paternalismus dann gerechtfertigt, wenn Situationen und/oder Handlungen dazu führen (können), dass ein Mensch in seiner Personwerdung eingeschränkt oder

zurückgedrängt und/oder seine Integrität verletzt werden könnte. Auslöser dieser Situationen und/oder Handlungen können Dritte und auch ausdrücklich die Betroffenen selbst sein (Brumlik, 1985).

Mit diesen vier Grundsätzen und dem Metaprinzip der Verantwortung stellt die advokatorische Ethik einen Entscheidungsrahmen bereit, der in konkreten Situationen zur (ethischen) Abwägung der Handlungsoptionen herangezogen werden kann. Brumlik sieht diesen Rahmen als Beitrag zu einer gerechtigkeitsorientierten Herangehensweise (Brumlik, 2000a), formuliert jedoch den Gerechtigkeitsanspruch nicht vollständig aus. Es obliegt in der Situation den Handelnden selbst, diese Gerechtigkeitsperspektive durch andere Theorien heranzuziehen.

5 Zwischenfazit

An dieser Stelle soll ein Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen gezogen und die Argumentation im ersten Teil der Arbeit zusammengefasst werden.

Die Legitimation der Sonderpädagogik allgemein und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen fußt vorrangig auf einer ethischen Rechtfertigung einer spezifischen Klientel (Gasterstädt et al., 2022; Moser, 2000). Der häufig genutzte Begriff der Advokatorik verweist in diesem Kontext auf eine Stellvertretung für diese Klientel und auf ein Für-Sprechen. Es zeigt sich zugleich, dass die Stellvertretung im sonderpädagogischen Kontext zwar in der Praxis weit verbreitet, jedoch theoretisch unterbestimmt ist. Genuine Stellvertretung ist voraussetzungsreich und nicht alle dieser Voraussetzungen werden stets erfüllt (Röhr, 2002; Sofsky, 1994). So bleiben Fragen der Mandatserteilung oder -ergreifung, der gegenseitigen Kontrolle und Absicherung, der Partizipation, der konkreten reflektierten Ausgestaltung und der Begrenzung offen. Die Legitimation von Advokatorik lässt sich sodann nicht mehr ausschließlich über den Klientelbezug herleiten, sondern bedarf einer ethischen (und sodann moralischen) Absicherung (Loeken, 2000). Hinzu kommen Situationen und Bezüge, in denen die Stellvertretung eine Herausforderung darstellt, da sie hier unter erschwerten Bedingungen (der Erziehung und Bildung) agieren muss. Die Arbeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen beinhaltet zahlreiche derartiger Herausforderungen und betont die Notwendigkeit einer theoretischen Rahmung. Eine solche Rahmung findet sich in der advokatorischen Ethik nach Brumlik (2017). Eine erste Leistung der vorliegenden Arbeit ist demnach die Zusammenführung von Stellvertretung und advokatorischer Ethik sowie der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, wobei diese Zusammenführung im siebten Kapitel im Zuge der Implikationen erneut aufgegriffen und erweitert wird.

Die advokatorische Ethik offenbart jedoch zugleich auch theoretische Lücken. Erstens beschäftigt sie sich nicht ausreichend mit Bildungsprozessen und vernachlässigt so einen wichtigen Grundbegriff der Pädagogik, der – ebenso wie Erziehung – in Zwangskontexten ablaufen kann und einer ethisch reflektierten Abwägung bedarf. Zweitens fehlt eine konkrete Ausarbeitung der Gerechtigkeitsdimension. Zwar wird mit Rawls eine Gerechtigkeitstheorie kritisch diskutiert (Brumlik, 1991a), diese erweist sich jedoch aufgrund des inhärenten Kontraktualismus als ungeeignet (Stoppenbrink, 2018). Darüber hinaus ist es keineswegs eindeutig, welchen spezifischen Aspekt der Gleichheit Brumlik in seinen Arbeiten fokussiert. Auch hier wird einerseits die Würde als Ausgang und die Mündigkeit als Ziel als gleiche Veranlagungen aller Menschen genannt, andererseits findet sich mit der Unterscheidung von Personen und (Noch-)Nicht-Personen eine äußerst kritische Komponente in der Konzeption, die mehr Fragen aufwirft, als sie beantwortet (Brumlik, 1985). Drittens finden sich in den Ausführungen zur praktischen Anwendung der advokatorischen Ethik kaum Hinweise zur Beziehungsgestaltung.

Die Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov (2013) genügt diesen Ansprüchen: Sie basiert auf einem umfassend erarbeiteten Bildungsverständnis, entwickelt eigene Gerechtigkeitspostulate und bezieht diese auf den Bereich der Bildung. Sie beruft sich zudem auf die Theorie der Anerkennung nach Honneth und entwickelt diese für die Anwendung in pädagogischen Kontexten weiter. Sie erscheint so direkt anschlussfähig an die bisherigen Überlegungen. Hieraus ergibt sich die zweite und finale Fragestellung der vorliegenden Arbeit: Inwiefern können Stellvertretung *und Anerkennungsgerechtigkeit* einen Beitrag zur Diskussion um Ad-

vokatorik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen leisten und damit in Folge zur Frage eines idealen Förderortes verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher? Stellvertretung und die advokatorische Ethik wurden im ersten Teil der Arbeit ausführlich analysiert. Im folgenden zweiten Teil wird nun die Anerkennungsgerechtigkeit systematisch durchdrungen und aufbereitet.

6 Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Was als gerecht oder ungerecht angesehen wird, entspringt den Moralvorstellungen einer Gesellschaft. Gesetze und Regeln halten fest, welche dieser Moralvorstellungen verbindlich festgeschrieben werden, wobei die Thematisierung von Gerechtigkeit weit über juristische Rahmungen hinausweist (Dederich & Schnell, 2011, 41f.; Felder, 2012a; 2016) und sich moralisches Handeln auch gegensätzlich zu rechtskonformem Handeln stehen kann (Dederich, 2013b, 24). Mit dem Topos der Gerechtigkeit sind stets zeitgenössische Auffassungen des behandelten Gegenstandes verbunden. Gerechtigkeit ist somit „ein allgemeiner, außerhalb einer bestimmten Kultur und Situation nicht zu konkretisierender Begriff (...). Obwohl Gerechtigkeit im Prinzip eine zeitlose Anforderung an das jeweilige Gesellschafts- und Rechtssystem ist, fordert sie für verschiedene Zeiten, unterschiedliche Situationen und die jeweils betroffenen Personen und Gruppen etwas Verschiedenes“ (Schuetze, 2015, 61). Gerechtigkeit als Prinzip wird dann in Relation zu anderen Prinzipien gesehen (ebd.). Diese Prinzipien wiederum können sodann „als Bewertungsnormen der gegebenen institutionellen Strukturen und Regeln dienen und als solche über die letzteren hinausweisen – zugleich aber Leidenserfahrungen und normative Erwartungen der Betroffenen von Ungerechtigkeit zum Ausdruck bringen“ (Stojanov, 2021, 800). Diese Kombinationen aus fassbaren Moralvorstellungen und den jeweiligen Empfindungen machen deutlich, dass sich Gerechtigkeit punktuell in den jeweiligen Situationen zeigt (Kunze, 2011) und es sich aufgrund der hohen Komplexität als schwierig erweist, umfassende Gerechtigkeitspostulate zu entwerfen. Indem Aussagen zur Gerechtigkeit kontextuell und gesellschaftlich gebunden und zugleich ein Ausdruck der vorherrschenden Moralvorstellung sind, haben sie immer „sowohl einen wertenden, evaluativen als auch einen normativen und auffordernden Charakter. Dabei zeichnen sich Gerechtigkeitsforderungen durch zwei Merkmale aus: Sie beanspruchen, anders als Urteile des persönlichen Geschmacks, Anspruch auf allgemeine Geltung. Darüber hinaus haben sie besonderes Gewicht oder kategorischen Charakter, insofern sie (...) beispielsweise ästhetischen Vorlieben und persönlichen Selbstinteressen moralisch übergeordnet sind“ (Felder, 2015, 259).

Um über Gerechtigkeit sprechen zu können, muss der ihr innewohnende Kern der Gleichheit ebenso thematisiert sein (Antor, 2010, 131f.; Dederich & Schnell, 2011, 41f.; Liesen, 2006). Gerechtigkeit speist sich aus Gleichheit, da genau diese Gleichheit Gerechtigkeit fordert: Wenn sich zwei Personen bezüglich eines spezifischen Punktes gleichen, so sollen sie auch in allen diesen spezifischen Bereich betreffenden Entscheidungen gleich (also: gerecht) behandelt werden. Eine hier greifende „ideologische Figur“ (Stojanov, 2016a, 170) ist also einerseits eine grundlegende Annahme über die Legitimation eines Kriteriums als Basis des Gleichheitspostulats. Es steht also zur Debatte, *welches* Kriterium zur Gleich- oder eben Ungleichbehandlung herangezogen wird und zugleich, *warum* dieses Kriterium Legitimation beansprucht. Hinzu kommt andererseits eine „ideologische Figur“ hinsichtlich des Zwecks der Unterscheidung, *wozu* also überhaupt eine gleiche oder ungleiche Behandlung legitimiert werden soll (Gosepath, 2016). Wird einem Schüler z.B. aufgrund einer Konzentrationsschwierigkeit die Nutzung von Noise-Cancelling-Kopfhörern zum Ablegen einer schriftlichen Prüfung erlaubt und anderen nicht, kann diskutiert werden, ob das Kriterium „Konzentrationsschwierigkeit“ oder der Zweck der Leistungserbringung ausreichen um eine Ungleichbehandlung ansonsten Gleicher (nämlich Schüler*innen dieser Klasse) gerecht ist

oder nicht. Als „ideologische Figur“ treten diese Aspekte v.a. dann zu Tage, wenn mit weiteren komplexen Begriffen wie dem der Inklusion operiert wird, die selbst der stetigen – meist kritischen – Reflexion und Diskussion unterliegen. Inklusion wird hier als eine „ethische Bezugsnorm“ (Gebauer, 2017, 53) der Bildungsgerechtigkeit aufgefasst, die einen „Ausdruck des real existierenden soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft“ (ebd., 54) darstellt und sich somit auch auf das Gerechtigkeitsempfinden auswirkt. Ein solches Empfinden, als tatsächliches „moralisches Gefühl“ (Brumlik, 2000a; 2020a), ist charakteristisch für Gerechtigkeit und weist auf die zugrundeliegende Norm hin, die durch gerechtes Handeln gewahrt bleibt oder durch Ungerechtigkeiten verletzt oder verkannt wird.

Historisch betrachtet entwickelte sich das der Gleichheit zugrundeliegende Kriterium als Basis der Gerechtigkeit weg von der Betrachtung des Standes und der Herkunft der Betroffenen, über eine meritokratische Auffassung, bei der die Person allein aufgrund des Kriteriums der von ihr erbrachten Leistung bewertet wird, hin zu dem aktuellen Prinzip der menschlichen Würde, gesichert durch die Menschenrechte. Diese Rechte kommen allen Menschen gleich zu, unabhängig von deren Stand, Herkunft oder Leistung(sfähigkeit). „Beide Prinzipien sind zwar Meilensteine in der Entwicklung und der politischen Durchsetzung der Idee der Gleichheit; allerdings wächst die Gleichheitsidee heutzutage über die beiden Prinzipien hinaus. Deshalb bedürfen sie Modifikationen und Ergänzungen“ (Stojanov, 2012, 3), die sich zumeist auf Anwendungsbereiche auswirken (Bellmann, 2019; Giesinger, 2007b)

Solche Modifikationen und Ergänzungen finden sich in den differenzierten Auseinandersetzungen der Bildungsgerechtigkeit, in denen komplexe Zusammenspiele von Leistung, Bewertung, Sinn und Zweck von Bildung sowie institutionelle Rahmenbedingungen verhandelt werden.

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. Um die Anerkennungsgerechtigkeit zu verstehen, wird ihr zunächst eine Ausführung zu Modellen der Bildungsgerechtigkeit als Orientierung vorangestellt. Im Kernteil des Kapitels wird beginnend das Bildungsverständnis der Anerkennungsgerechtigkeit skizziert und ihre theoretischen Grundlagen in der Gerechtigkeitsdebatte und der Anerkennungstheorie geklärt. Darauf aufbauend folgen eine konkrete Definition sowie weitere Hinweise zur Struktur der Anerkennungsgerechtigkeit. Bezüge zur Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen schließen sich an, woraus Leerstellen und Entwicklungspotentiale der Anerkennungsgerechtigkeit deutlich werden. Abschließend werden die praktischen Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit aufgezeigt.

6.1 Modelle der Bildungsgerechtigkeit

Nach dieser kurzen Einführung zur Gerechtigkeit folgen nun Spezifizierungen in Bezug der *Bildungsgerechtigkeit*.

Herausforderung: Bildungsgerechtigkeit ist ein diffuser Begriff und unterliegt der Diskussion

Die Frage, wie Bildungsprozesse – meist verkürzt auf schulischen Unterricht – ausgestaltet werden sollten, stellt sich in der Öffentlichkeit regelmäßig. Spätestens mit den Veröffentlichungen großer, meist internationaler Vergleichsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS (Köller & Schöps, 2013) rückt das Geschehen in den Klassenzimmern in den öffentlichen Fokus, so gut wie immer verbunden mit einer Rüge des Schulsystems (Reich, 2012, 12-20). Grund

für diese Auseinandersetzung ist die seit dem erstmaligen Erscheinen der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) populär gewordene und seitdem kontinuierlich bestätigte Kopplung des Schulerfolgs an den sozialen Status des Einzelnen bzw. den sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie (Büchner, 2008; Ditton & Maaz, 2015; Walper, 2008;). So stellen Niestradt und Ricken fest: „Auch wenn ‚Bildung‘ bereits früh als ein überaus zentrales Moment im Prozess der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (...) thematisiert wurde, so ist doch erst im Zuge der PISA-Studien und deren neuerlicher breiter Diskussion des Zusammenhangs von Schule und Ungleichheit ‚Bildung‘ als ein die soziale Ungleichheit nicht nur stützendes (und insofern reproduzierendes), sondern in besonderer Weise auch (ver-)stärkendes Moment in den Blick gekommen“ (Niestradt & Ricken, 2021, 101). Ein solcher Zusammenhang sei nicht hinnehmbar, da Kinder und Jugendliche prinzipiell unverantwortlich für ihre (soziale) Herkunft seien und daher aus deren Determinanten keine Nachteile ziehen sollten. Der hier durchscheinende Vorwurf der Ungerechtigkeit zieht meist eine Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nach sich. Bildungsgerechtigkeit wird in diesen Fällen somit abgeleitet aus den negativen – weil ungerechten – Aspekten des Bildungssystems. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit selbst bleibt jedoch unterbestimmt, wenn er aus seinem Gegenstück bestimmt wird und aus punktuellen, entkontextualisierten Gegenwartsdiagnosen folgt. Darüber hinaus geht der normative Gehalt des Begriffs verloren, wenn Bildungsgerechtigkeit als eine Aufhebung konkreter Mängel eingefordert wird. Ohne eine Kontextualisierung wird sie als Werkzeug gesehen und darüber hinaus implizit meist als Leistungsgerechtigkeit gefordert (Schwarz, 2021, 558ff.). Die Auffassung, dass Leistung der (einzige) Indikator für schulischen Erfolg sein sollte, wird in der breiten Öffentlichkeit ebenso vertreten wie in der fachwissenschaftlichen Diskussion der Bildungsforschung und in der Bildungspolitik (Stojanov, 2008b).

Der Diskussion um Gerechtigkeit geht also eine Annahme von Ungerechtigkeit voraus; eine Annahme darüber, dass Personen ungerechterweise ungleich behandelt werden oder ihnen ungerechterweise eine unpassende Menge eines Gutes zukommt. Im Kontext von Bildungsgerechtigkeit verweist das „moralische Gefühl“ (Brumlik, 2000a) der Ungerechtigkeit demnach darauf hin, dass manche Personen bei der Verteilung des Gutes *Bildung* ungerecht behandelt wurden.

Hier zeigt sich eine erste begriffliche Unschärfe, wenn von Bildung als ein Gut ausgegangen wird, das unter die Prämissen der Verteilungsgerechtigkeit fällt (Göser, 2012, 12ff.). Bildung ist jedoch gemeinhin ein nicht-teilbares, nicht notwendig knappes und zudem kaum zu operationalisierendes Gut; somit kann es konkret auch nicht Teil von Gerechtigkeitsfragen sein (Wigger, 2011). Bildung ist vor allem nicht kontingent, sie ist also nicht endlich oder quantitativ beschränkt. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass aufgrund der Tatsache, dass eine Person ein „mehr“ an Bildung erhält, eine andere Person nicht auf Basis dieser Zuteilung „weniger“ Bildung erfährt: Bildung ist kein Gut, das stückmäßig auf Personen verteilt oder anteilig besessen wird. Bildung bezeichnet humanistisch betrachtet vielmehr „den Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist. Bildungsinstitutionen sollen diesen Entwicklungsprozess nach Kräften bei jedem einzelnen Kind und Heranwachsenden fördern, ohne sich dabei anzumaßen, seine spätere berufliche und soziale Stellung vorzubestimmen. Diese Förderung erfordert selbstverständlich Mittel und Ressourcen in der Form von Lehrkräften, Büchern, Medien etc. Genau hier ist der Punkt, bei dem die Verteilungsproblematik doch einen gewissen Stellenwert erreicht: Selbst wenn die Bildung an sich kein teilbares Gut

ist, hängen ihre Initiierung und Förderung auch von materiellen Gütern ab, die gerecht zu verteilen sind“ (Stojanov, 2013, 62f.). Diese materiellen Güter sind meist kontingent und damit auch veränderbar, womit sie bzw. ihre Verteilung unter Gerechtigkeitsaspekten diskutiert und davon ausgehend auch pädagogisch gestaltet werden können (Kunze, 2012, 48f.). Eine solche ungleiche Verteilung erscheint dann gerechtfertigt, wenn „man mehr Mittel für diejenigen Kinder aufwendet, die durch ihre Herkunft oder Gesundheit benachteiligt sind“ (Stojanov, 2020, 209). Selbst Modelle, die auf eine Zuteilung verzichten, kommen schlussendlich zu einem Punkt der gerechten Verteilung endlicher und aus Sicht der Schüler*innen fremdbestimmter Güter sowie nicht-materieller Güter wie Zeit oder Aufmerksamkeit. So findet sich in allen Schulen ein „Unterricht in Lerngruppen, d. h. mit vielen/zahlreichen prinzipiell anspruchsberechtigten Personen, denen (...) nur eine Lehrperson gegenübersteht. Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist zudem im Allgemeinen begrenzt: über die endliche Arbeitszeit von (nicht beliebig vermehrbaren) Lehrpersonen, über Stundenkontingente der Institution (etwa je Fach, Schultag oder -jahr) oder auch über die zur Verfügung stehende Lern- und Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler“ (Trautmann, 2022, o.S.). Eine Priorisierung erscheint erforderlich, um diese *für* Bildung nötigen Güter zuzuteilen. Neben diesen konkreten materiellen und immateriellen Gütern werden durch Schule auch immaterielle, ferne Güter als Produkte *von* Bildung verteilt, nämlich „berufliche Positionen und Aufstiegschancen“ (Stojanov, 2020, 208). Für eine Diskussion der Bildungsgerechtigkeit benötigt es demnach eine Vorstellung davon, *was* Bildung im Kern bedeutet, *ob* und *wie* Bildung unterstützt werden kann und wenn ja, *welche* Güter hierzu nötig sind. Erst in einem zweiten Schritt werden Fragen der distributiven Gerechtigkeit relevant. „Sicher, Bildung beinhaltet *auch* Mittel wie etwa Unterrichtseinheiten, Bücher, Lernmaterial, Arbeitszeit von Lehrkräften etc., die dem Einzelnen nach bestimmten Verteilungsschlüsseln zur Verfügung gestellt werden. Diese Mittel sind jedoch Ressourcen, die Bildung *ermöglichen* sollen – und sie machen nicht ihren eigentlichen Kern aus“ (Stojanov, 2011, 17; Herv.i.O.). Somit wird das Problem der Verteilung auch nicht verkannt oder ignoriert, wie manche Kritiker anführen (Nerowski, 2018, 443), sondern positioniert.

Die Thematisierung von Bildungsgerechtigkeit steht allerdings nahezu konträr zur deren wissenschaftlichen Fundierung und der Diskussion der genannten Aspekte. So konstatiert beispielsweise Stojanov einerseits einen „nahezu exzessiven politischen Gebrauch“ (Stojanov, 2019b, 348) der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit und andererseits, dass diese „immer noch begriffsanalytisch unterbelichtet“ (ebd.) sei und somit wesentliche kritische Aspekte am Bildungssystem ausklammere. So ist zwar die prinzipielle Selektionsfunktion der Schule als Konsens anzusehen, deren praktische Umsetzung und die Unterscheidung „zwischen legitimen und nicht-legitimen Selektionspraktiken anhand von mehr oder weniger herausgearbeiteten normativen Kriterien“ (Stojanov, 2011, 165) sind weiterhin Gegenstand intensiver Diskussionen. Im Kontext von Inklusion werden Bildung und Gerechtigkeit besonders mit Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen vermehrt diskutiert und entsprechend Umsetzungen inklusiver Ansprüche ethisch fundiert oder verworfen (Felder, 2012a; 2015; Reich, 2012; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt, 2012). Die genannten Selektionspraktiken erhalten hier eine neue Dynamik. „Die Legitimität von Ungleichbehandlung steht in einem Spannungsverhältnis zu einer der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, für die die Gleichheit bzw. Ungleichheit hinsichtlich der Lernerfolge bedeutsam ist. Deren Feststellung beruht auf Vergleichen. Vergleiche erfolgen aufgrund von Kriterien und implizieren unweigerlich quantitative oder qualitative Unterschiede. Diese Unterschiede sind

aber in der Regel nicht neutral, sondern bewertet. Der Vergleich impliziert daher auch die Erstellung von Bewertungsskalen und Rangfolgen, die letztlich dem Code ‚besser-schlechter‘ unterliegen. Die Herstellung von Gleichheit mündet daher fast zwangsläufig in die Feststellung von Ungleichheit“ (Dederich, 2012, 42).

Je nachdem, welche normativen Kriterien zur Ressourcenverteilung und schlussendlich zur (De-)Legitimation der Selektion und damit späteren Allokation herangezogen werden (Sturm, 2011), können Auffassungen von Bildungsgerechtigkeit in der Regel egalitaristischen Modellen der Verteilungsgerechtigkeit (alle Schüler*innen erhalten prinzipiell das Gleiche, bis sie sich hinsichtlich bestimmter Merkmale unterscheiden) oder non-egalitaristischen Modellen der Teilhabegerechtigkeit (allen Schüler*innen kommen von Beginn an individuelle Ressourcen zu) zugeordnet werden. Folgend werden die weit verbreiteten Auffassungen der Leistungsgerechtigkeit, der Chancengerechtigkeit und der Begabungsgerechtigkeit als Beispiele der Verteilungsgerechtigkeit einerseits sowie die Teilhabegerechtigkeit mit ihrer Ausformung des Capability Approach andererseits kurz vorgestellt und diskutiert, bevor mit der Anerkennungsgerechtigkeit ein weiteres Modell angeführt werden soll, das in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhalten hat.

Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit

Das erste, dem Feld der Verteilungsgerechtigkeit zuzuordnende Modell ist die Leistungsgerechtigkeit. Von Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit wird gesprochen, wenn Personen entsprechend ihren zu einem bestimmten Zeitpunkt erbrachten Leistungen möglichst objektiv bewertet und kriterial beurteilt werden und in diesem Zuge entsprechende Vor- oder Nachteile erhalten (Heinrich, 2010, 129). Das Ablegen dieser Leistungen wird den Schüler*innen in einem entsprechenden Rahmen ermöglicht. Dieser Rahmen wiederum soll sich nicht an anderen Kriterien messen lassen, als dass es die Leistungsfähigkeit der einzelnen Person verlangt. Belohnung, Bestrafung und Selektion erfolgen im Kontext der Leistungsgerechtigkeit also ausschließlich als Ergebnis der Bewertung der tatsächlich erbrachten Leistungen, da „die konkreten Persönlichkeitsmerkmale, Begabungen und lebensgeschichtlichen Umstände bei der Umsetzung des Prinzips der fairen Güterverteilung gemäß jeweiligem Verdienst nicht berücksichtigt werden, denn ansonsten wird der Leistungs- und Verteilungsmaßstab bis zu Unkenntlichkeit und Untauglichkeit relativiert“ (Stojanov, 2007, 32).

In den klassischen Unterrichts- und Schultheorien und Ausführungen der Schulpädagogik (insbesondere seit PISA) wird oftmals Leistung als das einzig legitime Selektionsindikator akzeptiert, auch wenn deren Umsetzung pädagogisch gerahmt werden sollte (Nerowski, 2018; Sacher, 2013). Diese Annahme stellt im historischen Kontext zweifellos einen Fortschritt dar (Stojanov, 2012), wenn Bildungsinstitutionen ihre Zertifikate objektiver verteilen und zumindest theoretisch nicht an andere Merkmale wie „Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Aussehen oder anderen bei der Geburt mitgegebenen Merkmalen“ (Stojanov, 2020, 208) koppeln. In diesem Kontext sind die Allokations- und Selektionsmechanismen der Schule „dann legitim und auch gesellschaftlich notwendig (...), wenn sie ausschließlich nach den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und nicht etwa nach deren sozialer Herkunft vollzogen werden“ (Stojanov, 2011, 166f.). In diesem Sinne wird Bildung nicht nur instrumentalisiert, also humanistisch gesehen zweckentfremdet, sondern auch als instrumenteller Wert aufgefasst (Felder, 2012c, 142; Heinrich, 2010), der als Vehikel zur Erreichung weiterer, als relevanter angenommener Fähigkeiten, Fertigkeiten und ökonomischer Ressourcen dient (Wigger, 2015, 79). Dies stellt eine weitere Basis der Leistungsgerechtigkeit dar: die An-

nahme, dass Leistungen bewertet werden müssen, da diese die Grundlage für die Verteilung (notwendig) knapper Güter – hier: Abschlüsse – darstellen. „Zwar ist das Gut ‚Bildung‘ prinzipiell unbegrenzt, die staatlich finanzierten und organisierten Unterstützungen der jeweils individuellen Bildungsprozesse jedoch sind es nicht (...). Aus der Knappheit schulischer Abschlüsse folgt notwendigerweise eine Knappheit (guter) Noten. Die Knappheit der schulisch zu verteilenden Zertifikate wirft die Frage auf, nach welchen Kriterien eine Verteilung als gerecht gelten kann“ (Nerowski, 2018, 446).

Gerechtigkeit im Sinne der Leistungsgerechtigkeit ist hergestellt, wenn Schüler*innen mit überdurchschnittlichen Leistungen auch überdurchschnittlich qualifizierende Bildungszertifikate erhalten und entsprechend überdurchschnittlich prestigeträchtige und finanziell lohnende Berufe ergreifen können. Im Sinne der Allokationsfunktion werden so Erwerbs- und Gestaltungsmöglichkeiten des späteren Lebens in der Schule qua Leistung zugeteilt und die nachschulische Platzierung bzw. Allokation also entsprechend der gezeigten Leistung auf Basis erworbener Fähigkeiten vorgenommen (Felder, 2012c, 142). Hieraus ergeben sich mehrfache Probleme.

Erstens greift eine Adressierung der Schüler*innen als (kognitive) Leistungserbringende zu kurz, wenn lediglich quantitativ messbare Leistungen Grundlagen der Bewertung und Zuteilung sind (te Poel, 2018). Da die Folgen der Bewertung die Person jeweils in ihrem Ganzen betreffen und weitgehend ihre zukünftige Entwicklung und Entfaltung determinieren, sollte die jeweilige Person auch im Ganzen die Möglichkeiten erhalten, Leistungen und Fähigkeiten zu zeigen; ohne hier einer umfassenden Persönlichkeitstestung das Wort zu reden (Stojanov, 2022a, 154f.). „Ein solcher einseitig individualisierender Blick zieht in der Konsequenz eine latente Adressierung von weniger leistungserfolgreichen Schüler*innen als individuell weniger anstrengungswillig nach sich und bedeutet nicht nur eine Geringschätzung des Leistungsergebnisses und des möglicherweise tatsächlich dafür erbrachten Arbeitsaufwandes, sondern auch ein Versäumnis der Anerkennung der Schüler*innen als ‚ganze Personen‘“ (te Poel, 2018, 342f.). Als Schlussfolgerung kann gerade nicht argumentiert werden, dass mit dem Kriterium Leistung doch auf die Individualität zurückgegriffen wird, wenn paradoxerweise diese Identität als Notwendigkeit für den der Leistung voranstehenden Willen aufgefasst wird. „Der eigene Wille bestimmt eigene Entscheidungen und Handlungen. Der Wille wiederum nimmt seinen Ausgang in der personalen Identität. Die Entscheidung für (bzw. gegen) bestimmte Handlungen kann immer nur auf der Basis der eigenen personalen Identität getroffen werden“ (Nerowski, 2018, 456). Diese Engführung und verkürzte Interpretation des eigenen Willens als Ausprägung der Identität, die so als Voraussetzung von Leistung gesehen wird (kritisch dazu: Giesinger, 2007b, 366ff.), führt im letzten Schritt über eine fehlgeleitete Responsibilisierung (Kessl, 2023) zu einer Individualisierung von Verantwortung, die sich im zweiten und dritten Problemfeld wiederfindet.

Zweitens wird mit dem Postulat der Leistungserbringung spätestens ab der Vergabe von Zensuren das potenzielle Vorhandensein dieser Leistungsfähigkeit „als etwas vorausgesetzt, was einfach bei ihnen als eine quasi-natürliche Eigenschaft vorhanden ist“ (Stojanov, 2019a, o.S.). Wird Schule jedoch als Bildungsort gesehen, an dem diese (akademische) Leistungsfähigkeit erst kultiviert wird, greift diese Herangehensweise zu kurz und von Schüler*innen wird bereits eine Kompetenz eingefordert, die sie so noch nicht ausreichend zeigen können. Gerade da Leistungsfähigkeit eben nicht ausschließlich durch die genetische Disposition festgeschrieben ist, sondern umfassend von der Entwicklung im sozialen Umfeld abhängig ist (Gniewosz & Walper, 2017), kann diese Leistungsfähigkeit nicht einfach angenommen werden, sorgt

Schule doch auch als Institution für solche lern- und entwicklungsförderlichen Beziehungen. Schule soll auch im Kontext der Leistungsgerechtigkeit fördern und Schüler*innen motivieren, die Leistung auch abzurufen, indem Anreize geschaffen werden, „die den Einzelnen darin bestärken, sich seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend zu engagieren – dies ist gerade im Bildungssystem angesichts des notwendigen Anteils individueller Verantwortlichkeit für das Gelingen eines jedweden Bildungsprozesses von besonderer Bedeutung“ (Kunze, 2012, 59); wodurch sich jedoch erneut der instrumentelle Charakter der Bildung zeigt.

Drittens folgt daraus ein begriffs- und entwicklungslogisches Problem. Wenn Schüler*innen über ihre Leistungen bewertet werden sollen, so sollten sie auch für diese umfänglich verantwortlich sein. Würden sie für ihre Leistungen selbst keine Verantwortung tragen, z.B. weil noch weitere Faktoren die Leistungserbringung beeinflussen, so sollte auch das Ergebnis – also die Bewertung – nicht ihnen allein zugeschrieben werden. Leistung wird jedoch als Ergebnis und Produkt des Einzelnen aufgefasst und damit an diesen Einzelnen auch die Schuld bzw. die Last des Leistungsversagens delegiert (Nerowski, 2018, 455f.; kritisch dazu: Heinrich, 2010). Leistungsgerechtigkeit übersieht also, „dass Schülerinnen und Schüler in aller Regel noch unmündige Menschen sind, die als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bildungsbezogenen Handlungen und Leistungen angesehen werden können. Daher können die durch Schulbildung nach Leistung zugeteilten Berufs- und Aufstiegschancen nicht als ‚selbstverdient‘ bzw. ‚selbstverschuldet‘ betrachtet werden. Schulen haben es eben nicht mit autonomen Individuen zu tun, sondern mit Heranwachsenden, deren Autonomiefähigkeit sich gerade erst entwickelt, wobei die Ermöglichung dieser Entwicklung die übergreifende Aufgabe der Schule selbst ist“ (Stojanov, 2020). Analog hierzu gerät auch das Konstrukt „Behinderung“ als „ein relationales, also beziehungs- und damit umweltbedingtes und kein kausal-lineares Phänomen“ (Felder, 2012c, 145; Kritik: Hirschberg, 2022) in den Fokus, welches allein durch diese dynamische Perspektive zu einem Problemfall der reinen meritokratischen Beurteilung wird.

Viertens folgt daran anknüpfend das methodische Problem exakter Leistungsmessung und -beurteilung sowie des präzisen Leistungsvergleichs, um Ergebnisse entsprechend einordnen zu können. Wie angedeutet, können Leistungen nur dann als Grundlage der Bildungsgerechtigkeit gelten, wenn diese möglichst objektiv bewertet wurden. Doch eine solche nötige präzise Erfassung gezeigter (und auch impliziter!) Leistungen „ist nur dann möglich, wenn sie dekontextualisiert, standardisiert und vollständig quantifiziert werden. Dementsprechend kann man bei der Umsetzung der oben erwähnten Forderung nur Leistungen als solche anerkennen, die dekontextualisierbar, standardisierbar und quantifizierbar sind“ (Stojanov, 2011, 169). Diese Herangehensweise lässt eng gefasst nur eine kriteriale Bezugsnorm zu und schließt eine Berücksichtigung individueller Leistungsfortschritte, emotionalen Belastungserlebens und streng genommen auch Leistungserbringungen jenseits standardisierter Prüfungsverfahren aus (Stojanov 2013; 2016). Übrig bleibt somit eine Leistungsannahme, die sich so in der tatsächlichen schulischen Praxis kaum finden lässt (Felder, 2012c). Schlussendlich setzt „die Forderung nach einer ‚leistungsgerechten Auslese‘ in und durch Schulen (...) ein pädagogisch stark unterkomplexes Leistungsverständnis voraus“ (Stojanov, 2011, 170), das ebenjene Leistung auf die Performanz des Individuums und eine unterstellte Leistungsbereitschaft (Giesinger, 2007b, 369) beschränkt. Es kommt unter diesen Anwendungen einer scheinbar objektiven kriterialen Bezugsnorm zu einer „Marginalisierung der individuellen Bezugsnorm (...). Zumindest als Bedeutungsverschiebung des Pädagogischen wäre zu konstatieren, dass die die Idee der individuellen Entwicklung (individuelle Bezugsnorm) legitima-

torisch substituiert wird durch eine neue Größe: *Anstrengungsbereitschaft*“ (Heinrich, 2010, 129, Herv.i.O.), interpretiert als eine „*individuell zu verantwortende Leistungsfähigkeit*“ (ebd., 130, Herv.i.O.).

Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit

Neben der Leistungsgerechtigkeit ist die Chancengerechtigkeit eine weitere Spielart distributiver Gerechtigkeitstheorien. Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit ist dann hergestellt, wenn alle Schüler*innen die gleichen Chancen erhalten, bestimmte Leistungen zu erzielen und damit Güter zugeteilt zu bekommen. Gleiche Chancen auf ein Gut haben sie dann, „wenn für sie *bestimmte Hindernisse* bei der Erlangung dieses Guts *gleichermaßen nicht bestehen*“ (Giesinger, 2007b, 366; Herv.i.O.). Metaphorisch kann hier der Bildungsprozess wie ein Wettlauf gesehen werden, an dessen Ende ein Zertifikat steht. Personen starten dieses Rennen aufgrund biologischer oder sozio-kultureller Eigenschaften und Erfahrungen nicht alle gemeinsam von der Startlinie, sondern sind zu dieser auch vor- oder zurückversetzt (Chancengleichheit). Im Sinne der Chancengerechtigkeit werden diese Personen bereits *vor* dem Rennen so unterstützt und ihre Eigenschaften ausgeglichen, dass sie mit dem Großteil der anderen Personen von der Startlinie aus beginnen; wodurch deutlich wird, warum diese Form der Bildungsgerechtigkeit teils auch als „Startchancengleichheit“ (Hopf, 2017, 34; Thieme, 2013, 164) bezeichnet wird und so gerne Teil politischer Forderungen ist (Spiewak, 2024). Ein schulisches Mittel zur Erreichung der Chancengerechtigkeit ist – zumindest in der Theorie – der Nachteilsausgleich, z.B. durch die Hinzunahme von Hilfsmitteln oder eine Zeitverlängerung bei Prüfungen. Dabei wird akzeptiert, dass Schüler*innen nicht *chancengleich* agieren, „weil die Menschen in der Gegenwart in sehr unterschiedlichen ökonomischen, sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen und auch körperlichen Voraussetzungen auf die Welt kommen und sich in der Welt entwickeln. Diese Unterschiedlichkeit lässt sich nicht einfach gleichmachen. Aber es kann für eine höhere Gerechtigkeit der Chancen gesorgt werden“ (Reich, 2012, 31), eben durch eine Umverteilung von Ressourcen. Ungleichheit ist nicht pauschal als Problem aufzufassen, sondern legitim,

„wenn jede und jeder zumindest die ungleichen Chancen auf deren Erwerb ausgeglichen werden. Für den Bildungsbereich bedeutet das, es ist kein Problem, wenn unterschiedliche Bildungsabschlüsse unterschiedliche Zugänge zu Positionen und Ressourcen ermöglichen. Ein Gerechtigkeitsproblem entsteht nur dann, wenn einigen systematisch die Möglichkeit verwehrt ist, solche Bildungsabschlüsse zu erwerben“ (Schluß, 2013, 151).

Warum überhaupt eine gleiche Ausgangslage im Rennen um Qualifikationen geschaffen werden sollte, liegt auch in diesem Ansatz im Zweck dieser Qualifikationen (im schulischen Setting auch Allokationen; Dederich, 2022). Die erworbenen Zertifikate ermöglichen die Einnahme bessergestellter Berufe und erleichtern damit – verkürzt dargestellt – niederschwelliger ein gutes Leben. Im Anschluss an John Rawls und Ronald Dworkin hält Stojanov in Bezug auf Chancengerechtigkeit fest, „dass die Zugänge des Einzelnen zu verschiedenen gesellschaftlichen und ökonomischen Positionen von denjenigen seiner Leistungen und ihnen zugrunde liegenden Handlungen abhängen soll, für die er vernünftigerweise für eigenverantwortlich gehalten werden kann. Die ungleiche Verteilung dieser Positionen ist dann gerechtfertigt, wenn die Individuen, die um sie konkurrieren, unterschiedliche, niedrigere und höhere Positionen *verdienen*, und zwar durch ihre frei gewählten Handlungen, die zu Beiträgen führen, welche die Individuen selbst verantworten können. Allerdings sind die

Individuen nicht verantwortlich für ihre angeborenen Schwächen und Stärken, die etwa ihre Gesundheit beeinflussen, sowie für ihre Herkunft, ihre familiäre Sozialisation, sogar für ihre Begabungspotentiale (...)“ (Stojanov, 2019b, 350; Herv.i.O.). Solche Aspekte, für die die einzelnen Schüler*innen eben nicht verantwortlich gemacht werden können, werden durch die Maßnahmen der Chancengerechtigkeit kompensiert.

Chancengerechtigkeit ist also v.a. eine Erzielung von Chancengleichheit (Stojanov, 2007, 33). Sie wirkt auf eine „kompensatorische Besserstellung“ (Stojanov, 2008b, 213) hin, durch die zuvor benachteiligten Schüler*innen zwar zunächst ungleich behandelt werden (z.B. indem sie einen separaten Raum für Prüfungen erhalten). Diese Ungleichbehandlung führt jedoch schlussendlich zu einer Gleichbehandlung, wenn das abschließende Ergebnis des jeweiligen Tuns wieder gleich – und möglichst objektiv – bewertet wird; ganz egal, ob dieses Ergebnis mit oder ohne Maßnahmen im Sinne der Chancengerechtigkeit erzielt wurde. An Chancengerechtigkeit schließt sich also zumeist ein Verständnis der Leistungsgerechtigkeit an. Schüler*innen werden demnach so weit gefördert und unterstützt, bis sie gleiche oder zumindest hinreichend ähnliche Ausgangslagen wie ihre Mitschüler*innen erreichen. Ab diesem Zeitpunkt werden die dann erbrachten Leistungen wieder ohne Rücksicht auf den ursprünglichen Indikator für das Eintreten der Chancengerechtigkeit bewertet, da dieser Grund durch den jeweiligen Ausgleich behoben sei. „Das Moment der Angleichung, das im Ausdruck ‚Chancengleichheit durch Bildung‘ enthalten ist, hat womöglich dann einen rationalen Kern, wenn er nicht auf einer materiellen Gleichmachung der Fähigkeiten und der Motivationsstrukturen aller Individuen zum sozialen Aufstieg und sozialer Partizipation bezogen wird, wohl aber auf die Überwindung der Ungleichheiten der Startbedingungen, die durch Geburt gegeben sind“ (Stojanov, 2007, 36).

Wenn Bildung allerdings dergestalt auf den Positionierungscharakter verkürzt wird, ergeben sich an dieser Stelle bestimmte konzeptionelle Schwierigkeiten.

Erstens, können analog zur Leistungsgerechtigkeit auch der Chancengerechtigkeit entwicklungslogische Diskrepanzen unterstellt werden. Dies spiegelt ein Grundparadoxon wider: Schüler*innen sollen im Sinne einer Responsibilisierung diese Chancen ergreifen und die Kompetenzen erwerben und formen, die sie erst benötigen, um ebenjene Chancen ergreifen zu können (Hopmann, 2022a; 2022b). Schüler*innen zeigen dabei nicht die Autonomie, die nötig ist, da sie diese erst durch Bildung selbst erlangen sollen (vgl. Stojanov, 2007, 34). „Gerade aus pädagogischer Sicht erscheint diese Herangehensweise [Ungleichheiten zu legitimieren, wenn sie auf Eigenverantwortung beruhen] bezogen auf den Einzelfall aber als unzulässig: Wenn Erziehung und Bildung das ‚verantwortliche Subjekt‘ zum Ziel haben, d.h. dieser Zustand allererst durch Erziehung und Bildung hergestellt werden soll, kann er nicht als Bedingung der Möglichkeit für Bildungsbeteiligung („Chance“) festgesetzt werden“ (Heinrich, 2010, 142).

Als nächstes ist Bildung im Kern „eine interne Dimension des werdenden Subjekts und kein ihm externes Gut“ (vgl. Stojanov, 2007, 34), weshalb auch Distributionstheorien zu kurz greifen. „An dieser Stelle drängt sich zum einen die Frage auf, wie die Grundstruktur solcher autonomieaufbauenden Interaktionen zu beschreiben ist, die nicht dem Vertragsmodell entliehen werden kann. Kultivierung individueller Autonomie lässt sich ganz offensichtlich nicht auf Ausgleich von Benachteiligungen durch Geburt oder durch ‚natürliche Gaben‘ reduzieren, auf den distributive Gerechtigkeitstheorien ausschließlich fokussiert sind. Zum anderen können Kinder und Jugendliche nicht ohne weiteres als eigenverantwortlich für die Konsequenzen ihrer Entscheidungen betrachtet werden. Daraus erfolgt, dass Gerechtigkeit

im Bildungswesen zumindest nicht vollständig nach den Prämissen der distributiven Gerechtigkeitstheorien rekonstruiert werden kann, da der Begriff der Bildungsgerechtigkeit gerade die Frage nach autonomiestiftenden Bedingungen aufgreifen soll und die Autonomie der Beteiligten nicht einfach voraussetzen kann“ (ebd., 39).

Außerdem wird, als dritter Aspekt, befürchtet, dass bei einer umfassenden staatlichen Umsetzung ein paradoxer „leveling-down-Prozess“ (Stojanov, 2019b, 350f.) einsetzt. Da bei Umverteilung der Ressourcen zur Kompensation benachteiligter Schüler*innen (z.B. Lehrkräfte) die privilegierten Familien voraussichtlich selbst weitere Ressourcen aufbringen würden (z.B. umfassender spezialisierender Nachhilfeunterricht, vermehrter Besuch von Privatschulen), müsste der Staat wiederum selbst wieder investieren, um diese Ungleichheiten zu nivellieren, was wiederum die Eltern veranlasst ihre Kinder mehr zu fördern. Eine Lösung wäre die Herabsetzung des Gesamtbildungsniveaus, das auch ohne Förderung von allen erreicht werden könne. Dies jedoch hätte dramatische Folgen auf die Gesamtgesellschaft, indem das Niveau absackt, weniger Wissen und damit auch Forschung generiert wird; ein Vorgang, der gegen die globalen Entwicklungen (z.B. Globalisierung und Technologisierung) spricht und im Endeffekt durch Erschwernisse wie Arbeitslosigkeit wieder diejenigen Personen trifft, denen eigentlich mittels Chancengerechtigkeit kompensatorisch geholfen werden sollte (vgl. Stojanov, 2019b).

Als vierter Kritikpunkt kann die derzeit starke Fokussierung auf die Kategorie der Herkunft gelten. So thematisieren Bildungspolitik und auch Bildungsforschung im Zuge des PISA-Schocks umfangreich die Ungerechtigkeiten aufgrund der Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg, nehmen aber kaum weitere, im Lichte der Chancengerechtigkeit ebenfalls kritisch zu beurteilende Kategorien in den Blick. „So wird die Frage kaum gestellt, ob es nicht ungerecht ist, wenn bestimmte Heranwachsenden die Kompetenzschwellen am Ende ihrer schulischen Laufbahn nicht erreichen, welche für das Führen eines selbstbestimmten und gesellschaftlich partizipativen Lebens unerlässlich sind, selbst wenn dieses Defizit nicht auf eine unterprivilegierte Herkunft von diesen Heranwachsenden zurückzuführen ist oder wenn Kinder – auch herkunftsunabhängig – in der Schule als ‚wenig begabt‘ oder als ein nur eingeschränktes ‚kognitives Fähigkeitspotenzial‘ besitzend etikettiert werden“ (Stojanov, 2019b, 348; auch: Felder, 2012c, 143-148). Darüber hinaus ist zu bezweifeln, ob eine Herstellung von Chancengerechtigkeit wirklich in der Lage ist, die Ursachen des schlechten Abschneidens in großen Vergleichsstudien zu identifizieren und anzugehen. „Betrachtet man die Ergebnisse der PISA-Studie, so ist nicht unmittelbar klar, warum die intuitiv festgestellten Ungerechtigkeiten im Bildungssystem am besten unter Rückgriff auf die Idee gleicher Chancen zu erläutern sind. Schließlich hat die Studie nicht untersucht, ob die getesteten Schüler eine *Chance* hatten, bestimmte *Resultate* zu erreichen, sondern ob sie diese tatsächlich erreicht haben“ (Giesinger, 2007b, 363; Herv.i.O.).

Abschließend droht, fünftens, eine Überhöhung und Überschätzung des schulischen Einflusses auf bestimmte Merkmale ebenso wie, sechstens, eine nahezu totalitäre Reduktion des Menschen auf seine (wieder-)herzustellende Leistungsfähigkeit: „Die Fähigkeiten, Kompetenzen und Motivationsstrukturen des jeweiligen Individuums, die das erwähnte Potential für sozialen Aufstieg und Partizipation ausmachen, werden bei weitem nicht nur durch seine Schulbildung formiert. Vielmehr sind sie Ergebnisse des unendlichen Reichtums seiner je eigenen und unverwechselbaren biographischen Erfahrungsreihen und -konstellationen mit seiner Umwelt und mit seinen Interaktionspartnern. Zu erwarten, dass Schulbildung alle Jugendlichen gleich (im Sinne von gleich-fähig und gleich-motiviert für ein aktives Leben

in der Gesellschaft) machen kann, wäre nicht nur naiv, sondern auch politisch fragwürdig (...)“ (Stojanov, 2007, 35). Insbesondere, wenn diese Egalisierung auf eine normative Identifikation von negativen Merkmalen in Familien und deren „Outings-Situation“ (Giesinger, 2007b, 378) zurückzuführen ist:

„Wenn eine schulische Benachteiligung aus dem Aufwachsen in einer intakten Familie entsteht, die sich in einer sozial und ökonomisch akzeptablen Lage befindet, muss diese Benachteiligung nicht als moralisch problematisch angesehen werden. Man kann noch einen Schritt weiter gehen: Die aus dem Standardverständnis resultierende Haltung, dass *jegliche* sozial bedingte Ungleichheit zu neutralisieren ist, kann als *anmaßend* gegenüber intakten Familienkulturen gesehen werden. Eltern und Kinder empfinden es unter Umständen als Übergriff auf ihre Familienkultur und ihre Persönlichkeiten, wenn der Staat ihnen Kompensationen dafür anbietet, dass ihre familiären Verhältnisse eine optimale Entfaltung der natürlichen Fähigkeiten behindern“ (ebd., 375)..

Zusammenfassend zeichnet Chancengleichheit das Problem der Input- vs. Output-Orientierung im Schulsystem nach: „Auf der Input-Seite stehen die gleichen Chancen *zur* Bildung im Sinne des gleichen Zugangs zu Bildungs-Medien wie etwa qualitativ guter Unterricht. Die Norm *dieser Art* von Chancengleichheit wäre dann verletzt, wenn bestimmten Kindern von vornherein der Zugang zu einer solchen Schule versperrt wird, die ihnen erlaubt, ihre *Begabungen* zu realisieren, um sich dadurch Zugang zu solchen Schulabschlüssen zu verschaffen, die ihnen soziale Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen.“ (Stojanov, 2007, 33; Herv.i.O.). Aber: „Die Frage nach der Gerechtigkeit reduziert sich hierbei auf die Frage nach den Beschränkungen, die jemanden hindern, dieses Angebot zu ‚erwerben‘ und frei von ihm Gebrauch zu machen“ (ebd., 34). Das Angebot sind hier diejenigen Bildungsangebote, die es der Person ermöglichen, die Potentiale auszuformen und zu aktivieren. Spätestens an dieser Stelle lässt sich Chancengerechtigkeit nicht mehr trennscharf von Begabungsgerechtigkeit abgrenzen (Lindmeier, 2011a, 162f.), weshalb diese im nächsten Abschnitt kurz nachgezeichnet wird.

Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit

Begabungsgerechtigkeit kann als weitere Unterkategorie der Verteilungsgerechtigkeit gesehen werden (Stojanov, 2008b, 214), da Schüler*innen genau die jeweiligen Ressourcen zugeteilt werden sollen, die sie für die Aktualisierung ihrer Begabung benötigen.

In diesem Fall ist Gerechtigkeit dann hergestellt, „wenn die Verteilung von Bildungsgütern in Form von Ressourcen und Zeugnissen anstatt nach Herkunft nach ‚Begabungen‘ bzw. nach kognitiven Ausgangsvoraussetzungen vollzogen wird. Dabei werden die ‚Begabungen‘ bzw. die ‚Intelligenzentwicklungspotenziale‘ der Einzelnen als festgelegt bereits vor ihrem Eintritt in die Schule postuliert“ (Stojanov, 2020, 207f.). Zentral ist die Annahme, dass Schüler*innen schon vor der Schule Potentiale besitzen, die sie während der Schulzeit entfalten sollen und sie entsprechend optimal zu fördern sind.

„Die Menschen werden eingeteilt nach kognitiver Leistungsfähigkeit. Jene Leistungsfähigkeit im Sinne einer Grundausstattung erhalten wir nicht über Fleiß, Anstrengung oder guten Willen, sondern qua (genetischer) Herkunft. Durch die hohe soziale Wertschätzung dieser Fähigkeit im Rahmen der Leistungsgerechtigkeit jenseits eigenen Verdienstes wird eine fundamentale Ausgangs-*un*-gerechtigkeit unbefragt als gegeben genommen und nicht etwa als kompensationsbedürftiges Faktum gesehen“ (Heinrich, 2010, 129).

Begabungsgerechtigkeit ist in diesem Sinne eine Form der distributiven Gerechtigkeitsmodelle, da auch hier begrenzt Ressourcen entsprechend den Ansprüchen auf Entfaltung des Potentials verteilt werden; unter der Prämisse, dass diese Potentiale interindividuell unterschiedlich verteilt und in Relation zueinander auch zu gewichten sind. Personen mit größerem Potential stehen damit mehr Ressourcen zu, also solche, die eher geringeres, auch weniger gesellschaftsrelevantes Potential besitzen. Bereits hier werden Diskrepanzen zu einer universal fairen Gerechtigkeit deutlich, wenn diese Potentiale verkannt werden. Begabung wird hier naturalisiert, also als genetische Disposition gesetzt, für die Einzelne zwar keine Verantwortung tragen; auch nicht für Fehlen von Potential. Eine Selektion wird dennoch als biologisch legitimiert angesehen. „Dabei wird diese Behauptung nicht einfach als eine mögliche Annahme betrachtet, die mit alternativen Annahmen – etwa mit derjenigen einer sozialen Hervorbringung von Fähigkeiten – konkurriert, sondern sie wird schlicht und ergreifend als Abbild der ‚wirklichen Ordnung der Dinge‘ postuliert. Dieses Postulat entlastet schließlich die Bildungsinstitutionen von einem tiefgreifenden Reformdruck, indem es sozial hergestellte Ungleichheiten, die diese Institutionen zu rechtfertigen haben, als natürlich bedingt legitimiert“ (Stojanov, 2013, 60).

Notwendig wird Beschulung aufgrund der noch nicht ausreichend entfalteten Potentiale der Einzelnen. Diese Entfaltung kann aus verschiedenen Gründen noch nicht erfolgt sein; etwas aufgrund ungünstiger, familiärer Sozialisationsbedingungen oder anregungsarmen Umfeld. Begabung wird verstanden als natürliches, auf alle Menschen unterschiedlich verteiltes Gut, das in der Schule freigelegt und gefördert werden soll. Schulische Leistung zeigt sich als Aktualisierung des Potentials diese Leistung zu bringen. Nicht gezeigte Leistung lässt also entweder auf nicht vorhandenes Potential schließen oder deutet auf nicht ideale Umgebungen hin, die die Entfaltung der Potentiale be- oder gar verhindern (Graalman, 2019; Kuhl, Künne & Aufhammer, 2019; Schröer, 2008). Im Prinzip lässt sich mit einer Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit nur eine frühe Selektion zur Gestaltung idealer Lernumgebungen nach erfolgter Selektionsdiagnostik legitimieren. Paradoxiertweise wird Begabungsgerechtigkeit – ähnlich wie die Chancengerechtigkeit – aber auch als Steigbügel für Leistungsgerechtigkeit genutzt, indem postuliert wird, dass zwar die erbrachte Leistung ausschlaggebend für eine Bewertung und Ressourcenzuteilung sei, die Leistung aber derzeit noch nicht gezeigt werden kann, da das für sie nötige Potential noch nicht hinreichend gefördert wurde. So sei für eine frühzeitige Identifikation möglicher „Behinderungen“ der Potentialentfaltung sowie einer einhergehenden intensiven Förderung zu sorgen, damit im Anschluss wieder eine „normale“ Beurteilung qua Leistung möglich ist.

„Im Umkehrschluss wurde angenommen, wenn der Bildungserfolg fehle, müsse – angesichts der gut ausgestatteten Schulen – mangelnde Begabung und/oder Anstrengungsbereitschaft ursächlich sein. In Sonderschulen beschulte Kinder und Jugendliche erhalten (...) zusätzliche Ressourcen als Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile. Dies geschieht jedoch nicht mit dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit, denn dann müsste eine Beschulung im Regelsystem oder zumindest ein Interesse am Erreichen anerkannter Abschlüsse in stärkerem Ausmaß vorhanden sein“ (Lindmeier, 2011a, 163f.).

Besonders prominent sind solche Auffassungen im Kontext von Migration und auch Behinderung zu finden (Stojanov, 2010c). „Durch die Fokussierung der so skizzierten kompensatorischen Bildungspolitik der Umverteilung auf Ausgleich von Sprachschwächen werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund generell durch eine defizitäre

Optik wahrgenommen, ohne dabei die Frage ernsthaft aufzuwerfen, inwieweit ihr Bildungsrückstand durch die Struktur und die Ausrichtung des Schulsystems selbst nicht zumindest mitbedingt wird“ (Stojanov, 2008b, 221f.). Eine solche „Wahrnehmungsoptik“ (ebd., 222) kann z.B. bei Forderungen nach separaten Deutschklassen zur Kompensation von fehlenden Sprachkenntnissen bei Migrations- und Fluchterfahrungen oder bei Einführungen von längeren Besuchszeiten und gebundenem Ganzttag bei Grundschulen beobachtet werden. Hier sollen mehr Ressourcen dafür sorgen, dass bisherige fehlerbehaftete Sozialisationserfahrungen kompensiert oder gar egalisiert werden und damit eine „Verschwendung von Begabungsreserven“ (Stojanov, 2010c, 84) verhindert wird. Eine Annahme, die nicht nur theoretisch kaum haltbar sein wird, sondern auch die tatsächliche praktische Umsetzung derart moralisch auflädt, dass sie bereits zu Beginn zum Scheitern verurteilt ist. So ist kritisch anzumerken, dass Annahmen einer natürlichen Begabung kaum den aktuellen Gerechtigkeitskonzeptionen entsprechen. So zeichnet Stojanov beispielhaft an Rawls Gerechtigkeit als Fairness nach, dass eine natürlich-genetische Disposition als Selektionsgrundlage dessen Gerechtigkeitsprinzipien widerspricht, da „sich eine gerechte Gesellschaft durch eine kompensatorische Besserstellung der Benachteiligten nicht nur durch Herkunft, sondern auch durch ‚natürliche Gaben‘ auszeichnet (Rawls 1975, 121, 336). Dementsprechend legt Rawls nahe, dass man mehr für die Schulbildung der ‚weniger Begabten‘ als der ‚Begabteren‘ aufwenden muss (ebd., 121f.). Auf jeden Fall sind die Ungleichheiten in den ‚natürlichen Gaben‘ genauso unverdient wie diejenigen der Herkunft; daher können Begabungen nicht als ein gerechter Verteilungsschlüssel gelten (ebd., 121)“ (Stojanov, 2020, 208). Darüber hinaus offenbart sich auch hier die bereits angesprochene, von Stojanov diagnostizierte Unzulänglichkeit der Erziehungswissenschaft, die mit einem unklaren Begriff der Begabung operiere. So geht insbesondere die Bildungsforschung oftmals noch von einem „statisch- substantialistischen“ Verständnis aus, das Begabung als eine feste, nur freizulegende Größe auffasst. Entwicklungen der Begabungstheorien hin zu einem „dynamisch-prozessualen“ Verständnis, also einer gegenseitig beeinflussenden Interaktion, finden nur langsam Einzug in die Diskussion. Letzteres Verständnis würde auch bedeuten, „dass Bildungsinstitutionen Kinder und Jugendliche auch ‚begaben‘ können – etwa dann, wenn sie diese als uneingeschränkt entwicklungsfähige Personen anerkennen, und nicht auf vermeintliche ‚genetische Dispositionen‘ festlegen“ (ebd.). Dies stellt einen Ansatzpunkt für die Entwicklung der Anerkennungsgerechtigkeit dar. Neben den genannten Schwierigkeiten wird auch vermehrt hingewiesen auf die „hohen materiellen und sozialen Kosten, die die Neutralisierung nicht nur von Herkunfts-, sondern auch von Begabungsungleichheiten erfordert“ (Stojanov, 2019b, 351).

Zusammengefasst, tendieren in den letzten beiden Jahrzehnten vermehrt Autor*innen dazu, diesem Bildungsegalitarismus – wie ihn die distributiven Gerechtigkeitstheorien fordern – eine tatsächliche Relevanz für zukunftsfähige und gerechte Bildungssysteme abzuspochen. Eine Alternative bilden Theorien der Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit, die im Folgenden skizziert wird.

Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit

Den drei bisherigen Ansätzen der Leistungs-, Chancen- und Begabungsgerechtigkeit als Ausformungen der Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit steht die Teilhabegerechtigkeit als ein non-egalitaristischer und jüngerer Ansatz gegenüber. „Im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit gewinnen in den letzten Jahren Ansätze an Bedeutung und Gewicht, die eine *ausreichende* Bildung für alle als Zielvorstellung des Schulsystems gegen das normative

Ideal der gleichen *Verteilung* von Bildungsgütern bzw. Bildungschancen präferieren“ (Stojanov, 2021, 798; Herv.i.O.). Diese Ansätze gehen prinzipiell von der Existenz einer wie auch immer zu definierenden Schwelle aus (Giesinger, 2015b; Wigger, 2015). (Bildungs-)Angebote und Maßnahmen sollen für ein Überschreiten dieser Schwelle sorgen, womit dann Gerechtigkeit hergestellt sei. Ungerechtigkeiten oberhalb der Schwelle fallen dann nicht mehr in den Zuständigkeits- und Diskussionsbereich der Teilhabegerechtigkeit und spielen gerechtigkeits-theoretisch keine Rolle, solange durch diese Ungleichbehandlung keine anderen Personen vom Überschreiten der Schwelle abgehalten werden, was diese Ungleichbehandlung wieder zurück in den Fokus der Teilhabegerechtigkeit führen würde (Giesinger, 2007b, 262; Lindmeier, 2011b, 31f.; Stojanov, 2007).

Zur Bestimmung von (Un-)Gerechtigkeit greift die Teilhabegerechtigkeit – im Gegensatz zur distributiven Gerechtigkeit – nicht auf die jeweilige soziale, kulturelle oder anderweitige relational gestaltete Positionierung der betreffenden Person zurück. Eine Gerechtigkeit wird im ersten Schritt ausschließlich individuell bestimmt (ob eine Maßnahme zur Annäherung, Überschreitung oder Unterschreitung der Schwelle dient), bevor erst im zweiten Schritt die jeweilige Position in Bezug auf die Schwelle mit anderen verglichen wird. Eine potenzielle Verteilung bestimmter Ressourcen ist einer nicht-relationalen Bestimmung der (Bildungs-) Situation und Lage des Individuums nachgelagert, wodurch eine personorientierte Perspektive ohne interindividuellen Vergleichsmoment ermöglicht wird. Diese intraindividuelle Beurteilung der Lage erfolgt nicht frei und hypothetisch, sondern konkret in Bezug auf einen bestimmten Zustand. Die Teilhabegerechtigkeit wendet sich daher gegen eine Bemessung der Gerechtigkeit an den jeweiligen Verteilungskriterien und somit explizit gegen sein solches, in Reinform drohendes „Paradigma von *Bildungsgerechtigkeit* als *effizienzorientierter, meritokratischer Herkunftsbenachteiligungsausgleichs-Begabungs-Chancengleichheit*“ (Heinrich, 2010, 135, Herv.i.O.).

Als eine Schwelle wird oftmals (und für den Ansatz namensgebend) eine Art der Qualifikation zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben herangezogen: Teilhabegerechtigkeit kann also als gerechtigkeits-theoretische Diskussion um Minimalanforderungen in jeweiligen Lebens- und Gesellschaftsbereichen aufgefasst werden, wobei grundsätzlich alle diese Anforderungen auf eine minimale Ermöglichung bzw. Sicherung des Lebens in Würde abzielen. Oftmals diskutiert werden in diesem Rahmen z.B. finanzpolitisch ein Grund- oder Mindesteinkommen sowie bildungspolitisch die Notwendigkeit bestimmter Kompetenzen. Hier lässt sich eine erste Abgrenzung der Teilhabe- von der Chancengerechtigkeit ausmachen. Während zweitens eine zu erzielende Gleichheit von Chancen und Personen in den Blick nimmt, fokussiert erstere „die Herausbildung ihrer Grundfähigkeiten zu einer menschenwürdigen Lebensführung *und* zur politischen Partizipation. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass man eine Situation, bei der die ‚Startchancen‘ im Schulbildungswesen zwar angeglichen werden, aber bestimmte Kinder und Jugendliche trotzdem die Schwelle der erwähnten Grundfähigkeiten aus welchen Gründen auch immer nicht erreichen, nicht als gerecht bezeichnen kann“ (Stojanov, 2008b, 222; Herv.i.O.). Eine solche Schwelle wirkt darüber hinaus jedoch auch normativ. Mit diesem Kriterium, das den Übertritt der Schwelle kennzeichnet, wird ein Zielhorizont eröffnet, den alle Menschen idealerweise überschreiten sollen. Dieses Kriterium wird nicht von den betreffenden Personen selbst gewählt oder angestrebt, sondern vielmehr von anderen Personen oder Gruppen (für sie gesetzt). Somit kann auch das Erzielen dieser Schwelle ein gefährdendes, potenziell übergreifendes und zugleich einschränkendes Unterfangen sein, denn sie stellt eine „*Zielvorstellung* dar, die auch mit *paternalistischen* Mitteln angestrebt werden soll.

Als paternalistisch ist vor allem die Verpflichtung der Schüler zum Schulbesuch anzusehen. Paternalistisch sind aber auch gewisse Praktiken innerhalb der Schule, und dazu gehören nicht nur Maßnahmen, mit denen Druck erzeugt wird, sondern auch Versuche, die Motivations- oder Interessenlage von Schülern zu verändern“ (Giesinger, 2007b, 378f.; Herv.i.O.). Wie diese Schwelle bestimmt ist, welche Kriterien für einen Übertritt erfüllt sein müssen und ob diese Schwelle über die Lebensspanne hinweg variiert, obliegt der jeweiligen konzeptionellen Ausgestaltung. Eine für den Bildungsbereich konkret ausformulierte Schwellenkonzeption findet sich bisher nicht, hingegen „ausschließlich knappe, in den unterschiedlichen Texten verstreute Hinweise auf die konkrete Beschaffenheit der angestrebten Teilhabe-Fähigkeiten“ (Stojanov, 2008b, 223). Auf der einen Seite sprechen diese sich im Grundtenor für die Kulturtechniken aus (schulisches Lernen), „die mit den Fächern Deutsch und Mathematik diskursiv kurzgeschlossen, ohne expliziert zu werden“ (ebd.). Auf der anderen Seite plädieren die Ideen für einen nie endenden Bildungsprozess der ständigen (Weiter-) Entwicklung und Anpassung (lebenslanges Lernen). „Meistens ist aber allgemein von ‚lebenslangem Lernen‘ oder ‚Bildung‘ als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe die Rede, ohne weiter zu spezifizieren, welche Art von ‚Bildung‘ oder von ‚lebenslangem Lernen‘ diese Funktion wirklich erfüllen kann (ebd.)“. Als kleinster gemeinsamer Nenner kann stets eine Ermöglichung von würdevoller Teilhabe gelten: „Das Bildungssystem soll jedes Kind zu einem guten Leben in der Gesellschaft befähigen, und das heißt zu *autonomer Lebensgestaltung unter Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft*“ (Giesinger, 2007b, 377; Herv.i.O.). Ungerechte Situationen und Ausgangslagen sind im Anschluss so zu definieren, dass diese einem Status der Befähigung noch nicht entsprechen, wobei es unerheblich ist, ob diese Noch-nicht-Befähigung auf biologisch-genetische oder familiär-soziale Ursachen beruht (ebd., 377f.). Zudem sind dann solche Handlungen ungerecht, die dieser Befähigung zuwiderlaufen oder sie gefährden. Eine positive Wirkung bestimmter Handlungen ist jedoch praktisch kaum zu bestimmen, weshalb das Überschreiten der Schwelle nur rückwirkend festgestellt werden kann. „Ein resultatorientiertes Verständnis der Schwellen-Konzeption bietet sich an: Nicht eine Chance auf die Erreichung des festgelegten Bildungsniveaus, sondern das tatsächliche Erreichen dieses Niveaus könnte vorgesehen werden. Das Problem ist, dass dies kaum *garantiert* werden kann (...)“ (ebd., 378). Eine solche Garantie würde die Betroffenen zu einem reinen Objekt der Bildungsmaschinerie werden lassen, denn sie würde ignorieren, „dass Bildung ebenso wie soziale Dienstleistungen als ‚Ko-Produktion‘ angesehen werden muss, an der die Schülerinnen und Schüler beträchtlichen Anteil haben. Sie würden von jeglicher Verantwortung für den eigenen Bildungserfolg ebenso entbunden, wie ihre Leistung nicht mehr ihr Verdienst wäre“ (Lindmeier, 2011a, 175f.). Demensprechend kann auch die Teilhabegerechtigkeit, somit als Ausformung einer „ergebnisorientierten Gerechtigkeitskonzeption“ (ebd., 175) nicht auf eine Art der Gegenwarts- und Statusdiagnose sowie eine Einordnung des Individuums – wenn auch nur relational zu sich selbst – verzichten.

Zu den nicht-distributiven Ansätzen der Bildungsgerechtigkeit werden auch die Überlegungen Elizabeth Anderson zur demokratischen Bildung (Anderson, 2007) und der Capability Approach nach Martha Nussbaum (Nussbaum, 2010) gezählt, die beide aufgrund ihrer hohen Rezeption und zugeschriebenen Relevanz (z.B. Felder, 2012c; Lindmeier, 2011a, 2011b; Meyer, 2015; Moosecker, 2020; Stojanov, 2007; 2019b) kurz skizziert werden sollen.

Für Anderson stellt die Schwelle der Status des „equal standing“ (Anderson, 2007, 620) dar. Dieses Gleichgestelltsein wird bei Anderson ermöglicht, indem der Person ein „adequate“ (ebd., 595), also angemessenes Maß an Bildung zuteil kommt. Anderson wirbt demnach mit

ihrem Konzept für eine Gleichheit aller Personen durch ihre Teilnahme an und Erleben von demokratischen Grundprinzipien. Diese Gleichheit soll durch eine ungleiche (weil individuell unterschiedlich angemessene) Bildung erreicht werden. Einen elementaren Aspekt nimmt in diesem Konzept die (Befähigung zur) Überwindung der Segregation ein. Der Satus des equal standing wird als Ausdruck der demokratischen Gleichheit verstanden. Diese Gleichheit „refers fundamentally to an ideal of social relations, in which people from all walks of life enjoy equal dignity, interact with one another on terms of equality and respect, and are not vulnerable to oppression by others“ (ebd., 615). Demokratische Gleichheit spricht sich in diesem Sinne gegen ein gegeneinander Ausspielen von Fähigkeiten sowie ein Überkommen von Unterdrückung und Marginalisierung aus und positioniert sich damit im Kern auch gegen Segregation. Bildung ist in diesem Sinne dann angemessen, wenn sie die Person zur Teilnahme befähigt, wobei diese Teilnahme auch jenseits der eigenen, bisherig erlebten (Sozial-) Struktur ermöglicht wird. Eine solche Bildung befähigt zudem auch zu einem Eintreten gegen solche segregierenden Strukturen, was wiederum ein Mindestmaß an entsprechenden Kompetenzen (als Kriterien der Schwelle) nötig macht. Anderson spricht sich insbesondere – und als einzig konkret ausformulierte Forderung – für ein jeder Person zugängliches, hochschulqualifizierendes Curriculum aus: „In practice, I believe this entails that every student with the underlying potential should be prepared by their primary and middle schools to be able to successfully complete a college preparatory high school curriculum and should have such a curriculum available to them in high school upon successfully completing the requisite prior course work“ (ebd.). Sie bezieht sich hier vor allem auf Überlegungen aus soziologischen Studien über Stigmatisierung durch und aufgrund von Segregation und plädiert daher, dass neben der individuellen Struktur auch „die sozialen Verhältnisse selbst einen inklusiven Charakter erhalten. Der entscheidende Faktor dafür ist, laut Anderson, die Entstehung einer demokratischen Elite, die sich aus allen sozialen Schichten rekrutiert. Damit dies möglich wird, müssen alle Gesellschaftsmitglieder ungeachtet ihrer Schichtzugehörigkeit die formelle Bildung erhalten, die ihnen einen Zugang zur demokratischen Elite ermöglicht (...)“ (Stojanov, 2019b, 351). Bereits im Schulsystem sollen diese Grundzüge demokratischer Gleichheit ermöglicht werden, durch die Einhaltung demokratischer Grundprinzipien greift die Schule also schon den nachschulischen Umgang voraus und vermittelt ihn. Aufbauend auf Andersons Überlegungen, dass Führungspersonen aus allen gesellschaftlichen Milieus stammen sollen und dies durch derzeitige Segregationen sowie den damit einhergehenden systematischen Benachteiligungen erschwert oder sogar verhindert wird, sollten Schulen sich intenderter gegen solche Benachteiligungen einsetzen und sie nicht reproduzieren. Diese Reproduktion von Ungleichheit wird jedoch aufrechterhalten, wenn eine Selektion durch eine scheinbar objektive Leistungsmessung erfolgt (Stojanov, 2021, 799).

Als weitere prominente Vertreterin kann Martha Nussbaum gelten, die den von Amartya Sen konzipierten Capability Approach für Bildungs- und Teilhabeprozesse weiterentwickelt hat. Der Capability Approach wird im deutschen Sprachraum auch als Befähigungs-, Fähigkeiten- und Verwirklichungschancen-Ansatz angeführt und kann mittlerweile als fest etabliert im wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs gelten (Lindmeier, 2011a, 2012; Moosecker, 2020; Otto & Ziegler, 2010).

Als Leitziel – also als Schwellenpunkt – bestimmt der Capability Approach die Befähigung zur sozialen Partizipation und formuliert so „Minimalbedingungen von sozialer Gerechtigkeit, die eine Gesellschaft allen ihren Mitgliedern garantieren muss, wenn sie eine gerechte Gesellschaft sein will“ (Lindmeier, 2011a, 168). Hieran wird besonders der nicht-distributive

Charakter des Ansatzes und auch der Stellenwert von Bildung deutlich. Wie gezeigt, kann Bildung kaum als ein kontingentes, zu distribuierendes Gut verstanden werden. „Bildung selbst ist nicht ein Gut, das man besitzt, sondern ein Entwicklungsprozess, in dem der Einzelne seine humane Existenz zur Entfaltung bringt. In der Terminologie [Nussbaums] ausgedrückt bedeutet dies, dass es bei Bildung nicht primär um Verteilung von *goods* geht, sondern um Entwicklung von *capabilities* (...). Dabei ist dieser Entwicklungsprozess der Bildung in erster Linie von der *Qualität* der lebensweltlichen und der pädagogisch-institutionell arrangierten Sozialbeziehungen abhängig - und erst in zweiter Linie von der *Quantität* der Mittel, die dem Einzelnen für seinen Bildungsprozess zugewiesen werden“ (Stojanov, 2011, 17; Herv.i.O.). Entsprechend dieser grundsätzlichen Ausrichtung ist die erste Frage der gerechtigkeitsorientierten Diskussion im Capability Approach nicht nach einer fairen Verteilung von Gütern, „sondern ob alle Menschen über gleiche reelle Möglichkeiten verfügen, um die Lebensaktivitäten zu praktizieren, die sie schätzen, und um überhaupt eigene Präferenzen für solche Aktivitäten auszubilden“ (Stojanov, 2011, 23). Damit zeigt sich Bildungsgerechtigkeit dann, „wenn alle Menschen die Möglichkeit hatten, all jene Befähigungen auszubilden, die überhaupt erst Bedürfnisse hervorbringen. Dies würde auch implizieren, dass alle Menschen nicht nur befähigt sind, sondern auch die Möglichkeiten erhalten, von der Freiheit Gebrauch zu machen, das Leben zu leben, welches sie leben wollen und der Mensch zu sein, der sie sein wollen“ (Sauerwein & Vieluf, 2021, 107). Diese Capabilities formuliert Nussbaum in einer Liste, aus „zentralen menschlichen Fähigkeiten“ (Nussbaum, 2010, 112). Diese Liste umfasst derzeit Leben (1), körperliche Gesundheit (2), körperliche Integrität (3), Sinne, Vorstellungskraft und Denken (4), Gefühle/Emotionen (5), praktische Vernunft (6), Zugehörigkeit (7), andere Spezies (8), Spiel (9) sowie politische und inhaltliche Kontrolle über die eigene Umwelt (10) (ebd., 112-114). Diese Liste ist nicht als abgeschlossenes Projekt zu sehen, sondern bewusst offen und erweiterbar gekennzeichnet; auch um Vorwürfen des starken Paternalismus und des Perfektionismus aus dem Weg zu gehen (Dabrock, 2010, 32). Darüber hinaus sind die zehn Grundgüter und zugehörigen Fähigkeiten nicht-exklusiv, sie schließen also aus sich heraus keinen Menschen aus einem Person- oder schützenswerten Status aus, unabhängig davon, ob dieser Mensch die Schwelle realiter überschreiten kann, will oder wird und verknüpft somit universale Menschenrechte und die unbedingte Menschenwürde mit Gerechtigkeit (Lindmeier, 2012, 32): „Es scheint keinen ontologischen und auch moralischen Unterschied zwischen Menschenwürdeschutz und -achtung auf der einen und Grundfähigkeitengewährung auf der anderen Seite zu geben“ (Dabrock, 2010, 30).

Im sonderpädagogischen Kontext erweist sich der Capability Approach als mehrfach geeigneter Bezugsrahmen in der Bearbeitung von „pädagogischen Problemstellungen der Pädagogik bei Behinderungen und Benachteiligungen“ (Lindmeier, 2011a, 172), wie etwa der Formulierung von normativen (und sodann inklusiven) Ansprüchen der Bildung und Erziehung (Ziegler & Clark, 2022, 596ff.). So stellt er erstens eine tragfähige Basis für die Integration in bereits bestehende und noch zu entwickelnde Konzeptionen von Bildung und Erziehung dar. Als umfassender und weitestgehend akzeptierter Rahmen ist er in der Lage, „die Bedeutung von Bildung für das gute menschliche Leben aufzeigen und zeigt damit, warum Bildung auch für behinderte Kinder und Jugendliche notwendig ist und was sie beinhalten muss. Bildung hat im CA eine freiheitserweiternde Bedeutung. Sie ist zentral, weil sie Menschen aktual Freiheiten ermöglicht, aber auch Voraussetzung für das Erlernen weiterer Fähigkeiten und Funktionen und damit weiterer, zukunftsgerichteter Freiheiten ist. Bildung hat somit eine Gatekeeping-Funktion: Sie ist ihrerseits wichtig zum Erlernen und Ausüben von zent-

ralen Gütern und Funktionen, die wichtig für ein gutes menschliches Leben sind“ (Felder, 2012c, 157f.). Damit wird Bildungsgerechtigkeit auch deutlich weiter gefasst, wenn nicht nur strukturell-organisatorische Aspekte aufgegriffen werden (Sturm, 2011), sondern auch grundsätzliche Ermöglichungen in den Fokus rücken (Meyer, 2015; Moosecker, 2020, 311). Als zweites wird deutlich, dass der Capability Approach im Kern keine essentialistischen Unterschiede in seiner Zielgruppe beschreibt (Lindmeier, 2011b, 31). „Eine Schwellenannahme und die Bedeutung von Bildung in ihrem Beitrag zu einem guten menschlichen Leben basiert auf der generellen Annahme, dass Menschen mit bestimmten Grundbedürfnissen geboren werden. Zu Beginn ihres Lebens benötigen sie zur Deckung dieser Grundbedürfnisse die Hilfe anderer Menschen. Daher sollten Menschen, solange sie auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen sind, ein Recht auf Bildung haben“ (Felder, 2012c, 159). Daraus folgt auch, dass Menschen solange Unterstützung zukommt, bis sie diese Schwelle erreicht haben, unerheblich, ob sie dies aufgrund einer Beeinträchtigung (noch) nicht können oder sogar niemals können werden (Moosecker, 2020). Ähnlich verhält es sich mit den Chancen, die der Capability Approach den einzelnen Personen ermöglicht. Diese sollen aus der Perspektive der Gerechtigkeit stets von neuem angeboten werden, auch wenn sie (noch) nicht ergriffen werden wollen oder können. „Verwirklichungschancen sind potentielle Chancen in der Reichweite von Individuen, beeinflusst durch interne wie externe Faktoren, die vom Individuum in Zukunft ergriffen werden können. Damit betont der Ansatz das Problem von Unterdrückung, Benachteiligung und Diskriminierung, dem behinderte Menschen verstärkt ausgesetzt sind“ (Felder, 2012c, 158).

In Bezug auf beide Konzeptionen der Teilhabegerechtigkeit kritisiert Stojanov, dass sie einerseits zwar die Ziele der Gestaltung gerechter Bildung definieren (in Bezug auf Nussbaum also ein Leben in Würde, in Bezug auf Anderson eine Beteiligung am demokratischen Zusammenleben), sie andererseits jedoch Anschlussfragen vernachlässigen, „wie formelle Bildung und insbesondere pädagogisches Handeln, d. h. bildungsstiftende Interaktionen gestaltet werden sollen, damit sie als gerecht bezeichnet werden sollen“ (Stojanov, 2019b, 352). Diese Fragen greift er in seinem Konzept der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit umfassend auf.

Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Krassimir Stojanov entwickelt seinen Ansatz der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit als eine explizite Form des Modells der Teilhabegerechtigkeit. Auch er nimmt an, dass alle Personen unter den für sie idealen Bedingungen zur Teilhabe befähigt werden sollen, und kritisiert den zu stark ausgeprägten Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg (Stojanov, 2008b). In den bereits entworfenen Modellen der Teilhabegerechtigkeit, etwa den Ansätzen von Anderson und Nussbaum, identifiziert er jedoch noch Leerstellen, die eine pädagogische Anwendung der jeweiligen Bezugstheorie erschweren.

„Diese Modelle fokussieren sich auf die Frage, was eine gerechte Bildung erreichen soll (...), vernachlässigen aber die Frage, wie formelle Bildung und insbesondere pädagogisches Handeln, d. h. bildungsstiftende Interaktionen gestaltet werden sollen, damit sie als gerecht bezeichnet werden sollen. Diese Frage lässt sich am ehesten anhand des anerkennungstheoretischen Ansatzes zur Gerechtigkeit behandeln, da dieser Ansatz auf die Erhellung der sozial-intersubjektiven einschließlich der pädagogischen Voraussetzungen der Entwicklung von individueller Autonomie ausgerichtet ist“ (Stojanov, 2019b, 352).

Als Ausgangslage für die Befähigung erarbeitet er einen spezifischen Bildungsbegriff und verbindet diesen mit Prämissen der Anerkennungstheorie nach Axel Honneth. Stojanov befürwortet die grundsätzliche Forderung der Teilhabegerechtigkeit nach struktureller Ermöglichung individueller Freiheit durch Bildung, kritisiert jedoch das Festhalten an einer zu diffusen und diskutablen Schwelle. Denn ein solches „Schwellen-Modell von Bildungsgerechtigkeit gibt allerdings wenig Auskunft darüber, wie Bildungsinstitutionen und wie insbesondere pädagogisches Handeln strukturiert werden sollen, so dass dieses Minimum tendenziell von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann. Diese Frage kann man (...) auf der Grundlage einer Anwendung des anererkennungstheoretischen Ansatzes auf Bildungsgerechtigkeit adäquat behandeln“ (Stojanov, 2019b, 348). Diese Anwendung und pädagogische Wendung der Anerkennungstheorie werden im folgenden Abschnitt genauer erläutert.

6.2 Anerkennungsgerechtigkeit nach Krassimir Stojanov

Der bekannteste Vertreter einer spezifisch auf die Anerkennungssphären ausgerichteten Konzeption ist Krassimir Stojanov, der sich selbst in der Bildungs- und Sozialphilosophie verortet (Stojanov, 2022a, VIII). In seiner Konzeption der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit entwirft Stojanov Eckpunkte bildungsfördernder Arrangements, indem er seinen humanistisch geprägten Bildungsbegriff mit der Anerkennungstheorie nach Honneth verknüpft und Anerkennungserfahrungen als Bedingung von gelingenden Bildungsprozessen ausweist. Im Folgenden wird zunächst das Bildungsverständnis Stojanovs skizziert, davon ausgehend die Brücke zur Anerkennungstheorie nach Honneth geschlagen und anschließend die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit genauer dargestellt.

Stojanov verortet seine Überlegungen zur Anerkennungsgerechtigkeit als Form der Domäne „Bildungsgerechtigkeit“ spezifisch im Fachbereich der Bildungsphilosophie, die er wiederum als Teildisziplin der Philosophie sieht – und nicht wie in seinen Augen fälschlicherweise als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften (Stojanov, 2020, 205ff.). Als Disziplin ohne fundierten Bildungsbegriff sei die Erziehungswissenschaft in ihrer aktuellen Fassung (noch) nicht in der Lage, diese Verortung selbst vorzunehmen oder aus sich selbst und ihren Theorien heraus eine Lösung für das Problem der Bildungsgerechtigkeit als primäre Leistungsgerechtigkeit zu entwickeln. Aus diesen Gründen habe sich eine Insuffizienz des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit entwickelt, verursacht durch ein strukturelles Defizit und mangelnder Analysekraft aufgrund verkürzter Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft (ebd., 205). Der Bildungsphilosophie hingegen, als eine den Methoden und Paradigmen der Philosophie zugehörigen Disziplin, traut Stojanov eine (Auf-)Lösung des Verortungsproblems der Diskussion rund um Bildungsgerechtigkeit zu. Wie auch andere Autor*innen (Felder, 2012c; Giesinger, 2007b; Reich, 2012; Wigger, 2015), verknüpft Stojanov an dieser Stelle seine Überlegungen mit der öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussion der PISA-Ergebnisse und dem Jahresgutachten des Aktionsrat Bildung (vbw, 2007) mit dessen programmatischem Schwerpunkt der Bildungsgerechtigkeit.

In den vorliegenden Kanon der Modelle von Bildungsgerechtigkeit ordnet Stojanov die Anerkennungsgerechtigkeit in die Sparte der non-egalitären und non-distributiven Teilhabegerechtigkeiten ein. Für ihn weisen alle bisherigen Modelle „sehr unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Implikationen für das öffentliche Bildungswesen auf: Ist das Modell der Verteilungsgerechtigkeit auf die Bestimmung eines Schlüssels für gerechte Verteilung und

Umverteilung von Bildungsgütern und -ressourcen ausgerichtet, die eine Gleichstellung vor allem in der Form der Chancengleichheit sichern soll, stellt für den Ansatz der Teilhabe-gerechtigkeit nicht die Herbeiführung von Egalität, sondern die Sicherung eines bestimmten ‚threshold of capabilities‘ (vgl. Nussbaum, 2010, 70-78) das übergreifende Gerechtigkeitsprinzip dar, die als notwendige Voraussetzung für ein menschenwürdiges Leben und für soziale Partizipation anzusehen und daher von allen Absolventen des Bildungswesens zu entwickeln ist“ (Stojanov, 2008b, 212). Daran schließt er seine Überlegungen an: „Nach dem anerkennungstheoretischen Ansatz zur Gerechtigkeit besteht sie wiederum in der Etablierung einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen, die sich daran misst, inwiefern diese Beziehungen die Prinzipien der intersubjektiven Anerkennung der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung verkörpern“ (ebd.).

Die folgenden Abschnitte bündeln die Publikationen Stojanov zur Anerkennungsgerechtigkeit und systematisieren diese. Ziel ist es, einen detaillierten Einblick in die Entstehungshintergründe dieses Modells zu geben und die genauen Wirkmechanismen sowie die Implikationen für das Bildungssystem und pädagogische Praxis zu ergründen.

6.2.1 Definition der Anerkennungsgerechtigkeit

Aus den bisherigen Überlegungen zur Anerkennungstheorie nach Honneth und deren pädagogische Wendung durch das Bildungsverständnis Stojanovs ergibt sich folgende Definition von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit: Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ist dann erreicht, wenn pädagogische Interaktionen durch die drei Anerkennungssphären gekennzeichnet werden können; so „zeichnet sich ein gerechtes Bildungswesen dadurch aus, dass in ihm die beschriebenen Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung institutionalisiert werden und als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln dienen“ (Stojanov, 2013, 64). Diese drei Formen stellen eine Grundlage der Bildung dar, da sie den Schüler*innen die Rahmenbedingungen für gelingende (Persönlichkeits-)Entwicklung bereitstellen. Gelingende Bildung meint in diesem Kontext eine Vergrößerung der individuellen Autonomie der beteiligten Personen. Diese Annäherung an ein autonomes Leben wiederum benötigt im Sinne Stojanovs eine Auseinandersetzung mit der Welt und mit dem Selbst. Diese Auseinandersetzung ist auf ein Mindestmaß an unterstützenden, also stimulierenden Rahmenbedingungen der Bereitstellung von Erfahrungsformen von Welt und Selbst angewiesen.

„Wenn sich die schulischen Interaktionsstrukturen durch die erwähnten Anerkennungsformen des Respekts und der Wertschätzung auszeichnen, wenn also Kinder und Jugendliche ausreichend Erfahrung mit diesen Formen machen können, dann sind die grundlegenden ‚Ressourcen‘ dafür gegeben, dass *alle* an diesen Strukturen beteiligten Kinder und Jugendlichen die Limitierungen und Vorformungen ihrer partikularen familiären Sozialisation – letztlich ihrer Herkunft – überschreiten können“ (Stojanov, 2007, 43; Herv.i.O.).

Diese Rahmenbedingungen werden nicht nur durch Ressourcen geschaffen, sondern schlagen sich insbesondere in der persönlichen Interaktion zwischen den einzelnen Lehrkräften und Schüler*innen nieder (Göser, 2012, 192). Dies bedeutet, dass zwar ausreichend Ressourcen (z.B. materieller, finanzieller, zeitlicher oder personeller Art) zur Verfügung stehen sollten, deren *Anwendung* in und für die persönliche Beziehungen jedoch ausschlaggebend für die Realisierung der Anerkennungsgerechtigkeit ist. Über diese intendierte Beziehung werden dann Erfahrungen ermöglicht, die als Bildung bezeichnet werden können. In die-

sem Sinne entwickelte Stojanov einen „konzeptionellen Vorschlag, der darauf hinausläuft, Bildungsgerechtigkeit als Gewährleistung solcher institutionalisierten Interaktionsstrukturen im Bildungswesen aufzufassen, welche die Überschreitung der partikularen Herkunftslimitierungen der sich zu Bildenden als eine zentrale Dimension der Formung ihrer Autonomie ermöglichen“ (Stojanov, 2007, 31). Eine Diskussion rund um Verteilung von Ressourcen sollte also einer Diskussion um angemessenes pädagogisches Handeln (z.B. so in den Reckahner Reflexionen; Prengel, 2019; Prengel & Piezunka, 2019) nachgelagert sein. Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit impliziert dies, „dass alle Menschen das *Potential* zur individuellen Autonomie besitzen, dessen Entwicklung nicht eine Frage nach einer paternalistischen Umverteilung von teilbaren Gütern zugunsten der von ihrer Natur oder von ihrer Geburt her Benachteiligten ist, sondern eine Frage nach Abbau sozialer Unterdrückung und Ausgrenzung und nach Schaffung von Lebensformen, in denen sich die Akteure wechselseitig als Personen mit gleichem moralischen Wert achten“ (Stojanov, 2007, 42; Herv.i.O.). Die Anerkennungsgerechtigkeit ist somit ein Modell zur gerechten Gestaltung von Bildungsanlässen. Bildung ist in ihr der zentrale Referenzpunkt und für ein Verständnis der Anerkennungsgerechtigkeit ist zu klären, welchen Begriff von Bildung Stojanov als Grundlage nutzt. Als nächstes soll daher das Verständnis Stojanovs von Bildung als Selbst-Transformation genauer beschrieben werden.

6.2.2 Bildungsverständnis von Stojanov: Bildung als Selbst-Transformation

Um über Bildungsgerechtigkeit sprechen zu können sind mehrere theoretische Klärungen nötig. Erstens ist zu fragen, was hier unter Bildung verstanden wird, zweitens ist zu untersuchen, wie Gerechtigkeit aufgefasst wird, die hier in Bezug auf Bildung umgesetzt werden soll, drittens ist aus diesen beiden Konkretisierungen abzuleiten, welche Zielgruppe die Bildungsgerechtigkeit in den Blick nimmt und viertens, wie sie entsprechend praktisch erreicht werden kann. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick auf das Verständnis von Bildung, das der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit zugrunde liegt, und skizziert dessen Entwicklung anhand zwei klar zu umreißender Stationen, seine zentralen Begriffe und Inhalte sowie der Annahme der Bildsamkeit.

Stojanov entwirft seinen Bildungsbegriff als kontextuelle und „lebensweltorientierte Bildung“ (Stojanov, 1999), die Kritikpunkte an den zeitgenössischen Bildungsbegriffen aufgreift und durch eine Hinzunahme von Theorien zur Intersubjektivität modernisiert. Damit stellt das Bildungsverständnis im ersten Schritt eine Reaktion auf die Anforderungen einer modernen Gesellschaft an den historisch gewachsenen Begriff der Bildung dar. In einem zweiten Schritt wird das Verständnis von Bildung erneut im Zuge der Diskurse um Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem konkretisiert.

Stojanov hat es sich zum Ziel gesetzt, den Begriff der Bildung mittels einer begriffsanalytischen Rekonstruktion als einen Grundbegriff der Humanwissenschaften zu bestimmen und abzugrenzen. Er erhebt den Anspruch „einen kohärenten und zugleich ausdifferenzierten Bildungsbegriff zu konzipieren, um so dem Auseinanderfallen dieses Begriffs in unterschiedlichste Bedeutungsfragmente entgegenzuwirken“ (Stojanov, 2014b, 351). So soll schlussendlich ein Bildungsbegriff entworfen werden, der möglichst umfassend die vorherrschenden Auffassungen zur Bildung enthält und anschlussfähig ist zur empirischen Ergründung. Seinen Ausgang findet das Vorhaben in einer konstatierten Marginalität von Bildung aufgrund der in der in seinen Augen nicht hinzunehmenden Vorherrschaft der Erziehungswissenschaften und (empirischen) Bildungsforschung im Diskurs um Bildung innerhalb der Hu-

manwissenschaften und in der öffentlichen sowie politischen Wahrnehmung und der damit einhergehenden Verdrängung und der Nicht-Thematisierung seitens anderer relevanter Disziplinen. Der Begriff der Bildung soll daher aus der Zuordnung zur Erziehungswissenschaft „erlöst“ (Stojanov, 2014a, 2006) und mittels einer interdisziplinären Kooperation umfassend ergründet werden. Stojanov legt einen Grundstein, indem er den genannten Rekonstruktionsversuch unternimmt. Über die Methode des *reflexive equilibrium* nach Rawls wiegt er die Auffassungen von Bildung im Alltagsgebrauch ab und leitet daraus eine vorübergehende Definition ab. Es erfolgt eine Abgrenzung der Bildung von Lernen, Sozialisation und Bildung. In Anlehnung an anglo-amerikanische Ansätze und in Tradition von Hegel betont Stojanov die Selbst-Transformation als zentralen Gegenstand der Bildung, womit er zum Endergebnis seiner Überlegungen und damit zum Ausgang der von ihm gewünschten Diskussion kommt (Stojanov, 2014a).

(Re-)Konstruktion von Bildung: Kritik der Verortung und Vorschlag zukünftiger Zuordnungen

Im Zuge einer Analyse der Nutzung der Kategorie „Bildungsgerechtigkeit“ durch die empirische Bildungsforschung (Stojanov, 2008a, 2008b) erarbeitet Stojanov eine scharfe Kritik an der strikten Verortung des Bildungsbegriffs und seiner theoretischen Entwicklung in den Erziehungswissenschaften, als deren Teil er die empirische Bildungsforschung begreift. Diese Kritik stellt die Grundlage der Nachschärfung und weiteren Legitimierung des Bildungsbegriffs dar (Stojanov, 2014a, 2014b).

Stojanov stellt einerseits eine zunehmende Diskursivierung der Bildung „in sämtlichen öffentlich-politischen Diskussionsarenen“ (Stojanov, 2014a, 203) fest, wobei in diesen Diskursen selten das Wesen oder der Zweck von Bildung im Fokus steht, sondern vielmehr die Frage, wie ein bestehendes Bildungssystem effizient und optimiert gestaltet werden kann. Andererseits „führt der Begriff der Bildung immer noch eine marginale Existenz innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses – und er bleibt semantisch unterbestimmt, d.h. sein Bedeutungsgehalt erfährt nur selten präzise und differenzierte analytische Rekonstruktionen“ (ebd.), womit derzeit geklärt werden soll, *wie* Bildung erreicht werden soll, ohne ausreichend zu erarbeiten, *was* Bildung genau ist. Bildung als Kategorie läuft in diesen Diskursen Gefahr, Opfer einer öffentlichen und politischen Instrumentalisierung und damit Bestandteil auch nicht-humanistischer Kampagnen zu werden, insbesondere in Verbindung mit einem umkämpften Begriff wie Gerechtigkeit (Stojanov, 2016a). „Um der ‚willkürlichen Indienstnahme‘ von ‚Bildung‘ für alle möglichen politischen und pädagogischen Zwecke (...) entgegenzuwirken, ist es dringend vonnöten, die verschiedenen Gebrauchsweisen von ‚Bildung‘ unter die analytische Lupe zu nehmen, sie danach zu befragen, ob und inwieweit sie begründet sind, und diejenigen von ihnen, die eine stichhaltige Begründung aufweisen, in einen kohärenten strukturlogischen Zusammenhang zueinander zu setzen“ (Stojanov, 2014b, 349). Eine solche „analytische Lupe“ fehlt jedoch derzeit, Bildung bleibt im Angesicht aktueller Herausforderungen unterbestimmt und verharret einer tragfähigen Fundierung.

Stojanov erklärt sich dieses Defizit in der Theoriebildung vor allem durch „die marginale Stellung der Bildungskategorie im humanwissenschaftlichen Diskurs“ (Stojanov, 2014a, 204) aufgrund einer Zuordnung der Kategorie Bildung zur Erziehungswissenschaft. Für ihn ist deutlich, dass die gesamte Humanwissenschaft aufgerufen ist, den anthropologisch konstituierenden Prozess der Bildung aufzugreifen, ihn begrifflich zu fassen und eine entsprechend umfangreiche und weittragende Theorie der Bildung zu entwickeln. Zu den Humanwissen-

schaften werden alle Disziplinen gezählt, „in denen Erkenntnisse über Entwicklungsmechanismen und -bedingungen von Humanvermögen sowie über Erscheinungs- und Objektivierungsformen von Humanität generiert werden“ (ebd.). Damit kann und soll jede Disziplin der Humanwissenschaften zu dieser Theorie ihren spezifischen Teil beitragen, „weil Bildung in erster Linie Entwicklung von Humanität bedeutet – und Entwicklungsbedingen und Ausprägungen von Humanität stellen den übergreifenden Forschungsgegenstand aller Humanwissenschaften dar“ (Stojanov, 2014a, 212; auch 2006, 65).

Die derzeitige Verortung der Bildung in den Erziehungswissenschaften jedoch offenbart zwei Problematiken. Erstens „fühlen sich andere geistes- und sozialwissenschaftliche Zweige von der Befassung mit diesen Thematiken weitgehend entbunden“ (Stojanov, 2014a, 204), da die Erziehungswissenschaft „die Alleinzuständigkeit oder zumindest Leitfunktion bei der wissenschaftlichen Erkundung nicht nur von Erziehungs- sondern auch von Bildungsthematiken beansprucht“ (ebd.). Zweitens erweist sich die Erziehungswissenschaft durch ihren „spezifischen Charakter“ (ebd.) als überfordert mit der Entwicklung einer eigenständigen, tragfähigen Bildungstheorie. Zum einen da sie sich vor allem der Theorieimporte anderer (Bezugs-)Wissenschaften bedient und diese Theorien nicht durchgehend für einen Übertrag in pädagogische Felder geeignet sind, denn sie „werden durch ihre Übersetzung in das Feld der postulierten pädagogischen Einzelwissenschaft zwangsläufig aus den Diskursen ihrer originären Disziplinen herausgerissen, wodurch sie fragmentiert und oft nur oberflächlich oder eklektisch rezipiert werden. Dabei werden Einwände gegen die rezipierten Theorieansätze und Kritiken an den rezipierten Theorieansätzen oft ignoriert“ (ebd., 205). Zum anderen kann sie eine eigenständige Entwicklung aus sich heraus nicht leisten, da der Bildungsbegriff im Kern interdisziplinär ausgerichtet ist und zudem einen starken normativen Charakter hat, den die Erziehungswissenschaft so nicht umfassend berücksichtigt. Stojanov zieht vor allem Wolfgang Brezinka als Referenz einer nicht-normativen Erziehungswissenschaft heran, auf dessen Basis sich die empirische Bildungsforschung als die – nach Stojanov – einflussreichste Teildisziplin der Erziehungswissenschaft begründet. „Aufgrund der so skizzierten Inkongruenz der (normativ aufgeladenen) Bildungskategorie mit dem dominanten Selbst-Verständnis von Erziehungswissenschaft als einer rein deskriptiven Disziplin sowie angesichts der weitgehenden strukturellen Ignoranz dieser Disziplin gegenüber stringenten und diskursiven begriffsanalytischen Rekonstruktionen, sind in der Erziehungswissenschaft vielfältige Figuren wenn nicht der Ablehnung, so zumindest der Marginalisierung und der Trivialisierung dieses Begriffs zu beobachten“ (ebd.), denn selbst die humanistischen Idealen aufgeschlossenen, auch (bildungs-)philosophisch orientierten Denkanstöße greifen noch zu kurz, als dass sie einen umfassenden Beitrag für eine entsprechende Bildungstheorie leisten können. „In solchen erziehungswissenschaftlichen Schriften sucht man vergebens nach überzeugenden Antworten auf die bildungstheoretischen Schlüsselfragen [,] was genau Vermittlung von Subjektivitätsentwicklung mit objektiven Inhalten bedeutet, und wie der Mechanismus dieser Vermittlung konkret aussieht“ (ebd.). Bildung sei jedoch in hohem Maße normativ und diesen wertenden und intendierenden Charakter zu verschleiern käme einer starken Verkürzung der Bildung selbst gleich. „Wenn wir z.B. von jemandem behaupten, er sei ungebildet, so ist dies nicht nur eine Feststellung, sondern auch eine Wertung. Ermöglichung und Vermittlung von Bildung wird normalerweise als übergreifende Norm der Institution Schule angesehen“ (ebd.). Zusammengefasst ist es bisher nicht zufriedenstellend gelungen, eine umfassende Theorie der Bildung vorzulegen, die sowohl den (inter-)subjektiven als auch den objektiven Charakter von Bildung ausreichend begründet und ausgestaltet. Aufgrund der starken Präsenz

der Bildungsforschung und deren nicht-normativer Auffassung von Bildung werden kaum der Begriff und das Wesen der Bildung selbst genauer untersucht und in den wenigen Ausführungen, die sich mit diesen Themen befassen, wird vor allem die subjektive Seite von Bildung betont und „die ‚objektive Seite‘ der Bildung in der Regel kaum spezifiziert, d.h. es wird kaum auf die Frage eingegangen, warum die Befassung mit welchen konkreten Arten von Objektivität ein notwendiges Moment und/oder eine notwendige Voraussetzung von Bildung sei“ (ebd., 208).

Als ersten Schritt hin zu einer umfassenden, humanwissenschaftlich erarbeiteten und begründeten Bildungstheorie schlägt Stojanov eine Lösung des Bildungsbegriffs aus der Erziehungswissenschaft (Stojanov, 2014a, 206) und zugleich eine Verortung in der Bildungsphilosophie vor, einer „Teildisziplin der Philosophie, die für die analytisch-systematische Klärung des Bildungsbegriffs eigentlich vorrangig zuständig sein sollte“ (ebd., 204). Er wirbt für „eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf der gleichen Augenhöhe“ (Stojanov, 2014b, 349) zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie. Letztere versteht sich eben als ein Teilgebiet der Philosophie und unterwirft sich daher „nicht den partikularen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Perspektiven in Bezug auf Bildung“ (ebd.). Der Bildungsphilosophie kommt daher eine zentrale, grundlagentheoretische Aufgabe zu, die jedoch ergänzungsbedürftig ist. Deutlich ist zu betonen, „dass die begriffsanalytische Rekonstruktion von ‚Bildung‘ (...) nur *eine* – wenn auch grundlegende – Aufgabe im interdisziplinären Feld der Bildungsforschung ist, und dass diese Aufgabe keineswegs die Erforschung von sozialen und pädagogischen Voraussetzungen von Bildung oder etwa von ihren Institutionalisierungsformen und -dynamiken mitumfasst oder gar ersetzt“ (ebd., 347; Herv.i.O.). Diese Ergänzung können und sollen sämtliche Disziplinen der Humanwissenschaft leisten – wobei er beispielhaft die Entwicklungspsychologie, Soziologie, Pädagogik sowie Philologie und Geschichte nennt (Stojanov, 2014a). Dies sollte nicht als Zuarbeit oder Additiv zur Bildungsphilosophie verstanden werden, sondern vielmehr als ein gleichberechtigtes Arbeiten am gleichen Gegenstand mit gleichem Ziel anhand verschiedener Zugänge und Methoden (ebd., 203).

Bildung nach Stojanov: Definition und Hintergründe

Als Quintessenz der Zusammenführung von klassischen humanistischen, historisch entwickelten Bildungsbegriffen, aktuellen gesellschaftlichen Auffassungen von Bildung und der Anreicherung durch Theorien der Intersubjektivität gelangt Stojanov zur Definition seines erarbeiteten Bildungsbegriffs:

„Bildung ist als die Entwicklung der spezifisch menschlichen Fähigkeit zur Selbst-Transformation durch begrifflich-objektivierende Artikulation der Wünsche, Bedürfnisse, Werte und Ideale der Person im Zuge ihrer verstehenden Befassung mit überindividuellen wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensinhalten zu verstehen, welche Befassung zur Überschreitung der Grenzen der unmittelbar gegebenen natürlichen und soziokulturellen Umwelt der Person und somit zur Ermöglichung ihrer Autonomie und Freiheit führt“ (Stojanov, 2014a, 211).

Der von Stojanov entwickelte Bildungsbegriff kann als humanistisch, freiheitlich und demokratisch charakterisiert werden. Bildung in diesem Kontext ist gekennzeichnet als ein „Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist“ (Stojanov, 2013, 62), damit als ein Selbstzweck anzusehen und somit humanistisch geprägt (Stojanov, 2006; 2014b; Wisch-

mann, 2010). Darüber hinaus ist er freiheitlich, „weil er auf die Selbst-Verwirklichung des Individuums und gegen seine Unterordnung unter Kollektiven ausgerichtet ist, die auf der Grundlage von nicht-gewählten, quasi-natürlichen Gruppenmerkmalen wie Herkunft oder Abstammung konstruiert werden“ (Stojanov, 2022a, 97) und demokratisch, „weil er individuelle Selbst-Verwirklichung als eingebettet in demokratischen Anerkennungsbeziehungen und demokratischen Institutionen konzipiert“ (ebd.). Mit dieser Fassung wird deutlich, dass Bildung vor allem ein Prozess der Selbst-Entwicklung im Kontext eines gemeinschaftlichen und damit intersubjektiv vermittelten Zusammenlebens ist.

Anhand dieser Definition erarbeitet Stojanov ein Verständnis von Bildung, bei dem diese „als Vermittlung zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen zu verstehen ist, in deren Zügen das Besondere des Individuellen begriffen und artikuliert wird. Zum einen charakterisiert die Fähigkeit zu dieser Vermittlung den Zustand des Gebildet-Seins. Zum anderen zeichnet sie den Prozess der Bildung selbst aus, und zwar konkretisiert als Vermittlung zwischen dem besonderen Individuum und der universellen Welt“ (Stojanov, 2022a, 97). Diese Vermittlung von individuellen und gesellschaftlichen Inhalten, mittels derer das Individuum ermöglicht wird sich selbst weiterzuentwickeln, geht demnach von zwei Polen aus: Selbst und Welt. Wie im Laufe des Kapitels gezeigt wird, ermöglicht Bildung eine Transzendierung der jeweiligen ursprünglichen Situation, da durch Bildung selbst das Ich gestärkt und entwickelt wird *in* und *mit* dem Kontext Welt, wodurch sie wechselseitig erschlossen werden. Bildung erweist sich in diesem Kontext zwingend als ein „intendierter intersubjektiver Vorgang“ (Stojanov, 1999, 182), dessen Qualität stark durch die Sozialbeziehung beeinflusst wird, in dem der Vorgang vollzogen wird. Anders formuliert: *In* und *durch* diese Sozialbeziehung wird Bildung möglich. Unter Berücksichtigung der beiden zentralen Momente – Intersubjektivität und Transformation – lässt sich der Vorgang selbst noch ausdifferenzieren, erstens in eine „Ebene der wechselseitigen Anerkennung“ (ebd.) und zweitens in eine „Ebene der kosubjektiven weltbezogenen Horizonsöffnung und -erweiterung“ (ebd.).

Die Ebene der wechselseitigen Anerkennung beschreibt die notwendigen Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsprozesse, die Stojanov in der Umsetzung anerkenntstheoretischer Prämissen ansiedelt. „Es ist naheliegend, daß das hier beschriebene Bildungsparadigma die Erfahrungen, die Probleme, die Ängste sowie die biographischen Ereignisse der Heranwachsenden, kurzum ihre subjektiven Befindlichkeiten, integrieren muß. Nur so können sich die Heranwachsenden im Rahmen der schulischen Interaktionen, die einen zentralen Platz in ihrem alltäglichen Leben einnehmen, in ihrer Individualität anerkannt fühlen“ (Stojanov, 1999, 182f.). Diese Anerkennung ist eine grundlegende, weder zu negierende noch mittels anderer Erfahrungen zu kompensierende, demnach genuine Erfahrung, die alle Schüler*innen erleben müssen, um Bildung zu ermöglichen. Bildungsinstitutionen kommt somit nicht nur die Aufgabe zu, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch etwaige Sozialbeziehungen zu gestalten. „Honneth zeigt, daß dieses Gefühl der Anerkennung eine Grundvoraussetzung der Selbstbildung ist. Die Schule muß dieses Gefühl bei den Schülern aufbauen und auch ggf. fehlende sozialisatorische Erfahrungen kompensieren, wenn etwa den Schülern die Erfahrung der erlebten Empathie fehlt. Die Lehrer müssen daher auch spiegelnde und idealisierende Funktionen übernehmen bzw. sollten diesen nicht ausweichen“ (ebd., 183). Mit der Ebene der wechselseitigen Anerkennung ist die Facette der Selbst-Entwicklung beschrieben, eine der beiden Kernelemente des Bildungsbegriffs. Für Bildung wird intersubjektiv vermittelte Anerkennung nötig, da diese die Grundlage entsprechender Entwicklungsvorgänge darstellt.

Die Ebene der Horizont-Erschließung umreißt mit dem Welt-Bezug das zweite Kernelement, wie später näher ausgeführt wird. Mit Welt wird zunächst die partikulare Umwelt verstanden, die das Individuum begrifflich begreift, in ihr partizipiert und sich so auch erschließt. Darauf aufbauend werden auch weitergefasste Weltbezüge buchstäblich in den Fokus gerückt.

„Die eben angesprochene Selbstartikulation in einem öffentlichen Raum setzt voraus, daß die Individuen mit solcherart disponierten Ich-Perspektiven an einem Prozeß der wechselseitigen Horizontverschmelzung partizipieren, in dessen Zuge ein gemeinsamer und interspektivistisch strukturierter Weltbezug entsteht. Nur durch diese Partizipation läßt sich individuelle Anerkennung erreichen. Umgekehrt erscheint die Partizipation hier als motiviert durch das Streben nach Anerkennung der eigenen Individualität (bzw. der eigenen Zurechnungsfähigkeit, der eigenen praktischen Vernunft) durch den Anderen. Die intersubjektive Struktur des Anerkennungsverhältnisses dient zugleich auch als Begründung dafür, daß diese Partizipation möglich ist. Dieses Anerkennungsverhältnis kann nur dann vollständig verwirklicht sein, wenn es universalistisch strukturiert ist, d.h. wenn es sich nicht auf das Ausführen vorgegebener Rollenzuweisungen beschränkt. Das Individuum muß vielmehr in der Lage sein, seine Handlungen an den Prinzipien einer postkonventionellen Moral zu orientieren, d.h. diese Handlungen so anzulegen, daß ihre Maximen in dem Sinne verallgemeinerungsfähig sind, daß sie von prinzipiell allen Anderen – unabhängig von der Kontingenz ihrer konkreten Lebensgeschichten – akzeptiert werden könnten“ (Stojanov, 1999, 183f.).

Mit der Hinzunahme des moralischen Urteils wird bei Stojanov eine genuin dem Erziehungsgedanken zugeschriebene Funktion der Bildung zugeordnet.

Mehrfach wurde bereits der der Prozess und die Funktion der Intersubjektivität angesprochen, diese ist gekennzeichnet „durch eine Dialektik von ‚Selbstsein in der Welt durch den Anderen‘ und ‚Selbstsein in der Welt in Abgrenzung von den Anderen‘, oder durch eine Dialektik des ‚Auf-die-Anderen-angewiesen-Seins‘ und ‚Von-den-Anderen-getrennt-Seins‘“ (Stojanov, 2006, 56). Diese Dialektik kann nicht aufgelöst werden, Bildung erschöpft sich weder in einer totalen Abgrenzung des Individuums von seiner Umwelt noch in einem umfassenden Aufgehen in dieser. „Von zentraler Bedeutung dafür ist ein Verständnis von Bildungsprozessen als Prozesse der Selbsttransformation, in denen die bis dahin fraglos-selbstverständlichen Grundlagen des individuellen Selbst- und Weltverständnisses fraglich, damit der Möglichkeit nach dem Gegenstand der Reflexion und folglich begründungsbedürftig werden“ (Scherr, 2014, 323).

Bildung zeigt sich also charakterisiert als „dialektischer Vorgang des ‚In-die-Welt-Hinausgehens‘ und dadurch ‚Zu-sich-selbst-Kommens‘“ (Stojanov, 2006, 115). Eine Person entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt, was Stojanov als eine „Subjektconstitution“ bezeichnet. „Subjektivität ist insofern als ein kreativer, neue Persönlichkeitsaspekte generierender Selbstbezug und zugleich als aktiver Weltbezug zu verstehen, bei dem die jeweils vorhandenen Limitierungen der aktuell gegebenen partikularen Umwelt überschritten werden und damit individuelle Freiheit behauptet wird (...)“ (Stojanov, 2006, 115). Wie angesprochen werden diese Selbst- und Welt-Bezüge genauer ausgeführt, nachdem eine Konkretisierung des Ziels von Bildung vorgenommen wurde.

Was Bildung soll: Autonomie und Identität als Ziele

Streng genommen verfolgt Bildung keinen instrumentellen Zweck. Sie erfolgt aus einem Selbstzweck heraus, als eine „Entwicklung der *spezifisch menschlichen* Fähigkeit zur Selbst-Transformation“ (Stojanov, 2014a, 211; Herv. P.S.) und „als intersubjektive Sinngebung der objektiven Wirklichkeit durch ihre Überführung in begriffliche Inhalte“ (Stojanov, 2014b,

361). Stojanov weist Bildung als eine anthropologische Notwendigkeit und ein Spezifikum aus: Sie ist ein Spezifikum, weil sie so vermutlich nur bei Menschen zu finden ist und eine Notwendigkeit, weil die Erlangung von Selbstbestimmung und Identität ein Grundbedürfnis darstellt (Stojanov, 2006; 2011). Stojanov fasst seinen Bildungsbegriff grundlegend humanistisch, sie ist per se nicht zweckmäßig, jedoch durchaus zielorientiert und nicht grundlos. Eine Ausrichtung von Bildung im Raster von Kompetenzen als operationalisierbares Phänomen würde den Bildungsbegriff und seinen grundlegenden humanistischen Gehalt grob verfälschen. „Diese Ausrichtung bedeutet ein vollständiges Zurückdrängen des intrinsischen Wertes von Bildung, der nach den bisherigen Ausführungen in dieser Replik zusammenfassend ausgedrückt darin besteht, dass Individuen nicht nur *durch* Bildung für Wirtschaft und Politik vorbereitet werden, sondern dass sie vor allem *in* ihrer Bildung selbst ihre Freiheit verwirklichen sollen, indem sie die Komponenten ihres Selbst rational artikulieren und transformieren und sich so zu Subjektautonomie befähigen“ (Stojanov, 2014b, 354; Herv.i.O.). Durch Selbst-Transformation erarbeitet sich das Individuum eine individuelle Identität und nähert sich einem autonomen und somit mündigen Leben an (Stojanov, 2010b; 2014b; 2022a), sie ist „ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der zur Überschreitung des unmittelbar Gegebenen (und des unmittelbar ‚Ansozialisierten‘) und zur individuellen Autonomie durch einen sinnstiftenden Erwerb von wissenschaftlichem, literarischem und künstlerischem Wissen führt“ (Stojanov, 2014a, 207).

Stojanov akzeptiert in seinen Ausführungen zur Autonomie, dass diese in weitem Zuge individualistisch, also stark personenbezogen sei, „nämlich in dem Sinne, dass individuelle und zugleich egalitäre Freiheit und Autonomie (...) als übergeordnete Werte in demokratischen Gesellschaften und zugleich als normative Maßstäbe der Kritik an gesellschaftlichen Zuständen (...) anzunehmen sind“ (Stojanov, 2014b, 356). Er betont den Charakter einer universalistischen und zugleich individualistischen Ausrichtung der Bildung im Sinne einer non-egalitären Autonomiestiftung. Bildung ermöglicht eine Selbstbestimmung des Individuums, sie soll und kann allen Menschen zukommen und verfolgt keine einheitlichen, operationalisierbaren Ziele. „Damit sind die zwei Grundsäulen des normativen Universalismus angesprochen, der den Bildungsbegriff begründet: Die Idee der Selbstbestimmung des Subjekts (...) und die Idee eines ‚objektiv guten Lebens‘, das als solches von allen vernünftigen menschlichen Wesen – unabhängig von ihrer jeweiligen kontextuell-kulturellen Situiertheit – anerkannt werden muss“ (Stojanov, 2011, 73). Hier offenbart sich deutlich die Ausrichtung auf das humboldtsche Bildungsideal, in diesem wird Autonomie „als Fähigkeit – oder auch als Ausübung der Fähigkeit – sich seine eigenen Zwecke zu setzen verstanden. Wenn Personen über ihre grundlegenden Zwecke nachdenken, d. h. über fundamentale Lebensziele reflektieren, (...) sollen sie sich nicht einfach der gegebenen sozialen Ordnung ausliefern, oder sich gar einer religiös verstandenen göttlichen Ordnung unterordnen. Vielmehr sollen sie *eigenständig* ihre Lebensziele festlegen und diese loyal verfolgen“ (Culp, 2020a, 299; Herv.i.O.). Autonomie ist zwar ein individueller, erstrebenswerter Zustand, der paradoxerweise jedoch der Einbettung in soziale Verhältnisse bedarf und zugleich stets im Kern auf das Selbst abzielt. Sie kann nur selbsttätig erreicht werden und „als Ergebnis von Selbsttätigkeiten des Einzelnen zustande kommen; Selbsttätigkeiten, die etwa mit den Metaphern der ‚Selbst-Findung‘ und des ‚Selbst-Erfindens‘ zusammenfassend umschrieben werden können“ (Stojanov, 2014a, 307f.).

Ähnlich verhält es sich mit der personalen Identität, die zwar selbst entwickelt wird, hierzu jedoch ebenso einen Referenzrahmen benötigt, dessen „Selbstbezug in einem doppelten Sinne

intersubjektiv konstituiert wird: einmal gewissermaßen in der Bewegung von außen nach innen im Sinne der Internalisierung von interaktiven Mustern der Objektenbindung (wodurch individuelle Antriebsstrukturen entstehen) und der Perspektiven der Bezugspersonen auf sich selbst (wodurch Selbst-Eigenschaften entstehen); ein zweites Mal in der Bewegung von innen nach außen im Sinne der interaktiven Artikulation der internalisierten Entitäten zu einer Einheit im Sinne einer nie abschließbaren Versprachlichung des ‚Es‘ oder des ‚I‘ einer Person. Und genau in diesem zweiten Moment der Artikulation geht die konkrete Selbstbeziehung über das sie ursprünglich ermöglichende intersubjektive Spiegelungsverhältnis hinaus“ (Stojanov, 2006, 125f.). Durch die Vermittlung wird Transformation ermöglicht.

Zur Artikulation benötigt es *auch* eine kognitive Entwicklung. Diese ist „als Entwicklung der Denkfähigkeit des Einzelnen auffassen, d.h. als Entwicklung der Fähigkeit, ideell-hypothetische Zusammenhänge zu konstruieren und nachzuvollziehen, die einen berechtigten Anspruch auf situationsunabhängige und über-subjektive, objektive Gültigkeit aufweisen“ (Stojanov, 2011, 84). Mit dieser kognitiven Fähigkeit hängen auch emotionale Fähigkeiten eng zusammen, sie bedingen sich sogar wechselseitig. Den Zugang zu Emotionen erhält das Individuum durch deren begriffliche Fassung und kognitive Entwicklung wird durch emotionale Zuwendung angeregt. „Die Artikulation von Gefühlen bedeutet, sie mit Hilfe von Begriffen wie ‚Freude‘, ‚Wut‘, ‚Trauer‘ etc. zu versprachlichen, d. h. sie so mitzuteilen, dass sie auch von Mitmenschen nachempfunden werden können, die nicht gerade diese Gefühle verspüren. Erst in diesem (reellen oder virtuellen) Mitteilungsakt reflektiert und ‚ordnet‘ das Subjekt die Bedeutungen seiner Gefühle in seinem geistigen Leben“ (ebd., 85). So wird im Anschluss deutlich, dass es kaum Phänomene gibt, die ausschließlich auf eine biologische Determination zurückzuführen sind. Hingegen erweisen sie sich als (Zwischen-)Ergebnisse eines dynamischen Zusammenspiels aus Person und Umwelt, womit der hier aufbereitete Bildungsbegriff anschlussfähig an analoge Debatten der (Entwicklungs- und Differential-) Psychologie und Annahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aus interaktionistischer Perspektive wird. Angewandt auf das Phänomen der Intelligenz wird dieses Wechselspiel besonders deutlich, wenn die von mindestens zwei Bedingungen abhängig ist. „Erstens, von der Anerkennung der vor-begrifflichen Ideale des Einzelnen durch seine Bezugspersonen; Ideale, die in der Form von vor-kognitiven Wertungen und Vorstellungen eines guten und glücklichen Lebens zum Ausdruck kommen. Und zweitens - von der Anerkennung des Fähigkeitspotenzials des Einzelnen, seine Ideale propositional zu artikulieren, d.h. sie modifizierend unter der Einnahme der Perspektiven der Anderen zu begrifflichen Inhalten auszubauen, wobei diese Inhalte mit Gründen zu versehen und als Prämissen für weitere propositionale Behauptungen auszuweisen sind“ (ebd., 94). Für eine pädagogische Handlung bedeutet dies, „die emotional besetzte lebensweltliche Ideale und Weltbilder der Kinder und Jugendlichen gezielt zum Ausgangspunkt von diesen Prozessen zu machen, ohne diese Ideale und Weltbilder dabei im Sinne einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ als ein Gegenpol zur erwachsenen Welt zu romantisieren, sondern den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sie propositional ausdifferenziert und argumentierend (...) in der Form von subjektiven Theorien zu artikulieren“ (Stojanov, 2008c, 111). Daraus folgt, dass sich Umweltbedingungen und damit beeinflussbare Größen nicht nur positiv, sondern auch im hohen Maße negativ auf die kognitive Entwicklung auswirken können. Letzteres kann zum einen der Fall sein, wenn sie sich durch die „Nicht-Beachtungen der lebensweltlichen Ideale und Wertevorstellungen der Educanden“ (Stojanov, 2011, 94) und demnach durch eine umfassende Stoffzentrierung auszeichnen. Zum anderen wird eine solche Überschreitung der „Prägung“ verhindert, wenn

durch eine Ausblendung der schulischen Inhalte, zugrundeliegender Theorien und fachlicher Bezüge ein übermäßiger Fokus auf Interessen, Erfahrungen und Wünschen der Kinder und Jugendliche erfolgt (ebd., 95).

Transformation als Ergebnis von Selbst-Artikulation durch Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung

Bildung ist kurzgefasst ein Prozess der „dynamischen begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation“ (Stojanov, 2014a, 211). Diese Transformation versteht sich als Weiterentwicklung eines aktuellen Zustands und als eine Überwindung aktueller Verbindungen. Dieses über-sich-hinaus-Wachsen und das Überschreiten bisheriger, sozialisatorisch vermittelter Grenzen enthält immer ein minimales Gehalt des Neuen.

„In gewissem Sinne erfindet sich das menschliche Individuum durch diese Transformation stets neu, was heißt, dass es sich über die sozialisatorischen Prägungen der unmittelbaren Umwelt, in der es aufwächst, oder in der es aufgewachsen ist, hinwegsetzt, bzw. diese Prägung kritisch reflektiert, und dadurch seine Autonomie und Freiheit verwirklicht“ (ebd.).

Der Kern dieses Vorgangs ist die Artikulation. Zentral und in Abgrenzung zu Lernen – aber auch zu Erziehung – ist dabei, „dass bei der Bildung das Individuum das gelernte Wissen zu seiner eigenen Persönlichkeit bezieht. Dieser Bezug hat zwei zentrale Implikationen, welche die Differenz zwischen Bildung und bloßem Lernen markieren: Durch ihn erhält, erstens, das gelernte Wissen Sinn und Nachhaltigkeit“ (Stojanov, 2018a, 48). Es zeichnet sich zweitens dadurch aus, dass „es persönlichen Sinn für das Individuum hat, dass das Individuum dieses Wissen mit seinen Wertevorstellungen und Lebensentwürfen verbindet und deshalb stets über dieses Wissen nachdenken muss, was wiederum die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten vorantreibt“ (ebd.).

Stojanov differenziert die (begriffliche) Selbstartikulation in zwei Pole, dem ich-bezogenen und dem welt-bezogenen Pol. Eingebettet in den adaptierten Begriff der Anerkennung, stellt der ich-bezogene Pol den Bereich der Selbstbeziehungsmodi und der welt-bezogene Pol den Bereich der Weltreferenzen dar.

Das *Selbst* stellt die ich-bezogenen Aspekte der Selbst-Artikulation dar. Sie beziehen sich auf Fähigkeiten, Bedürfnisse und Wünsche von Personen, auf Er-Kenntnisse über sich selbst als Individuum. Im Kontext des Bildungsbegriffs wird hier in Anlehnung an Humboldt von Selbst-Entwicklung gesprochen (Stojanov, 2014a; 2022a), wenn diese ich-Bezüge begrifflich artikuliert werden können. „Die begriffliche Artikulation von *Bedürfnissen* bedeutet, sie für die Anderen und für sich selbst verständlich und nachvollziehbar, sie eben *begreiflich* zu machen, sowie sie rational zu rechtfertigen, d. h. ihre Legitimität aus der Perspektive der Allgemeinheit zu begründen. Damit verbunden, wenn auch nicht identisch, ist die Realisierung der Befriedigung der Bedürfnisse“ (Stojanov, 2022a, 107; Herv.i.O.). Zurückgehend auf Hegel wird hier die Bedürfnisbefriedigung als unbedingt eingewoben in ein soziales Netz verstanden. Dies bedeutet, dass diese individuellen Bedürfnisse nur dann befriedigt werden können, wenn sie anderen offenbart, also nachvollziehbar vermittelt wurden, sodass diese Anderen entsprechend (also bedürfnisorientiert) handeln können. So kann gesprochen werden „von einem gesellschaftlichen System der Bedürfnisse, bei dem die Bedürfnisse der Einzelindividuen nur im Rahmen einer institutionalisierten Kooperation zwischen ihnen befriedigt werden können. Demnach muss das Individuum seine Bedürfnisse in diese Kooperation hineinbringen, damit sie von anderen etwa durch ihre gesellschaftlich organisierte und

geteilte Arbeit befriedigt werden können – und das Individuum muss wiederum die Bedürfnisse der Anderen verstehen können, damit es seine Arbeits- und Kommunikationsbeiträge darauf ausrichtet“ (ebd.). Die Bedürfnisbefriedigung setzt damit dreierlei voraus und weist große Ähnlichkeiten zum Konzept der Feinfühligkeit in der Bindungstheorie auf (Ainsworth, 2017; Ainsworth, Bell & Stayton, 2017): Erstens, dass die Befriedigung einen Impuls oder ein Zutun von außen benötigt, sie also nicht ausschließlich aus dem Individuum selbst heraus generiert werden kann; was eine basale Kenntnis darüber erfordert, was das Bedürfnis genau darstellt. Zweitens, dass das Bedürfnis echt, also authentisch und umfassend vermittelt werden kann; was Grundfähigkeiten der Kommunikation bei allen Beteiligten voraussetzt. Drittens, dass die anderen Personen nach der Vermittlung der Bedürfnisse auch tatsächlich entsprechend reagieren; was eine entsprechend fundierte Beziehung und eine entsprechend gestaltete Situation voraussetzt. An dieser Stelle knüpft die anerkennungstheoretische Gestaltung der Sozialbeziehungen an. So gesehen ist Bildung „ein durch intersubjektive Anerkennung vermittelter und ermöglichter Selbst-Entwurf in die Welt, oder eine Selbst-Artikulation aus dem Standpunkt der Allgemeinheit heraus in eine (wissenschaftsförmige) Sprache, deren Bedeutungen in dem Sinne propositional strukturiert sind, dass sie eine kontextübergreifende Gültigkeit beanspruchen können“ (Stojanov, 2007, 43). Darüber hinaus schließt die Selbst-Entwicklung auch die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten ein. „Der Wunsch nach Selbstbehauptung des Individuums als eine besondere, anerkennungswerte Person ist die zentrale Triebkraft für die Entwicklung seiner *Fähigkeiten*. Auch diese sollen, ähnlich wie die Bedürfnisse, zunächst als Fähigkeiten artikuliert, für die anderen sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden, bevor sie verwirklicht werden können“ (Stojanov, 2022a, 108; Herv.i.O.; auch: 2022b).

Die *Welt* stellt die welt-bezogenen Aspekte der Selbst-Artikulation dar. Sie beziehen sich auf sämtliche nicht intraindividuellen Inhalte, also alle jenseits einer Person zu verortende Vorgänge und Inhalte. Aus Perspektive des Individuums selbst, eröffnet sich der Welt-Zugang über Er-Kenntnisse über andere Personen und Vorgänge. „Dabei ist ‚Welt‘ als ein interperspektivischer symbolischer Raum zu verstehen, der die partikularen Umwelten der Einzelnen übergreift. Demzufolge besteht der ‚Gegenstandsbereich‘ der Anerkennung nicht nur in den Selbst-Eigenschaften, sondern auch in den dazu komplementären Welt-Referenzen des Einzelnen“ (Stojanov, 2006, 161). Diese Welt ist „als universeller, sich aus begrifflichen Inhalten zusammensetzender Raum zu verstehen und dadurch von der partikularen *Umwelt* des Individuums zu unterscheiden“ (Stojanov, 2014b, 355; Herv.i.O.), womit Welt deutlich breiter gefasst ist, also eine bloße direkte Umgebung. Diese wird zwar üblicherweise zuerst als *Welt* erkannt und wahrgenommen, verbleibt aber nicht in dieser Annahme. Sie steht in dieser Funktion jedoch exemplarisch für die noch zu erschließenden Sphären und Inhalte von Welt. Im Kontext des Bildungsbegriffs wird hier in Anlehnung an Humboldt von Welt-Erschließung gesprochen (Stojanov, 2014a; 2022a).

Selbst- und Welt-Erschließung ergänzen und bedingen sich gegenseitig, gehen jedoch nicht ineinander auf. Durch das komplexe Zusammenspiel ist eine exakte Trennlinie nicht immer zu definieren, wie am Beispiel der Wertbildung als subjektiv-individuelle Auseinandersetzung auf Basis vermittelter Inhalte deutlich wird. „Der Kern des ichbezogenen Pols besteht in dem Wunsch des Individuums, als etwas Besonderes, als eine unverwechselbare und bewundernswerte Person von den Anderen anerkannt zu werden. Die Besonderheiten der Person machen wiederum ihre spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten aus. Dazu gehören sicherlich auch die spezifischen Ideale und Werte des Individuums; allerdings sind Ideale und Werte nicht

ichbezogen und sie dienen nicht der Selbstbehauptung des Einzelnen in den Augen der Anderen: Verfolgung von Idealen und Bindungen an Werte veranlassen das Individuum eher, sein Ich in den Hintergrund zu stellen, es sogar zu vergessen oder ein Stück weit zu opfern“ (Stojanov, 2022a, 107). Werte und Ideale erscheinen für Stojanov als Weltbezüge, da diese erst durch Bildung, also durch intersubjektive Vermittlung entstehen und somit immer einen Impuls von externen Quellen benötigen, seien es Beobachtungen von Anderen und damit externen Verhaltensweisen oder Argumentationen oder direkte Instruktionen einer anderen Person. Beobachtung und Instruktion sind als Bildungsanlässe zu sehen, nicht als Bildung per se. Diese ereignet sich in deren Kontext und als Reaktion – also weltreferentiell – indem sie durch Artikulation sukzessiv stärker gefasst werden. „Allgemein gesprochen vollzieht sich der Prozess dieser Artikulation in drei Schritten. Zunächst erscheinen Ideale als situationsbezogene Fantasiegebilde, gewissermaßen als ‚Tagträume‘, die in einer ausschließlich narrativen Form ausgedrückt werden. Dann werden sie zu propositional artikulierten Ansichten über das gute Leben transformiert, also zu Behauptungen wie ‚Gutes Leben ist...‘. Der dritte und letzte Schritt ist die Weiterentwicklung dieser Ansichten zu Werten, an welche sich das Individuum dauerhaft gebunden fühlt – nicht zuletzt, weil es von deren objektiver Gültigkeit überzeugt ist. Dies impliziert, dass es bereit ist, diese objektive Gültigkeit argumentativ zu verteidigen“ (ebd., 108f.). Diese Schritte sind selbst voraussetzungsreich. Sie ereignen sich nicht störungsfrei und sind auf Unterstützung, Anleitung und Impulse angewiesen. Interessant ist hier, dass eine begriffliche Artikulation des Selbst auch indirekt beeinflusst wird und teils stattfindet, wenn also bestimmte Inhalte, z.B. Wünsche, nur implizit angesprochen werden und der Fokus der Artikulation auf anderen, verdeckenden oder stellvertretenden Inhalten liegt. In einem solchen „doppelseitigen Prozess des Erwerbs wissenschaftlichen Wissens und der begrifflichen Selbst-Artikulation, spielt die Artikulation von Idealen und Werten deshalb die zentrale Rolle, weil in ihr die Bedürfnisse und die Fähigkeitenpotenziale des Individuums mitartikuliert werden: Bedürfnisse und Fähigkeiten werden nur selten direkt von ihrem Subjekt thematisiert, vielmehr verkörpern sie sich in seinen Idealen und Werten“ (ebd., 111). Es ist somit auch offensichtlich, dass Bildung – insbesondere unter diesen Vorzeichen – nicht selbst kausal bereits Gerechtigkeit schafft, sie „trägt aber durch die Befähigung zur Selbstbestimmung dazu bei, dass soziale Gerechtigkeit möglich wird – und zwar, indem die Educandi dazu befähigt werden, Gerechtigkeitsprobleme zu identifizieren und zu reflektieren sowie nach Gerechtigkeitsmaßstäben zu handeln. Denn Gerechtigkeit entsteht noch nicht durch die Anwendung bestimmter Gerechtigkeitsformeln, Normen oder Gesetze; deren Gebrauch kann gelingen oder misslingen, gut oder schlecht, gerecht oder ungerecht sein. Erst Bildung verhilft dazu, zu unterscheiden zwischen der allgemeinen Norm und der besonderen Situation“ (Kunze, 2012, 48). Diese Orientierung an und Auseinandersetzung mit Werten ist jedoch kein Endergebnis von Bildung, diese bleibt weiterhin im Selbstzweck verhaftet und es kann nicht von einer instrumentellen Zuschreibung gesprochen werden. Bildung ist konkretisiert zu verstehen als eine Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, durch „begrifflich-objektivierende Artikulation der Wünsche, Bedürfnisse, Werte und Ideale der Person im Zuge ihrer verstehenden Befassung mit überindividuellen wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensinhalten“ (Stojanov, 2014a, 211). Diese Befassung zielt auf die Kultivierung „eines Sinnes für Objektivität im Individuum“ (Stojanov, 2022a, 111), damit dieses zukünftig selbst in den Raum der Gründe eintreten kann und hierzu nicht mehr auf eine Begleitung durch einen Anderen angewiesen ist. Bildung ist in diesem Sinne die „Augen-

öffnung für den Raum der Gründe“ (Stojanov, 2014a, 208)“, eine Vermittlung von dessen Notwendigkeit und seinen Prozedere.

Nicht alle Inhalte sind in diesem Kontext auch bildungsstiftend. Hierzu müssen sie das Potential zur konkreten Auseinandersetzung besitzen und die Möglichkeit einer Transformation zumindest anbieten. „Mit anderen Worten müssen dies Inhalte sein, deren Grundeigenschaft darin besteht, dass, wenn sich die einzelne Person mit ihnen befasst, sie dazu gebracht wird, *zugleich* die Grenzen ihrer Partikularität zu überschreiten *und* ihre individuellen Anliegen, Ideale, Wertevorstellungen auszudrücken, zu kommunizieren, zu reflektieren und zu modifizieren“ (Stojanov, 2014a, 208; Herv.i.O.). Analog dazu wird auch deutlich, dass nicht grundsätzlich alle Entwicklungen oder (Wissens-)Veränderungen einer Person tatsächlich auf Bildungsprozesse zurückzuführen sind oder als solche zählen können. Dies ist nur dann der Fall, „wenn die Komponenten des personalen Selbst wie Bedürfnisse, Ideale, Wertevorstellungen nach und nach zu begrifflicher Artikulation gebracht werden, wodurch sich letztlich die Freiheit und die Autonomie der Person entwickelt. Diejenige Lehr-Lernarrangements, die diese Selbst-Komponenten der Educanden ignorieren bzw. nicht erreichen können, weil sie sich etwa ausschließlich auf ‚nützliche‘ Kompetenzen als Lernziele fokussieren, können demnach nicht als ‚Bildung‘ bezeichnet werden, selbst wenn sie dauerhafte Verhaltensänderungen bei den Educanden bewirken“ (Stojanov, 2014b, 354). Bildung ist damit auch an Ziele gebunden, wie weiter unten ausgeführt werden soll.

Neben der begrifflichen Transformation der Selbst- und Weltbezüge beinhaltet Bildung auch zwingend einen Rückbezug dieser Transformationen – und damit neuen Inhalten – auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und konkrete Beziehungen. Die Selbst-Artikulation als Prozess der Bildung besteht also einerseits in Selbst- und Weltbezügen verhaftet und andererseits *zugleich* „in der Dialektik der Interaktionen des Individuums mit seinen Mitmenschen eingebettet. Diese Dialektik besteht darin, dass sich die Autonomie des Individuums auf der Grundlage einer ursprünglichen Identifizierung mit seinen Bezugspersonen und sein Anerkannt-Sein durch diese entwickelt, und sich dabei zugleich in der Emanzipierung des Individuums von ihnen äußert“ (Stojanov, 2022a, 107). So kommt es, dass Bildung nicht nur auf eine eigene Entwicklung abzielt, sondern diese auch selbst mittels kritischer Reflexion und entsprechender Artikulation (genauer: einwirkender Kommunikation) auf die Welt-Aspekte und damit auf Verhältnisse einwirkt. „Im Laufe des Bildungsprozesses werden also die ursprünglich unmittelbaren und quasi-natürlichen Begierden, Wünsche und Ideale des Einzelnen mit begrifflichen Inhalten vermittelt, die im Rahmen einer reflexiven Sittengemeinschaft hervorgebracht werden. Der sich-bildende Mensch artikuliert (und modifiziert) begrifflich seine Begierden, Wünsche und Ideale, indem er oder sie sich an Reflexions- und Argumentationsdiskursen über zentrale Werte- und Weltdeutungsmuster beteiligt“ (Stojanov, 2014a, 211). Auch an dieser Stelle ist keine exakte Trennlinie im wechselseitigen Erschließen und Entwickeln zu identifizieren. „So zum Beispiel kann sich dann – und nur dann – ein Bildungsprozess anhand einer Befassung mit dem Thema ‚Gerechtigkeit‘ entzünden, wenn das Subjekt seine intuitiven Idealvorstellungen von Gerechtigkeit mit Gerechtigkeitstheorien vermittelt, deren Sinn sich dem Subjekt wiederum nur dann erschließt, wenn es diese Theorien mit seinen Alltagserfahrungen bzw. mit Intuitionen in Verbindung setzen kann, welche von diesen Erfahrungen hervorgerufen wurden“ (ebd.). Diese Kontextualisierung verbindet individuelle Auffassungen und objektive Begriffe. Bildung findet so einerseits statt, wenn aufgrund von Anregungen der Welt, das Selbst entsprechende Überlegungen anstellt. Andererseits wird Bildung auch möglich, wenn auf Impulse des Selbst hin, die Welt antwortet,

auch wenn also „die neuen Erfahrungen (...) nicht von allgemeingültigen Gründen, sondern von individuellen Wünschen oder Neigungen initiiert werden, rufen solche Erfahrungen nur dann einen Bildungsprozess hervor, wenn sie bewusst werden, oder vielleicht besser: wenn sie in das Selbst-Bewusst sein des Individuums hinein gelangen. Solche Erfahrungen lösen nur dann eine *Selbst-Transformation* aus, wenn ich mir Rechenschaft darüber gebe, was sie für mich *bedeuten*, d.h. welche Bedürfnisse von mir sie ausdrücken und welche Konsequenzen sie für mein weiteres Handeln haben“ (Stojanov, 2014a, 210; Herv.i.O.).

Diese Verbindung eigener, intuitiver Auffassungen und dann auch erarbeiteter Begriffe mit als allgemeingültig wahrgenommenen Bezügen bezeichnet Stojanov als den Eintritt in den „Raum der Gründe“ (Stojanov, 2014a, 208). Dieser „Raum“ kann als Begegnungs- und Diskussionsstätte aufgefasst werden. Eine Sphäre, bei der sich subjektiv-individuelle und vermittelte Ansichten treffen und in einen Diskurs treten. Ziel dieses Zusammentreffens ist keine Ablösung des einen durch den anderen, sondern idealtypisch eine gegenseitige Befruchtung. Der Raum der Gründe stellt einen möglichen *Grund* für einen bestimmten Inhalt des Individuums zur Verfügung, was diesen Inhalt wiederum greifbarer werden lässt. Das Individuum kann diese Gründe als weitere Reflexions- und Erarbeitungsreferenz nutzen und ggf. selbst im Raum auf diesen Grund einwirken, ohne eigene Intuitionen sofort abzulegen. „Der Eintritt des Einzelnen in den Raum der Gründe impliziert gerade *nicht* seinen Austritt aus dem Bereich seiner Neigungen, oder die Unterdrückung der letzteren. Gründe und Neigungen erscheinen bei diesem alternativen Verständnis nicht als unterschiedliche ontologische Realien, zwischen denen das Individuum umschalten, oder eine Balance suchen soll. Vielmehr ist das Verhältnis zwischen Gründen und Neigungen als eines der *Vermittlung* im Hegelschen Sinne des Wortes zu verstehen“ (ebd., 210; Herv.i.O.). Diese hegelianisch aufgefassten Vermittlungen „sind keine passiven Entdeckungen von gegebenen Verschränkungen, sondern Handlungen, oder vielleicht genauer: Zusammenhänge zwischen Handlungen, die erst durch die letzteren erzeugt werden, und bei denen eine Handlung A in eine andere Handlung B übergreift, wobei die Handlung B als *Mittel* für die Ausführung der Handlung A fungiert. Bildungstheoretisch und auch praktisch-pädagogisch besonders interessant sind wechselseitige Vermittlungen, also Zusammenhänge, bei denen die Handlung A durch die Handlung B ermöglicht wird, und die Handlung B – durch die Handlung A“ (Stojanov, 2014b, 353; Herv.i.O.). Durch diese Vermittlung werden Zusammenhänge von bisher absolut gesetzten, als gegeben angenommenen Verhältnissen aufgedeckt und zugänglich gemacht. Aufbauend auf Hegel und in „einer moderneren Terminologie ausgedrückt bedeutet dies, dass das Individuum seine identitätsstiftenden Eigenschaften wie Wünsche und Ideale durch die Internalisierung der Normen und der Werte sowie der Rollenmuster der familiären und quasi-familiären Gemeinschaften ausbildet, welche das Individuum als unmittelbar gegeben und als natürlich wahrnimmt – und daher nicht über sie reflektiert. Dies ändert sich schlagartig mit dem Übergang des Einzelnen in die bürgerliche Gesellschaft, die aus selbstbewussten Individuen besteht, die sich sowohl gegeneinander, als auch vom Gemeinwesen abgrenzen (oder sich von diesem entfremden), das die Individuen zunächst umfasst. Durch diese Abgrenzung und Entfremdung verlieren die Sitten dieses Gemeinwesens ihre Unmittelbarkeit und Natürlichkeit für den Einzelnen – und mit diesem Verlust setzt sein eigentlicher Bildungsprozess ein“ (Stojanov, 2014a, 210). Bildung entsteht zusammengefasst durch Vermittlung weltbezogener Inhalte in intersubjektiven Prozessen und deren Verarbeitung.

Die begriffliche Artikulation hängt eng mit der Argumentation als spezifische Ausformung der dialogischen Kommunikation zusammen. Im Raum der Gründe herrscht im Idealfall –

wie gezeigt – ein Wechselspiel von eigenen und „fremden“ Argumenten. Hier wird es dem Individuum ermöglicht, sich „auf ein Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens in Bezug auf diesen Inhalt oder Wert einzulassen“ (Stojanov, 2022a, 110). In diesem Wechselspiel entstehen neue Argumente, die wiederum auch auf die zuvor in den Raum eingebrachten Inhalte wirken und diese Inhalte (und teils auch den Raum) ggf. entsprechend verändern: es erfolgt ein Vorgang der Transformation. „Dieses Spiel verlangt im Übrigen, genau wie die begriffliche Artikulation, dass die Bestimmung eines Inhaltes oder die Setzung eines Wertes als vermittelt durch die Prämissen und die Konsequenzen dieser Bestimmung oder Setzung, als abgeleitet von diesen konkreten Prämissen und als diese konkreten Konsequenzen implizierend dargelegt wird. Bereits diese knappe Darstellung der begrifflichen Artikulation von Werten macht es deutlich, dass sie keine reine Explikation von etwas bereits Bestehendem ist. Vielmehr ist die begriffliche Artikulation eine Transformation, die etwas Neues kreiert“ (ebd.). Wie oben angedeutet stellt genau diese Transformation das Ergebnis der Auseinandersetzung des Individuums im Raum der Gründe durch Artikulation den Bildungskern dar. Diese Veränderung des Individuums ist insofern Bildung, wenn mit ihr „eine neue Dimension des Selbst entsteht, bzw. sein Pol der Ideale sich zu einer neuen Qualität entwickelt“ (ebd.). Somit sind die Rahmenbedingungen abgesteckt, *was* Bildung ist, nicht aber, *wozu* Bildung dient. Im Folgenden wird daher der Fokus auf die Zweckmäßigkeit der Bildung gelegt.

Bildung, Bildsamkeit und Erziehung

Allen Bildungs- und Erziehungstheorien liegt eine Annahme von Bildsamkeit zugrunde, die je nach Theorie und Menschenbild jedoch an bestimmte Kriterien geknüpft ist (Oelkers, 2001; Anhalt, 2012; Lerche, 2012). Diese Kriterien beziehen sich auf bestimmte Kategorien oder Eigenschaften von Personen, damit diese in den Geltungskreis der Bildungstheorie kommen, sie also Bildung erfahren können, wobei die meisten Theorien auch zwischen Stadien der Un-Bildung und Bildung unterscheiden. Dieses gebildet oder ungebildet sein, wird meist mit positiven respektive negativen Eigenschaften oder sogar Charaktermerkmalen verknüpft (Reichenbach, 2022). Bildung verliert in dieser Argumentation ihren Prozesscharakter und wird als ein zu erreichendes, punktuell statisches Gut angenommen. Bildung ist jedoch in ihrer Zielsetzung und in ihrer Ermöglichung stets kontextuell zu denken. Dieser Kontext bestimmt, was Bildung ist und soll sowie wie sie erreicht werden kann. In Stojanovs noch nicht voll entfalteter Bildungstheorie wird nur an wenigen Stellen explizit Bezug zur zugrundeliegenden Bildsamkeit genommen. Wie folgend gezeigt wird, wird an diesen Stellen jedoch auch eine Schwachstelle in der Argumentation deutlich, da Stojanov auf der einen Seite von einer Universalisierung der Bildung ausgeht, sie also für alle Menschen gelten kann und eine Abgrenzung von Erziehung legitimiert. Auf der anderen Seite gelingt es ihm nicht schlüssig, den Bildungsbegriff auch als gültig für Menschen mit geistiger Behinderung auszuweisen und Erziehung klar zu umreißen, womit es bei einer „schwachen Definition“ (Schäfer, 2014) bleibt.

Angewandt auf den entworfenen Bildungsbegriff der lebensweltorientierten Bildung lässt sich Bildsamkeit

„allgemein als eine Grundeinstellung des Individuums beschreiben, die ihm erlaubt, stets neue Selbst-Eigenschaften – also solche Merkmale und Kompetenzen, die reflexiv als Dimensionen der eigenen personalen Identität erkannt werden und zur Entwicklung dieser Identität führen - hervor-zubringen, und zwar im Zuge der qualitativen Veränderung und Anreicherung seiner Weltbezüge,

bei der auch die Möglichkeiten für Projektion und Artikulation des Selbst angereichert werden. Denn die Weltbezogenheit des Menschen ist die Grundlage für seine Symbolisierungstätigkeit, bei der er seine innerpsychische Realität ausdrücken und vergegenständlichen kann (...). Dabei findet diese Symbolisierungstätigkeit in der dialogischen Situation der Einnahme der Perspektive des Anderen zu sich selbst und zur Wirklichkeit und bei der Anwendung einer Sprache statt, die Allgemeinheit beansprucht“ (Stojanov, 2008c, 104f.).

Der angesprochene (verbalsprachliche) Dialog nimmt eine zentrale Stellung in der Definition von Bildsamkeit ein. Durch den Dialog selbst wird die Selbst-Entwicklung erst möglich, indem zugehörige Welt-Bezüge aufbereitet werden. Diese Bildsamkeit wird bei Stojanov also erst im Prozess der Bildung selbst erreicht und ermöglicht; ihr wird nicht wie in den meisten Bildungstheorien bereits ein Status der anthropologischen Notwendigkeit zugesprochen. Jedoch verweist Stojanov auch auf den universellen Anspruch seines Bildungsbegriffs, wenn er mit der dritten Sphäre der adaptierten Anerkennungsstruktur – der sozialen Wertschätzung – explizit aufgreift, dass diese Wertschätzung eine unbedingte Annahme der Möglichkeit einer Entwicklung beinhaltet und somit die Grundlage für „alle an diesen Strukturen beteiligten Kinder und Jugendlichen“ (Stojanov, 2007, 43; Herv.i.O.) bereitstellt (Stojanov, 2019b, 354; Balzer, 2022, 90f.). Anerkennung wird so zur „Voraussetzung und Triebwerk“ (Stojanov, 2006, 168) von Bildung, die dann den „Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen“ (ebd.) fokussiert. Dieser Prozess wird anerkennungstheoretisch jeder Person zugestanden und zugetraut, da „alle Menschen gleich sind, weil sie gleichermaßen über diese uneingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit verfügen“ (Stojanov, 2012, 6). Noch deutlicher wird die Uneindeutigkeit, wenn Erziehung in Relation zur Bildung gesetzt wird. Ausgehend von der dialogischen Struktur der Bildung selbst, hebt Stojanov auch die Abhängigkeit der Bildsamkeit per se von diesen dialogischen Prozessen hervor. „Wenn wir allerdings zum Schluss gekommen sind, dass das Ziel der öffentlichen Erziehung (...) in der Beförderung von individueller Autonomie besteht, die sich pädagogisch in die Ermöglichung von Bildsamkeit konkretisiert, dann macht diese Erziehung eigentlich nur dann Sinn, wenn wir davon ausgehen können, dass Bildsamkeit zumindest beeinflussbar durch interpersonale Kommunikation ist, bzw. dass ihre Entwicklung von der Qualität der letzteren abhängig ist“ (Stojanov, 2008c, 105). Erziehung wird an dieser Stelle nicht nur als eine Ermöglichung von Bildungsprozessen gesehen, sondern zugleich wird auch der Status der Bildsamkeit von ihr abhängig gemacht. Den größten Unterschied zwischen Erziehung und Bildung erkennt Stojanov in deren unterschiedlichen Zwecken für das jeweilige Individuum. In seinem Begriffsverständnis ist „Erziehung hauptsächlich als Vorbereitung für die Erfordernisse des tagtäglichen Lebens“ (Stojanov, 2011, 73) zu sehen und Bildung deutlich transzendenter angelegt. Während Bildung aufgrund einer solchen „transzendierenden Antizipation“ (ebd.) primär auf die Überschreitung des Einzelnen über bisherige Verhältnisse abzielt und somit Autonomie als

„die Fähigkeit, sich den kausalen Zusammenhängen der Faktizität zu entziehen“ (ebd.) ermöglichen soll, soll Erziehung die Personen für das jeweilige konkrete, gegenwärtige Leben mit den nötigen Kompetenzen ausstatten. In Bezug auf die Bildsamkeitsannahme bedeutet dies, „die Fähigkeit des Individuums bezeichnen, die Grenzen seiner sozialisatorischen ‚Prägungen‘ und ‚enkulturierten‘ Wirklichkeitsdeutungsmuster zu überschreiten“ (Stojanov, 2008c, 110).

Bildung enthält einen „implizierten normativen Universalismus“ (Stojanov, 2011, 73), der durch die Orientierung an „Vor-Bildern (...), die nicht gegenständlich vorhanden sind und die als für die Idee des Menschen schlechthin bzw. der Menschheit konstitutiv gedeutet

werden“ (ebd.) auszeichnet. Der betont humanistisch ausgerichtete Bildungsbegriff führt Menschen über die täglichen Anforderungen hinaus in ein selbstbestimmtes, zukünftig frei gestaltetes Leben, das auf Basis genau dieser „Idee des Menschen schlechthin“ (ebd.) entworfen werden soll. Diese Hinführung zur Möglichkeit – so scheint es – stellt bei Stojanov die Bildsamkeit dar, wobei ebendiese Hinführung durch dialogische Interaktionen bedingt ist. Bildsamkeit ist abhängig von einem Anderen und durch diesen beeinflussbar. Wie dieser Einfluss gelten gemacht wird, worauf er abzielt und wie entsprechende Beziehungen gestaltet werden müssen, ist kontextuell, also gesellschaftlich, gebunden (Stojanov, 2008c, 96ff.). Diese Eingebundenheit spiegelt sich in der „normativen Dimension des Erziehungsbegriffs“ (Stojanov, 2008c, 101) wider. Die Normativität speist sich einerseits aus der „Bestimmung der historisch entstandenen pädagogischen Anforderungen der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion und des Fortschritts“ (ebd.) und andererseits aus der „konkreten normativen Erwartungen der Interaktionspartner an den jeweils Anderen“ (ebd.). Erziehung meint also eine Vermittlung gesellschaftlich-relevanter Kompetenzen und Handlungsweisen und auch eine direkte Umsetzung bestimmter Handlungsaufforderungen. Pointiert formuliert wurzelt das Verständnis von Erziehung und Bildung in einer intersubjektiv vermittelten, dialogisch angesetzten und kontextuell gebundenen Interaktion bzw. Daseinsgestaltung. Insbesondere die Erziehungsziele und -mittel stellen eine Ausformung jeweils vorherrschender Normen dar, die zuvor gesellschaftlich „Selbstvergewisserungsdiskursen“ (ebd., 100) ausgehandelt wurden. „Als gemeinsamer Nenner der unterschiedlichsten gegenwärtigen Vorstellungen und Definitionen über Erziehung lässt sich nämlich immerhin die Auffassung herausfiltern, dass Erziehung (im Unterschied zur Sozialisation) eine interpersonal strukturierte Kommunikation zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden ist, die bestimmten Entwicklungszielen in der Form der Herbeiführung eines anvisierten Zustandes bei den Heranwachsenden dienen soll, welche Ziele nur im Rahmen einer pädagogisch kontextualisierten Selbstdefinition der jeweiligen Gesellschaft näher bestimmt werden sollen (...)“ (ebd.). Eine solche Selbstdefinition wird gesellschaftlich artikuliert und im Erziehungsprozess an die Edukanden weitergegeben. Erziehung ist weiterhin kommunikativ, wenn auch dialogisch angelegt und in die angesprochene Intersubjektivität eingebunden. „Insofern nämlich Erziehung interpersonale Kommunikation ist - und noch dazu eine asymmetrische - ist sie nicht nur auf Entwicklungsideale ausgerichtet, sondern verkörpert sie auch aktuell gelebte, zum Teil unbewusst praktizierte Wertvorstellungen und gegenseitige normative Erwartungen der Akteure“ (ebd., 100f.). Der asymmetrische Charakter zeichnet sich bei Stojanov vorrangig durch erstens die unterschiedliche Ausprägung der Kommunikations- und Artikulationsfähigkeit und zweitens unterschiedliche Werte aus. Wenn Erziehung Austausch und Vermittlung ist, muss auch davon ausgegangen werden, dass die vermittelnde Person Inhalte und Verhaltensweisen weitergibt, die zwar gesellschaftlich eingefordert sind, sie selbst jedoch nicht mittragen kann; ebenso wie vermittelte Inhalte und Verhaltensweisen die Zustimmung der Person erhalten, gesamtgesellschaftlich jedoch keinen Rückhalt haben. Darüber hinaus sieht sich die Person sicherlich auch mit entwicklungs- und alterstypischen Unterschieden in den Werthaltungen konfrontiert. Erziehung als Kommunikation „erfordert einen reflexiven Umgang mit diesen Wertvorstellungen, der zugleich als einer der wichtigsten Merkmale pädagogischer Professionalität gelten kann. So zum Beispiel macht es sicherlich einen großen Unterschied bei Erziehungsinteraktionen aus, ob Kinder als eigenständige Persönlichkeiten angesehen werden, die auch bei den erwachsenen Kommunikationspartnern Entwicklungspotentiale freisetzen können, oder ausschließlich als defizitäre, unfertige Wesen. Auf der anderen Seite treten auch

die Heranwachsenden mit bestimmten normativen Erwartungen an die Erwachsenen in dieser Kommunikation ein - selbst wenn diese Erwartungen oft diffus und meistens nur teilweise und indirekt artikuliert werden können“ (ebd., 101). Hier wird der Zusammenhang mit den anerkennungstheoretischen Grundlagen deutlich, denn dieses „Nicht-Verstehen und das Ignorieren dieser Erwartungen – etwa der Erwartung, als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen, Entwicklungspotentialen und -wünschen anerkannt zu werden, – führt logischerweise zu einer Abweisung des Interaktionsangebots der Erwachsenen seitens der Kinder und Jugendlichen und macht somit das Scheitern von Erziehung unvermeidbar“ (ebd., 100f.).

Mit dieser Kopplung von gelingender Erziehung an anerkennungstheoretisch fundierte Beziehungen *und* eine kommunikative Interaktion wird ein weiterer, nicht vollständig entwickelter Aspekt der Bildungstheorie deutlich. Indem Kommunikation und Artikulation als Grundlage der Erziehung (und Bildung) gesetzt werden, drohen bestimmte Personengruppen aus dem Geltungskreis der zugehörigen Bildungstheorie zu fallen.

Im Kontext der Bildsamkeit nimmt Stojanov eine der wenigen Male Bezug zur Sonderpädagogik bzw. zur Gültigkeit seines Bildungsbegriffs für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Ausgang ist eine Kritik von Oliver Musenberg, der auf mögliche exklusive Tendenzen hinweist, wenn Bildung von Transformation auf Basis von Artikulation beruht (Musenber, 2014). Stojanov nimmt die Hinweise in seinen Gedankengang mit auf, „dass die Herstellung einer Verbindung zwischen basalen Symbolbildungen einerseits und der Augenöffnung für den Raum der Gründe andererseits eine große (wahrscheinlich die größte) Herausforderung für die Rekonstruktion eines Bildungsbegriffs ist“ (Stojanov, 2014b, 355). Die Herausforderung wird demnach in der stark kommunikationsorientierten Auslegung der nötigen Sozialbeziehung als Grundlage von Bildung gesehen, ebenso in der Annahme, dass Bildung dann erfolgt ist, wenn Personen für sich selbst *sprechen* können und dies in einen sozialen Kontext einbinden. Menschen mit geistiger Behinderung ist diese Fähigkeit zwar per se zuzurechnen, benötigt aber eine Nachschärfung des Begriffs. „Es bedarf der Optik eines humanistischen-egalitären Bildungsbegriffes, um der Verwirklichung dieser Fähigkeit auch bei Menschen mit geistiger Behinderung einen intrinsischen Wert beizumessen, d.h. diese Verwirklichung pädagogisch als Selbstzweck zu betrachten und zu behandeln“ (ebd., 355, 361). Seinen Bildungsbegriff nimmt Stojanov damit als Ausgangslage und auch als Notwendigkeit, Menschen mit Behinderungen Bildsamkeit zuzugestehen. Dieser Selbstzweck von Bildung wird dann von Stojanov zwar weiterhin an die Artikulation und Verständigung geknüpft, diese jedoch unter anderen, nicht derart kognitivistischen Vorzeichen gesehen: „Man muss sich im Klaren sein, dass (neu-) hegelianisch gesehen das Begreifen keine abstrakte Tätigkeit ist, die sich sozusagen nur in der ‚hohen Theorie‘ vollzieht“ (ebd., 355), sondern durchaus auch als „basale Symbolbildungen“ (ebd.) dazugerechnet werden können. Die Art und Weise dieser Symbolbildung versucht Stojanov zu konkretisieren. „Mit begrifflichen Inhalten umgehen bzw. sich begrifflich auszudrücken, bedeutet demnach, einen Sachverhalt (z.B. einen Gefühlszustand der Sympathie) mittels eines Wortes oder auch einer Geste auszudrücken, die diesen Sachverhalt den anderen und dadurch auch einem selbst verständlich machen. Oder es bedeutet aber, die Inkompatibilität dieses Sachverhalts mit anderen Sachverhalten (z.B. mit dem Gefühlszustand des Hasses) zu durchschauen und damit den ersteren Sachverhalt näher zu bestimmen“ (ebd.). Stojanov betont zwar, dass sein Verständnis nicht elitär sei, „weil in diesem Verständnis von einem Freiheits- und damit auch Bildungspotenzial bei prinzipiell allen Menschen ausgegangen wird“ (ebd.). Doch bereits im angesprochenen relationalen Den-

ken, könnte eine Grenze des Bildungsgedanken im Sinne Stojanovs sein, der hier darüber hinaus weiter an der Logik der Argumentation festhält und selbst kritische Rückfragen an die Sonderpädagogik stellt. Er selbst äußert dazu: „Ich denke, es wäre eine großartige Aufgabe die Frage zu eruieren, inwiefern bei Menschen mit geistiger Behinderung (alternative) Argumentationshandlungen vorzufinden sind bzw. kultiviert werden können. Mir sind Studien dazu nicht bekannt; allerdings scheint es mir, dass zumindest die Möglichkeit für solche Handlungen angenommen werden muss, wenn die Bildungsfähigkeit der Menschen mit geistiger Behinderung erkannt und anerkannt werden soll“ (ebd.).

Bildungstiftende Sozialbeziehungen als Implikationen des Bildungsbegriffs

In den bisherigen Ausführungen zum Bildungsbegriff Stojanovs wurde deutlich, dass Bildung verstanden werden kann als ein „Prozess der begrifflichen Selbst-Artikulation des Einzelnen, die mit einem nachhaltigen und sinnengerierenden Wissenserwerb durch ihn einhergeht“ (Stojanov, 2018a, 52). Dieser Prozess wird jedoch nur dann zielführend sein, wenn er als „intendierter intersubjektiver Vorgang“ (Stojanov, 1999, 182) als Initiation einer „kommunikative[n] Argumentationspraxis“ (Stojanov, 2022b, 88) aufgefasst wird. Er ist demnach zwischenmenschlich angesiedelt, auch als reziprok zu interpretieren und entsprechend beeinflussbar und damit der Veränderung zugänglich. Maßgeblich für eine entsprechende Ermöglichung von Bildung ist damit die *Qualität* der jeweilig zugrundeliegenden Sozialbeziehung. Stojanov legt an exakt dieser Stelle eine adaptierte Theorie der Anerkennung, die maßgeblich von Axel Honneth begründet wurde, als Maßstab der Beziehung an. „Kurzum, die Bildungsprozesse des Individuums setzen seine Teilnahme an intersubjektiven Anerkennungsbeziehungen voraus, und sie realisieren sich innerhalb dieser Beziehungen“ (Stojanov, 2022a, 117). Der angesprochene Prozess der Selbst-Artikulation „wird initiiert und ermöglicht durch die Anerkennung des Individuums in der Form von Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung“ (Stojanov, 2018a, 52) und bietet damit quasi-konkrete Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis sowie Hinweise auf positive wie negative Ausgestaltung sowohl der konkreten Beziehung zwischen z.B. Lehrkraft und Schülerin als auch der Rahmenbedingungen. „Auf der Grundlage von Honneths Anerkennungstheorie wird es unter anderem möglich, zwischen bildungstiftenden und bildungsverhindernden sozialen (einschließlich pädagogischen) Praktiken zu unterscheiden“ (Stojanov, 2014b, 352). Übertragen auf Unterricht ist sodann zusammenzufassen: „Wenn nun das übergreifende Ziel von Unterricht Förderung von Bildung ist und wenn Bildung sich in erster Linie als einen Vorgang von begrifflicher Selbst-Artikulation auffassen lässt, dann zeichnet sich guter Unterricht vor allem dadurch aus, dass er diese Selbst-Artikulation initiiert, ermöglicht und unterstützt“ (Stojanov, 2018a, 50).

Die Anerkennung des Einzelnen ist konstitutiv für seine Bildung. „Dabei geht es um Anerkennung in einem zweifachen Sinne, nämlich um das *Erkennen* der Bedürfnisse, der Wünsche und der Ideale des Individuums, und um das aufwertend-bestätigende *Anerkennen* seiner Interessen und seiner Fähigkeiten. Die Bedürfnisse und die Ideale des Individuums müssen zum einen von seinen Mitmenschen erkannt werden, damit diese Bedürfnisse und Ideale zum Gegenstand von Diskursen gemacht werden können, in denen sie sich begrifflich artikulieren, und damit sie in soziale Kooperationen einbezogen werden können. Zum anderen braucht das Individuum das Anerkennen seiner Interessen und seiner Fähigkeitspotenziale, damit es ein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln kann, das man für die Verwirklichung dieser Komponenten des Selbst unbedingt braucht: Diese Verwirklichung erfordert nämlich eine mühsame Überwindung von Widerständen der Objekte, an denen sie sich vollzieht, und

die ihre jeweilige Eigenlogik besitzen“ (Stojanov, 2022a, 116f.; Herv.i.O.); ein Vorgang, der auch als Selbstwirksamkeitserfahrung gewertet werden kann. Eine ähnliche Herangehensweise wählt die Methode des Philosophierens mit Kindern, die Stojanov als konkrete Praxis der Anregung versteht:

„Philosophizing with children is a particularly effective educational practice for providing children and adolescents with these forms of intersubjective recognition. However, philosophizing with children should not only be aimed at preparing them for an autonomous adult life. In addition, within this practice, childish ideals should be socially esteemed precisely *because of their childishness*. This form of social esteem is a necessary condition of conducting philosophical dialogues with children — dialogues that are capable of keeping philosophy itself alive“ (Stojanov, 2019c, 340; Herv.i.O.).

In dieser Anerkennung des Kindes um seines Kindheitsstatus Willen, liegt auch eines von zwei Momenten der Hierarchisierung im pädagogischen Prozess. Zentrales Moment *jeder* pädagogischer Sozialbeziehung ist die „Antizipation der Subjektivität des Heranwachsenden bzw. die Anerkennung seines Subjektivitätspotentials“ (Stojanov, 2010b, 562). In dieser Antizipation eines noch nicht eingetreten Zustands und die Zuschreibung von (genuin anthropologischem) Potential, also einem angelegten, jedoch noch nicht entfalteten Zustand, ist jedoch eine Asymmetrie bereits angelegt. Diese Asymmetrie erweist sich als konstitutiv für den Bildungsprozess. Ander formuliert ist es nötig, dass eine Person einer anderen in einem *spezifischen Entwicklungsmoment* voraus ist und die Entwicklung auf diesen Moment hinleiten möchte, wobei auch Aspekte des Zwangs denkbar sind; solange sie den Parametern der Anerkennungstheorie – Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung – nicht zuwiderlaufen (ebd.). Neben dem großen Potential zur Anerkennung, das der konkreter Sozialbeziehung innewohnt, enthält diese auch das komplementäre Potential der Missachtung und Verkennung. Diese Missachtung wirkt dabei analog zur Anerkennung auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identität, nur eben gegensätzlich. „[We] should point out that social disregard occurs not only in cases in which an individual’s competences are not socially estimated, but also in cases in which the individual’s beliefs and views are ignored. In educational contexts, this kind of disregard is likely to be perpetuated by teachers who take children’s views to be irrational and who are not able to learn from the views expressed by children — in particular, by those teachers who fail to recognize the potential children’s perspectives carry for enriching the ways in which adults perceive and interpret the world. Ongoing exposure to this type social as well as to cognitive disrespect, especially when combined with a deficiency in one’s experience of empathy toward the self, could cause weakness and fragmentation of the self, as this exposure damages one’s ability to value one’s wishes, needs, and ideals; to articulate them publicly; and so ultimately to stabilize them“ (Stojanov, 2019c, 334). Diese Offenheit schließt explizit nicht mit ein, dass sämtliche Äußerungen und Ansichten der Schüler*innen bedingungslos akzeptiert oder gar gelobt oder verstärkt werden müssen. Vielmehr kommt auch hier wieder die Antizipation der möglichen Bildung zum Tragen, indem diese Äußerungen und Ansichten als Anlässe verstanden werden, die – aufgegriffen, gerahmt und begleitet durch die Lehrkraft – zu bildungstiftenden Momenten führen können. Einerseits kann dies zu Entwicklungen seitens der Schüler*innen führen, andererseits wirkt die Diskussion verschiedener Ansicht möglicherweise auch auf eine „Anreicherung“ der gesellschaftlichen Bezüge: Lehrkräfte „should recognize those views and opinions children express that could (potentially) enlarge the value horizon of the society and enrich its knowledge“ (ebd.). Bildung ist somit voraussetzungsreich und benötigt der Anregung

und entsprechender Sozialbeziehungen. Diese Sozialbeziehungen begründen sich auf den Anerkennungsformen, die in ihrem Ursprung, ihrer Erweiterung und ihrer Anwendung auf die Bildungsgerechtigkeit im Folgenden genauer erläutert werden.

6.2.3 Hintergrund und Zweck der Anerkennungsgerechtigkeit

Krassimir Stojanov gilt als Begründer der Anerkennungsgerechtigkeit. Betrachtet man die Genese und den derzeitigen Entwicklungsstand des Konzepts, lassen sich – ohne Absicht auf diskursanalytische oder exegetische Auseinandersetzung – mehrere Stationen ausmachen. Den Grundstein legt Stojanov in seiner Dissertation (1999) mit einer Konstruktion eines Bildungsbegriffs als Wechselspiel von Selbst und Welt. Bereits hier wird mit der Anerkennungstheorie von Honneth eine zentrale Referenztheorie einer zu erarbeitenden kritischen Bildungstheorie eingeführt. Aufbauend auf diesen Überlegungen werden in der Habilitationsschrift Stojanovs (2006) die konkreten Verschränkungen von Bildung (im Sinne Stojanovs) und Anerkennung (im Sinne Honneths) zusammengeführt. Die Erkenntnisse dieser Zusammenführung wurden erstmals prägnant im Tagungsband der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften veröffentlicht (Stojanov, 2007) und dann im Kontext der somit entwickelten Anerkennungsgerechtigkeit als Reaktion auf den öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs rund um Bildungsgerechtigkeit gebündelt publiziert (Stojanov, 2011). Diese beiden Beiträge stellen bis heute die zentralen Referenzpublikationen der Anerkennungsgerechtigkeit im Diskurs der Erziehungswissenschaften (Kunze, 2012; Micus-Loos, 2012; Nerowski, 2018; Wysujack, 2021) und Sonderpädagogik (Küchler-Hendricks, 2022; Sturm, 2012a) dar. Die dann folgenden Texte schärfen die vorherigen Überlegungen nach (Stojanov, 2013; 2016b; 2021; 2022b) und werfen einen ersten Blick auf die praktische Umsetzung (Stojanov, 2018a) sowie auf konkretere politische Implikationen (Stojanov, 2018b; 2019a; 2022a). Die Entwicklung der Anerkennungsgerechtigkeit ist eng verbunden mit gesellschaftskritischen Aspekten, zentral mit erstens der kritischen Auseinandersetzung der Bildungswissenschaften und -politik mit den Ergebnissen großer Vergleichsstudien wie PISA (Stojanov, 2008b) sowie der zugehörigen Diskussion der vorherrschenden Modelle der Bildungsgerechtigkeit (Stojanov, 2007; 2019b) und zweitens mit der schlussfolgernden Kritik am meritokratischen Prinzip im Schulsystem (Stojanov, 2008a; 2015).

Kritik gegenwärtiger Diskurse über Bildungsgerechtigkeit als Ausgangslage der Anerkennungsgerechtigkeit

Stojanovs eigener Bildungsbegriff fußt schon zu Beginn auf einer Kritik des seinerzeit vorherrschenden Diskurses um Bildung in den deutschen Erziehungswissenschaften (Stojanov, 1999). Als Referenz untersucht er den Bildungsbegriff von Wolfgang Klafki in dessen Überlegungen zur Didaktik (ebd., 13-16) und erarbeitet eine Leerstelle, nämlich das „Nicht-Integrieren der intersubjektiven Dimension im *Wesen* des Bildungsprozesses; diesen beschreibt er nach der Grundfigur der Begegnung des Individuums mit den kulturgeschichtlichen Objektivationen“ (ebd., 84; Herv.i.O.). Es fehle bereits in der Struktur des Begriffs eine Verankerung der Interaktion als Grundlage von Bildungsprozessen. Parallel hierzu identifiziert Stojanov vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen die „Schule in der Krise“ (ebd., 37), vor allem ausgehend von den Schriften Hartmut von Hentigs zum Schulsystem (ebd., 37-40), die er ausführlich rezipiert und ihm im Sinne einer „Krise als Legitimationskrise“ (ebd., 37) zustimmt. „Was von Hentig m.E. nicht genügend erhellt, ist die Frage, wie die

Durchsetzung der sozialisationsrelevanten Merkmale der industriell-technischen Zivilisation mit Wandlungen in den Weltbildern der sozialen Akteure und vor allem der Heranwachsenden zusammenhängt, mit Veränderungen in der Struktur ihrer Wahrnehmung von Realität. Es ist jedoch evident, daß gerade diese Weltbilder und diese Struktur die Legitimationsmechanismen der Schule als eines sozialen Phänomens fundieren“ (ebd., 39). Von Hentig „überschreitet in diesem Punkt nicht die Ebene der faktischen Beschreibung einiger Indikatoren dieser Veränderung, die aber zugleich Phänomene jener Entwicklungen sind“ (ebd.) und es bleibt offen, „wie die für eine geglückte Bildung und eine geglückte Sozialisation entscheidende Bindung des Individuums an eine konkrete, unmittelbar erfahrbare Gemeinschaft mit dem Leben im globalen Horizont der ‚civitas‘, mit der modernen Großgesellschaft kompatibel ist, die auf dem formal strukturierten Bürgerstatus ihrer Mitglieder und auf mediatisierter Kommunikation zwischen ihnen beruht“ (ebd., 84). Auch hier erscheint für Stojanov der gemeinschaftliche Aspekt nicht ausreichend herausgearbeitet.

Stojanov kommt zum Ergebnis, dass der Bildungsbegriff zu unterbestimmt sei, in gegenwärtiger Verfassung keine Lösung für die Krisen der Schule biete und derzeit noch verkürzend der „Zusammenhang zwischen der Formierung einer freien Persönlichkeit und ihrer Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit der Kultur als der Kern des Bildungsbegriffs beibehalten“ (Stojanov, 1999, 13) wird. Der Bildungsbegriff erscheint vorrangig nicht geeignet, da mit ihm nicht die – zuvor rekonstruierten – *eigentlichen* Ziele der Identitätsentwicklung und Autonomie zu erreichen seien. Als mögliche Lösung der schulischen Krisen sieht Stojanov eine verstärkte Aufmerksamkeit auf den gemeinschaftlichen Aspekt von Bildung und damit Schule. Um in einem Bildungsbegriff diesen Aspekt als Kernelement einzuschreiben, „muß die als grundlegende Konstitution für die Bildung der Persönlichkeit konzipierte Form der Intersubjektivität zwei Kriterien erfüllen: sie muß den Kreis der Näheerfahrung der partikular-lokalen Gemeinschaft überschreiten und sich auf den globalen Horizont einer universalistisch strukturierten Gesellschaft beziehen“ (ebd., 84); wobei sich das erste Kriterium auf die Kritik an Klafki, das zweite auf die Kritik an von Hentig bezieht.

An dieser Stelle führt Stojanov daher Theorien zur Identitätsentwicklungen in Gemeinschaften an. Er bezieht sich hier vor allem auf die Ideen von Charles Taylor zur Ich-Artikulation (Stojanov, 1999, 85ff.) und Jürgen Habermas zur Universalisierung des Diskurses im sprachparadigmatischen Ansatz und der Diskursethik (ebd., 100ff.), die er kritisiert. Er zieht aus diesen Überlegungen den Schluss, dass ein moderner Bildungsbegriff (noch) stärker von diesen gemeinschaftlichen Aspekten ausgehen müsse. Um diese Momente des Gemeinsamen genauer analysieren zu können, bedient sich Stojanov anschließend der Intersubjektivitätstheorien von Heinz Kohut (mit psychoanalytischer Ausrichtung, ebd., 146ff.) und Axel Honneth (mit sozialisations-theoretischer und sozialphilosophischer Akzentuierung, ebd., 154ff.). Die Überlegungen münden in einem „bildungstheoretischen Ansatz, der eine intersubjektivistische Transformation von Klafkis Konzept der Allgemeinbildung anstrebt“ (ebd., 174), indem Bildung als ein „intendierter intersubjektiver Vorgang“ (ebd., 182) gesehen wird und daher bisherige Ansätze zur Bildung mit entsprechenden Theorien der Sozialphilosophie und Entwicklungspsychologie angereichert werden (zum Bildungsbegriff siehe Kap. 6.2.2). Wie eingangs angedeutet ist der Bildungsbegriff Stojanovs eng verknüpft mit der Kritik an jeweils prominenten Bildungsbegriffen sowie deren jeweiligen zugrundeliegenden Auffassungen darüber, wozu Bildung nötig sei und welche Implikationen der Begriff für die schulische Praxis habe. Die erstmalige Begründung eines neuen, eigenen Bildungsbegriffs findet Stojanov in der Kritik an Klafki und dem Zustand des damaligen Bildungssystems. Eine zweite

Begründung stellt der Diskurs der Bildungspolitik und Bildungswissenschaften nach PISA dar, der sich stetig weg vom eigentlichen Bildungsideal entferne, hin zu einem reinen Verständnis von Bildung als Ausbildung. Kurz nach den ersten Arbeiten am Begriff (Stojanov, 1999, 2001) ereignete sich der sogenannte PISA-Schock, ausgelöst durch das unerwartet schlechte Abschneiden der deutschen Schüler*innen in der internationalen Vergleichsstudie und der Rückführung dieser Ergebnisse auf ein bildungsungerechtes System, in dem die Leistung und der Schulerfolg zu stark von der jeweiligen (sozio-ökonomischen wie ethnografischen) Herkunft abhängig sind. In den ersten beiden Jahrzehnten nach der Erstveröffentlichung und regelmäßig nach Veröffentlichung der weiteren Erhebungen (in der Regel alle drei Jahre) werden insbesondere das Kriterium der Leistung und die Funktionen der Schule als Qualifikations- und Allokationsinstanz hervorgehoben (Stojanov, 2008b; 2015; 2021). Diesem Diskurs attestiert Stojanov eine „eine derzeit klar ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem während der letzten Jahre stark gewordenen wissenschaftlichen und öffentlich-politischen Interesse an der Thematik der Bildungsgerechtigkeit einerseits und dem eher dürftigen Stand der Analyse der Bedeutungsdimensionen und der normativen Implikationen des Begriffs andererseits“ (2016a, 168).

In Anlehnung an Max Weber nennt Stojanov zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Interpretation der PISA-Ergebnisse. Bezüglich der Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungssystems kann zum einen zweckrational argumentiert werden (als Verbesserung der Bildung zur Erreichung eines besseren Rankingplatzes) und zum anderen problematisierend die „moralische Dimension der Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung“ (Stojanov, 2007, 29) betont werden. Die PISA-Leistungen kann man „als ein moralisches Problem interpretieren, nämlich als einen Ausdruck von *Ungerechtigkeit*. Dieses zweite Moment kommt etwa in der Fragestellung zum Vorschein, dass ausgerechnet diejenigen am wenigsten vom Bildungssystem profitieren bzw. den geringsten Anteil vom öffentlichen Gut der Bildung erhalten, die es am meisten benötigen“ (ebd.; Herv.i.O.). Diese Notwendigkeit sieht Stojanov bei den Schüler*innen, die nicht ausreichend von ihrer „Herkunft“ in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit unterstützt werden und interpretiert die „Herkunftsabhängigkeit von Schulbildungskarrieren [als] Ausdruck von Ungerechtigkeit im Bildungswesen“ (ebd., 32).

Für Stojanov ergibt sich damit ein weiteres Feld, anhand dessen sein bildungstheoretischer Ansatz weiterentwickelt werden kann. Er konzeptualisiert Bildung als eine Ermöglichung von Identität und die Annäherung an Autonomie; zwei Aspekte, die in der Diskussion der PISA-Ergebnisse vernachlässigt werden. Für ihn werden der Diskurs und die normativen Folgen dann virulent, wenn diese Kernelemente der Subjektwertung zugunsten einer meritokratischen Effizienzsteigerung des Schulsystems vernachlässigt werden. Das, was Bildung ausmacht, wird durch eine Orientierung am Leistungsgedanken und durch die empirischen Auseinandersetzungen in der Bildungswissenschaft verdeckt. Stojanov schlägt daher eine Neujustierung des Bildungsbegriffs vor, damit dieser aktuellen Herausforderungen genüge und zugleich historisch gewachsene Bedeutungsgehalte auf moderne Zeiten anpasse. Er sieht diese Aufbereitung des Begriffs im Gegenstands- und Aufgabenbereich der Bildungsphilosophie und nicht bei der Erziehungswissenschaft, denn diese ist „von ihrer dominanten Strukturlogik, d.h. von ihren grundlegenden epistemologischen Prämissen her grundsätzlich nicht kompatibel mit der Aufgabe, differenzierte Begriffsanalysen von normativen aufgeladenen Kategorien (...) aufzubereiten“ (Stojanov, 2016a, 168). Die Erziehungswissenschaft habe sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer weiter von einer normativen hin zu einer empirisch/deskriptiven Disziplin entwickelt. Sie halte sich mit den wertenden

Bestimmungen zurück, versäumt aber dabei leider die von ihr verwendeten Begriffe zu legitimieren oder hinreichend zu bestimmen. Da aber mit den PISA-Ergebnissen und spätestens seit dem Paradigmenwechsel hin zu Inklusion die Erziehungswissenschaft auch wieder normative Vorgaben machen möchte, drängen sich „systematische Begriffsanalysen und Begriffsrekonstruktionen“ (ebd., 171) erneut auf. „Dies macht es erforderlich, die Bedeutung von moralisch relevanten Kategorien wie Gerechtigkeit in ihrer normierenden Funktion und auf eine vernünftige, nicht-dogmatische Art und Weise zu rekonstruieren. Die beinhaltet die Beantwortung der Frage, welche von diesen Bedeutungen plausibel sind und welche Normen für soziales Handeln, die aus ihnen hervorgehen, den Test der Universalisierbarkeit bestehen können. Wenn man, wie im Falle der Erziehungswissenschaft, auf normative Erkundungen grundsätzlich verzichtet, kann man sich auch diese mühevoll begriffsanalytische Arbeit ‚ersparen‘“ (ebd., 171f.). Neben dieser Absage an die Erziehungswissenschaft als eine (alleinige) Disziplin zur Bestimmung von Bildung, verteidigt Stojanov auch den Bildungsbegriff per se vor der Vereinnahmung durch (fach-)fremde Strömungen oder der Instrumentalisierung zur Legitimation von Optimierungsprozessen. Er warnt vor Ansätzen, die „bestreiten, dass dieser Begriff eindeutig bestimmt und operationalisiert für praktische Pädagogik werden kann. Andere wiederum verweisen auf seine angebliche Nicht-Übersetzbarkeit in andere Sprachen und tiefe Verwurzelung in der deutschen idealistischen theologisch-philosophischen Tradition, die mit dem Unterricht innerhalb von gegenwärtigen Bildungsinstitutionen in einer global vernetzten Gesellschaft wohl kaum etwas gemeinsam haben dürfte. Daher könnte man leicht zu dem Schluss kommen, dass es besser sei, diesen Begriff bei der Bestimmung der Ziele vom guten Unterricht zu vermeiden und stattdessen vom Lernen, von Wissensvermittlung oder Qualifizierung zu sprechen“ (Stojanov, 2018a, 46). An dieser Kritik setzt die erarbeitete lebensweltorientierte Bildung als ein „intendierter intersubjektiver Vorgang“ (Stojanov, 1999, 182), die für ein humanistischeres Ziel der Bildung wirbt und für eine Ermöglichung der Transzendierung der Herkunftsverhältnisse steht, die nicht allein durch eine Leistungssteigerung oder eine begabungsgerechte Förderung und Selektion zu erreichen ist. Bildung ist in diesem Sinne nicht aufzugeben, sondern vielmehr

„dann für die Praxis des Unterrichtens unverzichtbar, wenn sich diese Praxis mit der bloßen funktionalen Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die gegebene Umwelt und ihre Anforderungen nicht zufrieden gibt, sondern vielmehr die Entwicklung und Unterstützung ihrer Subjektivität bezweckt. Denn (...) Entwicklung von Subjektivität beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, eine kritisch-reflektierende Distanz zu seiner jeweiligen Umwelt einzunehmen: eine Distanz, die im Zuge der Eröffnung des Weltbezugs des Individuums geschieht, welches die Grenzen seiner partikularen Umwelt überschreitet. Die Eröffnung dieses Weltbezugs ist genau das, was letztlich Bildung auszeichnet“ (Stojanov, 2018a, 46).

Als Prototyp bildungswissenschaftlicher Verkürzungen führt Stojanov das Jahresgutachten des Aktionsrat Bildung (vbw, 2007) zu Bildungsgerechtigkeit an. Dieses Gremium erstellt jährlich im Auftrag der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw) Stellungnahmen zu relevanten bildungspolitischen Themen. Das Gutachten zur Bildungsgerechtigkeit entwirft – so Stojanov – auf Basis einer wirtschaftswissenschaftlichen und damit verkürzten Auffassung von Gerechtigkeit ein Bild von Bildung als ein zweckrational zu verteilendes Gut (Stojanov, 2007; 2008b; auch in Anger & Plünnecke, 2021). Diese ökonomische Verwertungslogik von Bildung und wie „Bildungsungerechtigkeit ausschließlich als ein Wirtschaftsdefizit betrachtet [wird], das sich durch Einsatz von quantitativ bestimmbar Maßnahmen meis-

tern lässt“ (Stojanov, 2008a, 518), kritisiert Stojanov scharf und warnt vor dem Anspruch des Aktionsrats, Bildungsgerechtigkeit durch angebliche Freiheitseinschränkung hervorzu- bringen, obwohl sich Freiheit und Gerechtigkeit dialektisch gestalten und so nicht gegen- einander ausgespielt werden könnten (ebd., 520ff.), wie auch bereits Horkheimer kritisch bemerkte (Horkheimer, 1970, 21f.; ausführlich: Gmünder, 1985, 43-47). Insbesondere Hinweise des Aktionsrats darauf, dass gerade die Freiheit der Schüler*innen zur eigenen Zeiteinteilung beschränkt werden sollte, zielen in der Interpretation Stojanovs auf die zusätz- liche Übungsstunden bestimmter Schüler*innen im Sinne von exkludierenden Strukturen ab und auch die Einschränkung der (nicht-deutschen) Sprache zum Wohle der (Bildungs-) Gerechtigkeit lässt sich so gerechtigkeitstheoretisch und im Kontext einer anerkennungstheo- retischen Bildungstheorie nicht legitimieren (Stojanov, 2008a, 519ff.). Das moralische Ge- fühl der Gerechtigkeit droht rein instrumentell angewandt zu werden, wenn „die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit ausschließlich die Funktion übernimmt, freiheitseinschränkende Disziplinierungsmaßnahmen im Bildungssystem quasi-moralisch zu rechtfertigen“ (ebd., 519). Bereits in diesen strukturellen Maßnahmen würde dann Ungerechtigkeit unter dem Deckmantel der Bildungsgerechtigkeit institutionalisiert werden. Sicherlich ist kritisch zu hinterfragen, ob Konzepte der Bildungsgerechtigkeit tatsächlich eine „gesellschaftskritische Ausrichtung“ (Stojanov, 2021, 800) habe sollten, so wie sie hier im Kontrast zur Auffassung der Bildungsforschung entworfen wird. „Schließlich können nicht nur institutionelle Struk- turen, sondern auch individuelle Handlungen und Haltungen (etwa von Lehrer/innen) als ‚gerecht‘ oder ‚ungerecht‘ bezeichnet werden, die unter Umständen auch losgelöst von ihren institutionellen Einbettungen betrachtet werden können. Allerdings ist die steile Karriere der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit im Zuge der Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studien in den letzten zwei Jahrzehnten genau dem Umstand zu verdanken, dass sie auf strukturelle Schief lagen im Bildungswesen wie starke herkunftsbedingte Ungleichheiten und Exklusions- praktiken hinweist und diese als soziale Pathologien artikuliert“ (ebd.). Diese Kritik an der weit verbreiteten Selektionspraxis aufgrund des meritokratischen Prinzips der Bildungsge- rechtigkeit (siehe Kap. 6.1), verbunden mit derer reduktionistischen Auffassung von Bil- dung, veranlasst Stojanov dazu, seinen Ansatz der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungs- gerechtigkeit nicht in die Gruppe der distributiven Leistungs- und Begabungsgerechtigkeit, sondern zur Gruppe der Teilhabegerechtigkeit zuzurechnen.

Am vorherrschenden Diskurs um Bildungsgerechtigkeit unter meritokratischen Prinzipien sind es vor allem die theoretischen Schwächen in Bezug auf die Ausformulierung von Ge- rechtigkeit sowie die moralische Überhöhung und Instrumentalisierung von Leistung als Kriterium der Selektion, die eine scharfe Kritik von Stojanov evozieren. Diese soll hier kurz zusammengefasst werden. Besonders kritikwürdig ist dabei die Orientierung der Interpreta- tion der PISA-Ergebnisse an einer Bildungsgerechtigkeit als Begabungsgerechtigkeit als eine Ausformung der Leistungsgerechtigkeit. Diese identifiziert Stojanov als ein distributives Be- wertungssystem, das derzeit aufgrund von Missverständnissen oder Ignoranz zeitgenössischer Theorien der Gerechtigkeit und der Begabung sowie wegen einer einseitigen Interpretation von Leistung ungerechte Selektion vornimmt (Stojanov, 2016a, 169f.).

In Bezug auf die Kategorie der Begabung rezipiert Stojanov neuere Erkenntnisse der Bega- bungspsychologie. Diese unterscheidet in der Auffassung des Phänomens „zwischen statisch- substantialistischen und dynamisch-prozessualen Auffassungen von Begabung“ (Stojanov, 2020, 208). In dieser gegenwärtigen Differenzierung „sind nach der statisch-substantialis- tischen Auffassung Begabungen statische Konstanten, die schon bei der Geburt oder spä-

testens in der frühen Kindheit vorwiegend genetisch festgelegt werden, stellen sie nach der alternativen Auffassung dynamische Größen dar, deren Entwicklung entscheidend von den sozialen Erfahrungen des Einzelnen abhängt“ (ebd.). Der Interpretation Stojanovs nach ist im derzeitigen Bildungsdiskurs vorrangig die erste, statische Auffassung zu finden, während die zweite, dynamische Auffassung eher den Ansprüchen der Anerkennungsgerechtigkeit entspricht: „Dies bedeutet letztlich, dass Bildungsinstitutionen Kinder und Jugendliche auch ‚begaben‘ können – etwa dann, wenn sie diese als uneingeschränkt entwicklungsfähige Personen anerkennen, und nicht auf vermeintliche ‚genetische Dispositionen‘ festlegen“ (ebd.). Bezogen auf die fehlende Rezeption moderner, gerechtigkeits-theoretischer Diskussionen meint Stojanov allen voran John Rawls *Gerechtigkeit als Fairness* (Rawls, 2017). Diese Theorie der politischen Philosophie zielt als *Maxime* auf eine Maximierung individueller Freiheit ab, ohne dabei Freiheiten anderer Personen einzuschränken. Damit alle Personen diese individuellen Freiheiten wählen, erarbeiten und leben können, müssen diejenigen Personen mit „Benachteiligungen durch Herkunft, Gesundheit, Talente durch eine kompensatorische Umverteilung von Gütern und Ressourcen“ (Stojanov, 2011, 21f.) bessergestellt werden. Wenn diese Grundbedingungen erfüllt sind, kann aufgrund „einer leistungsbezogenen Chancengleichheit, bei der allen Mitgliedern alle Ämter und Positionen gemäß ihren Leistungsbeiträgen offen stehen“ (ebd., 22) ungleiche und dennoch nicht ungerechte Selektion und Allokation erfolgen. Die Chancengerechtigkeit bei Rawls fungiert daher nach dem Kernprinzip der tatsächlichen Leistung, woraus folgt, „dass sich eine gerechte Gesellschaft durch eine kompensatorische Besserstellung der Benachteiligten nicht nur durch Herkunft, sondern auch durch ‚natürliche Gaben‘ auszeichnet“ (Stojanov, 2020, 208). Ausgehend davon, dass sie zufällig und damit unverdient verteilt sind, „können Begabungen nicht als ein gerechter Verteilungsschlüssel gelten“ (ebd.).

Zwar erscheint eine „Umstellung von herkunftsbasierten auf leistungs-basierte Selektions- und Allokationsentscheidungen“ (Stojanov, 2012, 4) im ersten Moment als ein Fortschritt, da die Personen nicht mehr durch ihre Sozialisation determiniert erscheinen, sondern durch je situativ zu erbringende Leistung selbstverantwortlich für Besserstellungen sorgen können (siehe Kap. 6.1). Jedoch wird hier schlichtweg ignoriert, dass Herkunft und Begabung in den modernen Gerechtigkeitskonzeptionen keine Leistungen sind, die seitens der Betroffenen verdient worden sind und könnten somit nicht als Grundlage einer stringenten leistungs- und begabungsbezogenen Bewertung und damit auch Verteilung gelten. Die Hinzunahme weiterer Kriterien für eine Beurteilung würde zum einen den Vorgaben der Bildungsgerechtigkeit als Leistungs- oder Begabungsgerechtigkeit widersprechen und zum anderen bei einer Anwendung zum Trotz zu einer Schwächung der Argumentation des Konzepts führen. Denn leistungsgerechte Bewertung und Selektion würden theoretisch nur dann als gerecht gelten, „wenn die Einzelnen entsprechend ihrer Leistungen belohnt werden, insofern ihnen die Möglichkeit offen gehalten wird, diese Leistungen auch zu erbringen. Dabei können und dürfen die konkreten Persönlichkeitsmerkmale, Begabungen und lebensgeschichtlichen Umstände bei der Umsetzung des Prinzips der fairen Güterverteilung gemäß jeweiligem Verdienst nicht berücksichtigt werden, denn ansonsten wird der Leistungs- und Verteilungsmaßstab bis zu Unkenntlichkeit und Untauglichkeit relativiert“ (Stojanov, 2007, 32). „Fassen wir zusammen: die Forderung nach einer ‚leistungsgerechten Auslese‘ in und durch Schulen setzt ein pädagogisch stark unterkomplexes Leistungsverständnis voraus, das im Übrigen die ausschließliche Nutzung von standardisierten Prüfungsverfahren nahe legt, die ebenfalls als pädagogisch fragwürdig zu betrachten sind“ (Stojanov, 2015, 141).

Hinzu kommt, dass selbst mit einer unverfälschten Anwendung des Leistungsprinzips als Grundlage der Bildungsgerechtigkeit, nicht den jeweiligen Ansprüchen der Schüler*innen entsprochen und darüber hinaus paradoxerweise eine ungerechte Praxis zementiert wird.

„Wenn nämlich Kinder und Jugendliche in die Schubladen essentialistisch ausgelegter ‚kognitiver Ausgangsvoraussetzungen‘, ‚Leistungsfähigkeiten‘ und ‚Leistungsmotivationen‘ gesteckt werden, wenn ihre Bildungsprozesse als *determiniert* durch biologisch-genetische Prädispositionen und durch frühkindlich-familiäre und ‚kulturelle‘ sozialisatorische ‚Prägungen‘ betrachtet und behandelt werden, dann wird ihr Autonomiepotenzial missachtet, das sich unter anderem in der Grundfähigkeit äußert, über derartige ‚Prägungen‘ hinauszuwachsen bzw. sie zu überformen, und die eigenen kognitiven und sonstigen Kompetenzen bei anerkennend-affirmativen Reaktionen der Bezugspersonen in den Bildungsinstitutionen stets zu erhöhen und zu erweitern“ (Stojanov, 2011, 25; Herv.i.O.).

Schüler*innen sind eben nicht gleich oder sollten zu Gleichen geformt werden. Bildungstheorien mit diesen Annahmen fallen hinter derzeitige Diskussionsstände der Entwicklungspsychologie und der Bildungsphilosophie zurück. Für Stojanov wird daher deutlich, dass „eine zeitgenössische, umfassende Idee der Gleichheit auch eine Entwicklungs- beziehungsweise Bildungsdimension enthalten muss“ (Stojanov, 2012, 5), wenn diese Idee als Grundlage der Gerechtigkeitspostulate von modernen Bildungstheorien und somit als Teil von zukunftsfähigen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit fungieren soll. Nach solchen entworfenen Ideen „soll jedem menschlichen Individuum unterstellt werden, dass er oder sie bei günstigen sozialen Verhältnissen Fähigkeitspotenziale ausbilden kann, deren Verwirklichung ihr oder ihm erlauben würden, ein autonomes und selbstbestimmtes Leben als vollwertiges und allen anderen gleichgestelltes Mitglied der Gesellschaft zu führen. Denn nur durch diese vorgreifende Anerkennung der Bildungsfähigkeit des Einzelnen kann er oder sie die eigenen Potenziale ausbilden und verwirklichen. Diese Anerkennung soll sich egalitär auf alle heranwachsenden und erwachsenen Individuen beziehen – unabhängig von ihren aktuell gezeigten Leistungen und von den ‚Begabungen‘, die man ihnen unterstellt“ (ebd.). Die Schüler*innen erheben also die *gleichen* Ansprüche auf Anerkennung und Bildung, die sich jedoch durch Sozialisation unterschiedlich zeigen. Da – wie angesprochen – diese Sozialisation als Herkunftsbedingung nicht als gerechte Chance oder Leistung den Einzelnen zugesprochen werden kann, kann sie auch kein legitimes Selektionskriterium sein. Eine weitere Referenz zur Anerkennungsgerechtigkeit wird deutlich, denn eine Selektion auf Basis der Begabungsgerechtigkeit lässt sich auch als Missachtung deuten. „Die Grundannahme bei der Rede von ‚Begabungsgerechtigkeit‘ ist, dass die Schüler/innen durch genetische Dispositionen und/oder frühkindliche Sozialisation in ihrer Persönlichkeitsentwicklung festgelegt sind, weswegen ihre frühe Selektion in unterschiedlichen Schulformen grundsätzlich gerechtfertigt erscheint. Diese Annahme widerspricht jedoch dem Prinzip des moralischen Respekts, wonach bei jedem menschlichen Individuum das Potential vorausgesetzt werden muss, die Limitierungen seiner Dispositionen und Sozialisationsmuster zu überschreiten“ (Stojanov, 2008b, 214).

Stojanov (2015) argumentiert daher durchgehend, dass Selektion – unabhängig von ihren Diskriminationskriterien – keine Aufgabe und Zweck der modernen Schule sein soll und muss, da die zugrundeliegenden Mechanismen als ungerecht eingestuft werden können. „Dies gilt auch für den Fall einer ‚leistungsbasierten‘ Selektion. Auch sie ist moralisch nicht gerechtfertigt, weil sie der Norm der Bildungsgerechtigkeit - verstanden als aktive und vorausgreifende Anerkennung der Autonomiefähigkeit aller Educanden - widerspricht. Darüber

hinaus ist sie auch pädagogisch kontraproduktiv, weil sie sich den sozialen Voraussetzungen für Bildungsprozesse widersetzt“ (Stojanov, 2011, 172f.). Auch in der klassischen Theorie von Schule (z.B. Fend, 2008; der zudem „Bildung“ nicht als Aufgabe sieht) wird Leistung demnach verkannt und instrumentalisiert.

Diese Schultheorien orientieren sich noch immer zu stark an einer Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit, bei der „die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen als etwas vorausgesetzt wird, was einfach bei ihnen vorhanden ist, und dass ihre Leistungen als ihre eigenverantwortlichen Verdienste angesehen werden. Da jedoch Bildungsinstitutionen die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Heranwachsenden sowie ihre Autonomie erst einmal kultivieren sollen, können sie diese Leistungsfähigkeit und -bereitschaft nicht voraussetzen“ (Stojanov, 2019b, 349f.). Hier können Zuschreibung von Leistungsfähigkeit der Schüler*innen als eigenverantwortliches Phänomen und mangelnde gerechtigkeitstheoretische Fundierung zusammengeführt werden. Während in ökonomischen Bereichen durchaus mit Leistung und Wettbewerb in aktuellen Gesellschaften argumentiert werden könnte und auch das Leistungsprinzip ursprünglich zur Bewertung und Klassifizierung in diesen Bereichen konstituiert wurde, ist eine Anwendung im schulischen Bereich nicht sinnvoll. Diese Mechanismen befeuern „eine Idee, die als Behauptung der grundlegenden, ‚transzendentalen‘ Gleichheit aller Menschen und als Legitimation derjenigen empirischen Ungleichheiten zwischen ihnen fungiert, welche vor dem Hintergrund dieser Idee als ‚selbstverdient‘ oder ‚selbstverschuldet‘ ausgelegt werden können“ (Stojanov, 2012, 4). Die Unvereinbarkeit wird besonders deutlich, wenn ein Rückbezug auf sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse der Kindheitsforschung erfolgt. Eine Überhöhung der Autonomie der Schüler*innen und eine mögliche Überforderung stellen sich ein, denn „Kinder und schulpflichtige Jugendliche dürfen per definitionem nicht als mündig und selbstbestimmt handelnd angesehen werden: Die Aufgabe des Schulbildungssystems besteht ja gerade darin, ihre Mündigkeit, ihre Selbstbestimmungs- und Leistungsfähigkeit erst einmal zu kultivieren. Daraus folgt letztlich, dass die Herstellung von Ungleichheiten zwischen unmündigen Kindern und Jugendlichen nach ihren jeweiligen Leistungen in und durch das Schulbildungssystem als nicht gerechtfertigt gewertet werden muss“ (ebd.). Die Anerkennungsgerechtigkeit bezieht sich daher auch in ihrer Genese direkt auf „mehr oder weniger explizite normative Einsprüche von aktuellen und ehemaligen Schüler/innen und ihren signifikanten Anderen gegen Praktiken schulischer und – dadurch vermittelt – gesellschaftlicher Exklusion, Stigmatisierung und Zementierung von herkunftsbedingten Benachteiligungen“ (Stojanov, 2021, 796f.), wobei diese Praktiken konsequent auf die meritokratische Selektion zurückgeführt werden. Durch diese „gesellschaftskritische Ausrichtung des anererkennungstheoretischen Begriffs von Leistungsbewertung selbst“ (ebd., 797) findet die Argumentation für die Anerkennungsgerechtigkeit ein vorübergehendes Ende. Damit sind ihre theoretischen und zeitgenössischen Hintergründe zusammengefasst: Die Anerkennungsgerechtigkeit basiert auf der Erkenntnis, dass Bildung in modernen Zeiten als ein Prozess der Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung aufzufassen ist, bildungsstiftende Momente werden in diesem Sinne durch Berücksichtigung der normativen Ansprüche der pädagogisch gewendeten Anerkennung geschaffen. Das aktuelle Bildungssystem ist mit seiner Verankerung des meritokratischen Selektionsprinzips inkompatibel mit einem solchen Bildungsbegriff.

Anliegen und Zweck der Anerkennungsgerechtigkeit

Worauf zielt die Anerkennungsgerechtigkeit ab und welche Intentionen verfolgt sie? Herzstück der Anerkennungsgerechtigkeit ist das „Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ (Stojanov, 2015, 143) als Ausdruck einer modernen Bildung. In ihm zeigt sich das grundlegende Anliegen, allen Kindern und Jugendlichen die Rahmenbedingungen zu schaffen, die ihnen individuell die Entwicklung, Festigung und Performanz einer Identität und damit eines autonomen Lebens ermöglichen. Solche Rahmenbedingungen werden primär durch entsprechend fundierte Sozialbeziehungen der Anerkennung ermöglicht: „Nur indem wir anerkannt werden, können wir ein positives Verhältnis zu uns selbst entwickeln und aufrechterhalten. Dasselbe gilt auch in sozialer Hinsicht. Hier ist Anerkennung als konstitutiv für unseren moralischen Status innerhalb einer Gesellschaft zu sehen. Wenn jemand in seinem moralischen Status anerkannt wird, heißt das, er oder sie zählt als gleichberechtigtes Subjekt innerhalb der moralischen Gemeinschaft“ (Felder, 2022c, 99). Die anerkenntnistheoretischen Grundlagen dieser Identitäts- und Autonomieentwicklung sieht Stojanov in der Anerkennungstheorie nach Honneth, die er für diesen Zweck pädagogisch wendet. Ziel seiner ursprünglichen Überlegungen ist eine „konzeptuelle Entwicklung eines Weges der anerkenntnistheoretischen Erfassung der Dynamik nicht nur der Selbst-, sondern auch der Weltreferenzen des Einzelnen“ (Stojanov, 2006, 109), also der Zusammenführung seines Bildungsbegriffs mit der Anerkennung, um somit „nicht nur die bildungstheoretische Relevanz des anerkenntnistheoretischen Ansatzes zu explizieren, sondern auch die Anerkennungstheorie explizit und erweiternd als Bildungstheorie auszuweisen“ (ebd.).

Stojanov entwickelt selbst einen „konzeptionellen Vorschlag, der darauf hinausläuft, Bildungsgerechtigkeit als Gewährleistung solcher institutionalisierten Interaktionsstrukturen im Bildungswesen aufzufassen, welche die Überschreitung der partikularen Herkunftslimitierungen der sich zu Bildenden als eine zentrale Dimension der Formung ihrer Autonomie ermöglichen“ (Stojanov, 2007, 31). Diese dann entwickelte intersubjektivitätstheoretische Bildungstheorie beinhaltet normative Implikationen für das Bildungssystem, das sich nach den Rahmenbedingungen der Anerkennung aufstellen muss – will es das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung umsetzen. Gerecht ist das Bildungssystem dann, wenn es diese Erfahrungen ermöglicht, womit die Hauptaussage der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit getroffen wird. Deutlich ist, dass „die Persönlichkeitseigenschaften, einschließlich den Fähigkeiten und den Kompetenzen des Individuums, keine biologisch oder familiär vorprogrammierte Konstanten sind, sondern entscheidend von seinen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen auch (und gerade) innerhalb von Bildungsinstitutionen abhängen“ (Stojanov, 2011, 24). Einer leistungsbezogenen Bewertung und darauf basierender Selektion müssen damit eine Absage erteilt werden. „Vor diesem Hintergrund sind bestimmte pädagogische Handlungsweisen und institutionelle Regelungen im Bildungssystem (...), die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche in Begabungs- und Leistungsfähigkeitsschubladen aufgeteilt werden, nicht mit dem Prinzip der egalitären Autonomieermöglichung vereinbar“ (Stojanov, 2012, 6).

Es ist an dieser Stelle wichtig anzumerken, dass die Anerkennungsgerechtigkeit sich vorrangig gegen eine „vergleichende Anwendung von Notengebungen auf der Grundlage von essentialistisch-standardisierten Leistungsdefinitionen zum Zwecke schulischer Selektion“ (Stojanov, 2021, 797) ausspricht, „da diese Anwendung eine de-individualisierende Exklusion hervorruft“ (ebd.). Ein völliger Verzicht auf Leistungsbewertung oder Leistungsforderung ist damit jedoch nicht impliziert, vielmehr „ist Leistungsbefähigung aller Schüler/innen auch

(und gerade) aus anerkenntnistheoretischer Perspektive eine zentrale Aufgabe von Schule, da diese Befähigung gesellschaftliche Partizipation und Generieren von Wertschätzung ermöglicht. Insofern Leistungsbewertung – auch in der Form von Notengebung – zu dieser Befähigung im Sinne einer Rückmeldung an die einzelne Schülerin bezüglich ihres Lernfortschritts beiträgt, ist sie als ein sinnvolles bildungsförderndes Mittel zu erachten“ (ebd.).

Stojanov erkennt auch, dass die Anerkennungsgerechtigkeit für sich isoliert nicht den Anspruch erheben kann, sämtliche Selektionsprozesse lebenslang aufzuheben, diese „sollen aber nicht vom Bildungssystem vorweggenommen und schon im Kindesalter implementiert werden, da damit die Ungerechtigkeit verursachende Missachtungserfahrung der Verneinung der autonomen Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen generiert wird“ (Stojanov, 2015, 149). Eine völlige Gleich*bewertung* der Leistungen der Schüler*innen kann es daher nicht geben, da Schule zwar primär den Zweck verfolgt die Identitäts- und Autonomieentwicklung zu ermöglichen, sie jedoch die nachschulische Situation nicht außer Acht lassen darf. Da dieses Leben und die gesellschaftlichen Mechanismen stark von weiteren Selektionsstrukturen durchsetzt sind, wäre es unverantwortlich, diese zu ignorieren. „Schulbildung soll jeden Heranwachsenden für den Wettbewerb um ökonomische Güter, sozialen Status sowie für politische Partizipation optimal – auch durch die Beurteilung und Benotung seiner Lernleistungen – vorbereiten, ohne sich dabei anzumaßen, seine Position in diesem Wettbewerb sowie insgesamt in der Gesellschaft durch diese Benotung zu präjudizieren“ (ebd.). Die Anerkennungsgerechtigkeit erhebt nicht den Anspruch,

„dass alle Schülerinnen und Schüler gleich bewertet werden sollen oder dass alle Schulabgänger im Idealfall über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzniveaus verfügen müssen. Es lässt sich kaum bestreiten, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Fähigkeitspotentiale haben. Aus sozialtheoretischer Sicht sind sie allerdings keine statistischen Konstanten, die biologisch oder durch frühkindliche Erziehung festgelegt sind, sondern dynamische Größen, die von den sozialen Erfahrungskonstellationen des Einzelnen und vor allem von seinen spezifischen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen abhängen“ (Stojanov, 2011, 171f.).

Im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit geht es also nicht um eine Abschaffung der Selektion, sondern um eine Verschiebung der Entscheidungs- und Selektionsmomente *nach* der Schulzeit. „Aus dem Standpunkt des hier dargelegten Gerechtigkeitskonzepts ist es durchaus weniger problematisch, wenn die Selektionsprozesse sich im Erwachsenenalter, etwa bei dem Übergang in das Berufsleben vollziehen, als wenn sie zu einem Gegenstand staatlicher Regulierung durch Schule gemacht werden. Denn im ersteren Fall sind diese Prozesse nicht unbedingt mit einer Verletzung des Gebots des moralischen Respekts verbunden, da sie sich dort situativ und weitgehend kontingent vollziehen, und kaum auf einer Einschätzung der gesamten Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen beruhen. Es ist mit anderen Worten viel ungerechter, wenn ein Kind zur Hauptschule ausselektiert wird, und damit von vornherein zu einer Berufsgruppe im niedrigen Lohnsektor ‚aufgeteilt‘ wird, als wenn ein Erwachsener durch Zufall, Arbeitsmarktlage, oder aber durch eigenverantwortlich getroffene Wahlentscheidungen in diesem Sektor landet“ (Stojanov, 2015, 149).

Auch im Kontext der Delegation von Selektionsprozessen in den nachschulischen Bereich wird deutlich, wie stark Stojanov auf einen eigenen Status der Kindheit und der Jugend beharrt, der eine Annahme von Unmündigkeit bei Schüler*innen beinhaltet und eine entlastende Funktion von Schule impliziert. „Da Schülerinnen und Schüler in aller Regel noch unmündige Menschen sind, müssen sie als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bil-

dungsbezogenen Handlungen und Leistungen angesehen werden. Schulen haben es nicht mit autonomen Individuen zu tun, sondern mit Heranwachsenden, deren Autonomiefähigkeit sich gerade erst entwickelt, und zwar unter der entscheidenden Beeinflussung durch die Schule. Zu dieser Autonomieentwicklung gehört auch die Entstehung und die Entfaltung von neuen Fähigkeiten und Fähigkeitenpotentialen“ (Stojanov, 2011, 170). Diese Fähigkeiten gehen in der Regel über bisherige Entwicklungsstände hinaus und ermöglichen im Idealfall – und ganz im Sinne des Bildungsbegriffs Stojanovs – eine Transzendierung der eigenen Herkunft. Diese Transzendierung ist jedoch nur möglich, wenn das Potential hierzu in den einzelnen Personen erkannt und gefördert wird, verbunden mit einer Ablehnung von herkunftsdeterminierenden Denk- und Handlungsweisen. Stojanov erinnert hier an die noch immer stark vorherrschende Annahme zum Zusammenhang von geringem Leistungspotential und Migrationshintergrund. „Demzufolge ist es als ein eklatanter Ausdruck von Ungerechtigkeit anzusehen, wenn etwa Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als *vor-geprägt* durch eine partikular-kulturelle ‚Familiensozialisation‘ in der Schule angesehen und behandelt werden – selbst wenn diese Betrachtungs- und Behandlungsweise mit einer wohlgemeinten Anerkennung differenter Familienkulturen gerechtfertigt wird“ (Stojanov, 2008a, 524; Herv.i.O.). Eine Selektion im Schulalter ist daher ungerecht, wenn sie auf herkunftsbezogenen Faktoren beruht oder durch sie „die Fähigkeitenpotentiale von Kindern als schon sehr früh festgelegt postuliert werden“ (Stojanov, 2011, 171), bevor diese erst durch Schule selbst angebahnt wurden. Eine gerechte, meritokratische Selektion in der Schule wird somit unwahrscheinlich, da kein Kriterium bestimmt werden kann, dass allein von Schüler*innen selbst abhängig und in ihrer Verantwortung ist. „Zum einen sind die Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen von Faktoren wie sozioökonomischem Status und Erziehungspraktiken ihrer Eltern abhängig, die nicht in der Macht der Betroffenen stehen. Daher kann hier Gerechtigkeit nicht nach dem Prinzip ‚gleiche Belohnung für gleiche Leistung‘ verstanden werden. Zum anderen sind schulpflichtige Kinder grundsätzlich nicht als autonome Subjekte anzusehen, die als vollständig verantwortlich für ihr bildungsrelevantes Handeln zu betrachten sind, ein Handeln, welches das Niveau ihrer Bildungsleistungen bedingt. Vielmehr besteht die Aufgabe der schulischen Bildung gerade darin, Kinder und Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen“ (ebd., 16). Daher kann mit Stojanov eine Selektion in Bildungsinstitutionen als ungerecht, eine Selektion im Arbeitsmarkt als gerecht bestimmt werden.

6.2.4 Ursprung: Anerkennungstheorie nach Axel Honneth

Die Anerkennungsgerechtigkeit formuliert Ansprüche an pädagogische Settings. Im Sinne der Leistungsgerechtigkeit herrscht Gerechtigkeit, wenn alle nach ihrer Leistung beurteilt werden (Leistung als Ausgangslage). Im Sinne der Teilhabegerechtigkeit hingegen herrscht Gerechtigkeit, wenn alle zur Teilhabe befähigt werden (Teilhabe als Zieldimension). Die Anerkennungsgerechtigkeit verbindet diese zwei unterschiedlichen Auffassungen, indem sie die Anerkennung als Ausgang pädagogischer Arbeit und zugleich als Zieldimension bei den Schüler*innen setzt. Diese Anerkennung bezieht sich explizit auf pädagogische Settings. Anerkennung ist jedoch keine per se pädagogische Kategorie, sondern eine sozialwissenschaftliche. Stojanov bedient sich hier der Anerkennungstheorie nach Honneth, weshalb diese nun kurz skizziert wird.

Moralische Anerkennung meint einen normativen und nur Personen zukommenden Akt der Identifikation und der Affirmation relevanter Eigenschaften, Merkmalen und Handlungen.

gen (Dederich & Schnell, 2011, 42). „Allgemein umschrieben meint dieser normative Begriff von Anerkennung, dass wir einen anderen in einer bestimmten Weise wahrnehmen *und* positiv bestätigen. In welcher Hinsicht wir ihn genau bestätigen, wird vor dem Hintergrund bestimmter Gerechtigkeitsforderungen, sozialer Bewegungen oder Kämpfen etc. theoretisch und praktisch ausformuliert“ (Felder, 2022c, 99; Herv.i.O.). Axel Honneth entwirft in diesem Sinne auf Basis einer intersubjektivitätstheoretischen Interpretation und Verknüpfung von J. G. Fichte, G. W. F. Hegel und G. H. Mead seine sozialphilosophische Anerkennungstheorie als einen „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 2016). Aufgrund der „Paradoxie, in der eigenen Unabhängigkeit von anderen abhängig zu sein, wechselseitig für die eigene Autonomie eine gewisse Heteronomie eingehen zu müssen“ (Balzer & Ricken, 2010, 44f.) wird dieser Kampf nötig und zeigt sich, indem Individuen und Gruppen unter dieser Bedingung der reziproken Anerkennung und unter Vorzeichen einer (drohenden) Missachtung um jeweilige Anerkennungsansprüche zueinander streiten und auch konkurrieren. Honneth nutzt seine Theorie zur Erklärung des prozess- und krisenhaften Charakters individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen sowie zur Beschreibung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsphänomene, indem er Mindeststandards der notwendigen Interaktions- und damit Anerkennungsprozesse skizziert (Röhr, 2009, 95; Balzer & Ricken, 2010, 49f.). In diesem Zuge werden aktuelle Verhältnisse deutlich kritisiert. „Nun lokalisiert Honneth diese vorwissenschaftliche Instanz der Kritik weder in der wirtschaftlich bedingten Lage der Arbeiterklasse, wie die marxistischen und neomarxistischen Versionen der kritischen Theorie dies tun, noch wie Habermas in den Regeln der verständigungsorientierten sprachlichen Kommunikation, sondern in den Anerkennungsansprüchen der Individuen. Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren - etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung“ (Stojanov, 2010b, 559). Deutlich wird die Kritik insbesondere dann, wenn die Anerkennungstheorie als Grundlage der Bewertung von gesellschaftlichen Umgängen, institutionalisierten Herrschaftsstrukturen und auch zwischenmenschlichen Interaktionsmustern – sprich also im Grunde von sämtlichen Machtverhältnissen – herangezogen wird (Sturm, 2012a, 102). „Eine solche Kritik (...) bedeutet freilich nicht eine pauschale Ablehnung aller Formen von Macht. Vielmehr ist sie um eine Unterscheidung zwischen legitimen und nicht-legitimen, zwischen moralisch akzeptablen und nicht-akzeptablen, zwischen gerechtfertigten und nicht-gerechtfertigten und vor allem zwischen unterdrückenden und nicht-unterdrückenden Machtformen bemüht. Diese analytische Perspektive auf Machtverhältnisse ist natürlich nicht vereinbar mit einem holistischen Machtbegriff, bei der ‚Macht‘ undifferenziertweise und unterschiedslos als universales Erklärungsmittel auf alle möglichen Situationen angewendet wird, bei denen es sich um sanktionsbezogene Regel- und Normbefolgung, legitime und nicht-legitime Zwangsanwendung, oder aber um tatsächliche Unterdrückung und Exklusion handelt“ (Stojanov, 2010b, 565).

Anerkennung sieht Honneth als konstitutiv für eine positive, gesunde Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung an und führt diesen Gedankengang primär zurück auf psychoanalytische Erkenntnisse der Säuglings- und Interaktionsforschung, vorrangig unter Berufung auf die Arbeiten von Donald W. Winnicott und Jessica Benjamin. „Die Verhältnisse der intersubjektiven Anerkennung und der in ihnen implizierte Kampf bilden die Antriebskraft der Entwicklung sowohl des Ichs als auch der Formen der gesamtgesellschaftlichen Integration. Daß dergestalt die Sphäre der Intersubjektivität als Verbindungsglied zwischen dem Individuum

und der Gesellschaft konzipiert ist, ist eines der zentralen Motive im Ansatz Honneths“ (Stojanov, 1999, 155). Diese intersubjektive Fassung von Entwicklung legt den Grundstein für die gesamte Theorie Honneths. Anerkennung kann in unterschiedlichen Formen erbracht und erfahren werden, die sich jeweils auf unterschiedliche Facetten der Entwicklung beziehen und „sich durch den Grad ihrer Individualisierung und Universalisierung voneinander unterscheiden“ (ebd., 157).

Den Kern der Anerkennungstheorie stellen die Anerkennungsformen Liebe, Recht bzw. moralischer Respekt und Solidarität dar (Honneth, 2016, 148-211). Diese drei Formen bauen aufeinander auf und bedingen sich gegenseitig, ohne dass – anders als zu Anfängen der Theorie – ein in sich geschlossenes, konsekutives Stufenmodell angenommen wird. Die einzelnen Erfahrungen sind nicht immer konkret zu fassen und lassen sich entsprechend auch nicht in Form eines operationalisierbaren Kriterienkatalogs abarbeiten. Die Anerkennungsprozesse der einzelnen Formen und deren Auswirkungen auf die praktischen Selbstbeziehungen (ebd., 211) und die anzunähernde, jedoch nur utopisch zu erreichende Autonomie sind vielmehr als ein „Vorgang der Emergenz“ (Stojanov, 2006, 127) auf Basis der intersubjektiven Anerkennung zu interpretieren (Giesinger, 2014, 353).

Die Anerkennungsform der *Liebe* bezieht sich vorrangig auf die direkte Interaktion zwischen zwei konkreten Personen. Hier erfährt sich die eine Person als liebenswert und als Individuum, durch die emotionale Zuwendung der anderen Person. Zumeist wird in dieser grundlegenden, frühesten Anerkennungsform stark die Eltern-Kind-Beziehung in den Fokus (und auch in die einseitige Pflicht) genommen, indem die besondere Bindung zwischen (meist) Mutter und Kind und deren Relevanz für dessen Entwicklung betont werden. Diese Zuneigungen sind selbstverständlich weder als eine sexual-romantische, intime Liebe zu sehen, noch als eine Beziehung als „undifferenzierte Einheit, sondern nach dem Muster einer gebrochenen und polyzentrischen Intersubjektivität (.), in der die Spannung zwischen dem Getrennt- und Selbstsein einerseits und Auf-den-Anderen-angewiesen-Sein andererseits von Anfang an gegeben ist“ (Stojanov, 2006, 133). Die Liebe zielt auf die Entwicklung eines grundlegenden Selbstvertrauens als „die unabdingbare Basis für die autonome Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Borst, 2003, 123); eine Entsagung von Liebe und ein Mangel an primären Beziehungen führen hingegen zu erhöhter Vulnerabilität. „Da sich die Liebe auf diese Weise immer nur auf wenige Menschen bezieht und nur einem partikularen Interesse entspringt, sie sich also auf den diffusen Bereich des Privaten beschränkt, zeitigt sie noch keine gesellschaftlichen Konsequenzen. Als Mitglied eines demokratischen Gemeinwesens aber muß sich das Individuum auch eines öffentlichen Respekts vergewissern, der rechtlich abgesichert ist. Mit der Entlassung aus den familiären Bezügen und einer damit verbundenen aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen tritt das Individuum in eine von ihm kognitiv zu erschließende Sphäre des Rechts ein“ (ebd., 125).

Die Anerkennungsform des *Rechts* bzw. des moralischen Respekts enthält „den entscheidenden Aspekt der wechselseitigen *kognitiven* Achtung der Mitglieder eines Gemeinwesens, das auf formelle Regeln gebaut ist. Das rechtliche Anerkennungsverhältnis überschreitet zum ersten Mal den Bereich der primären Sozialbeziehungen und hängt mit der Entstehung einer Vorstellung vom ‚generalisierten Anderen‘ beim Individuum und mit der Einnahme der Perspektive des Anderen zu sich selbst zusammen. Sie erlaubt ihm, sich – wie auch alle anderen Mitglieder des Gemeinwesens – als Träger von Rechten zu sehen (...), welche im Zuge der Modernisierungsprozesse allmählich von partikularen Bestimmungen entkoppelt werden“ (Stojanov, 2006, 140). Dieses Miteinander baut auf der Annahme auf, dass die jeweils andere

Person eine grundsätzliche moralische Zurechnungsfähigkeit besitzt und ihr somit gewisse Rechte und zugehörigen Pflichten zuteilwerden. Aufgrund des erfahrenden Respekts entwickeln Personen idealerweise eine starke Selbstachtung und erlangen (soziale) Integrität, die beide wiederum beschädigt werden, wenn ihnen die moralische Zurechnungsfähigkeit abgesprochen wird oder sie respektlos bzw. als entrechtet behandelt werden.

Die Anerkennungsform der *Solidarität* schließt darüber hinaus die Zugehörigkeit zu (anderen) bestimmten Gruppen mit ein. Konkret zeigt sich diese Solidarität in der sozialen Wertschätzung, also einer Akzeptanz und Bestätigung anderer Lebensweisen sowie der Aushandlung divergierender Ansprüche (Borst, 2003, 127ff.), wenn also „Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen und -projekten teilnehmen“ (Stojanov, 2006, 141). Diese Teilnahme kann verstanden werden als ein akzeptiertes Nebeneinander auf Basis eines erarbeiteten Werthorizonts. Diese Basis ist notwendig für eine echte Solidarität und wird im Idealfall gemeinsam geschaffen und je Lebensweg individuell ausgestaltet, „ansonsten wäre es gar nicht möglich zu bestimmen, was eine wertvolle Leistung bzw. als gesellschaftlicher Beitrag gelten könne“ (ebd.).

Solche Werthorizonte könnten gesamtgesellschaftlich gelten (z.B. im Kontext demokratischen Handelns) oder sich auf die Grundlagen einer bestimmten Gemeinschaft in der Gesamtgesellschaft beziehen, etwa wenn für Schulgemeinschaften bestimmte Orientierungen und Grundsätze festgeschrieben sind.

Die drei Anerkennungsformen werden durch das betreffende Individuum nicht bloß passiv empfangen oder genossen, sondern lösen in ihm im idealen Fall entsprechende (kognitive wie emotionale) Entwicklungen aus und wirken auf die Entfaltung einer je nach Erfahrung geprägten Identität (siehe Abb. 2). Die Anerkennungsformen wirken hier derart, „dass im Zuge der schon existierenden Anerkennungsformen Selbstbeziehungsmodi entstehen, welche im günstigen Fall zur Formierung neuer Dimensionen der eigenen Identität führen, und dies mündet wiederum in die Erhebung von neuen Anerkennungsansprüchen“ (Stojanov, 2006, 127). Es entwickelt sich im Idealfall eine Dynamik, die neue Ansprüche einlöst und damit wiederum neue Ansprüche evoziert. „Der Konflikt, der sich in der Auseinandersetzung des Kindes mit der Betreuungsperson aufgrund seiner Abhängigkeit sowie aufgrund seines Differenzierungsbedürfnisses notwendig ergebe und der es im weiteren Verlauf seiner Entwicklung zu einem Individuum werden lasse, löse sich idealerweise in Richtung einer emotionalen Sicherheit auf, auf deren Basis sich Selbstachtung [Recht] und Selbstwertgefühl [Solidarität] herausbilden könnten. Erst wenn das Individuum sich der Liebe eines Andern trotz Selbstständigkeitsbestrebungen gewiß sein könne, sich also ein Vertrauen in die Kontinuität gemeinsamer Zuwendung einstellt, gewinnt es die über die affektive Bindung hinausweisende Fähigkeit, sich als soziales, handlungsfähiges Wesen zu erfahren“ (Borst, 2003, 123f.). Die drei Sphären bauen in diesem Zuge nicht konsekutiv aufeinander auf, sondern stehen für sich und können je für sich erfahren oder vorenthalten werden; so ergibt sich ein stetiger Prozess der Entwicklung des Individuums und der Gesellschaftsformung. „Die Übergänge zwischen den Anerkennungsverhältnissen von Liebe, Recht und Solidarität markieren die Bewegung der Anerkennung, die auf die Seite des Subjekts in die Richtung einer immer vollständigeren Selbstverwirklichung und auf die Seite der Gesellschaft in die Richtung einer Universalisierung bei gleichzeitiger Individualisierung der Formen der sozialen Integration geht“ (Stojanov, 1999, 158). Insbesondere die Sphären der Liebe und des Rechts bilden die Grundlagen des Gemeinschaftsgefühls, das als Sphäre moderner Sittlichkeit (Honneth, 2016, 274ff.) bestimmt wird. „Eine solche Sphäre (...) läßt sich nur *sozialisierungstheoretisch* begründen. In

der Struktur dieser Sphäre schlagen sich die Prozesse der Selbstbildung und Ichentwicklung durch die Erfahrung des Geliebtwerdens nieder, die Selbstvertrauen durch emotionale Bindung an konkrete Andere schafft, wie auch die Erfahrung der rechtlichen Anerkennung, die Selbstachtung durch kognitive Anerkennung der Fähigkeit zur gleichberechtigten Teilnahme an einer universalistisch verfaßten Öffentlichkeit“ (Stojanov, 1999, 170f.).

Anerkennungsweise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affekt-natur	moralische Zu-rechnungsfähigkeit	Fähigkeiten, Eigen-schaften
Anerkennungsformen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungspotenzial	/	Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Missachtungsformen	Misshandlung, Vergewaltigung	Entrechtung, Ausschließung	Entwürdigung, Beleidigung
bedrohte Persönlichkeitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	Ehre, Würde

Abb. 2: Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse (nach Honneth, 2016, 211)

Stojanov misst der Anerkennungstheorie Honneths ein noch nicht ausreichend erkanntes und entsprechendes differenziertes Potential zur Charakterisierung bildungstiftender Beziehungen und Interaktionen zu. An dieser Stelle führt er Honneths Theorie mit seinen eigenen Entwürfen zur Bildungstheorie (Stojanov, 1999; siehe Kap 6.2.2) zusammen und entfaltet das genannte Potential entsprechend in seinen weiterführenden Überlegungen (Stojanov, 2006). Diese Grundlage wird im folgenden Kapitel aufgegriffen.

6.2.5 Pädagogische Adaption der Anerkennungstheorie

Bereits in der Erarbeitung einer eigenen Bildungstheorie bedient sich Stojanov der Anerkennungstheorie Honneths. Er erkennt in Honneths Anerkennungstheorie eine „außerordentliche bildungstheoretische Relevanz“ (Stojanov, 1999, 174). Auf der einen Seite sieht er die Stärken dieser sozialisationstheoretischen Begründung von Bildung, auf der anderen Seite erarbeitet Stojanov Kritikpunkte an Honneths Theorie und versucht dann diesen Kritikpunkten durch eine eigene Adaption der Anerkennungstheorie zu begegnen. Diese Adaption stellt die Grundlage der gesamten Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit dar und wird folgend nachgezeichnet.

Kritik und Adaptionen an Honneths Anerkennungstheorie durch Stojanov

In Einklang mit seinen Überlegungen zu Anforderungen an eine zeitgenössische Bildung als intersubjektives Geschehen, schätzt Stojanov an der Anerkennungstheorie vor allem, „dass

Intersubjektivität nicht primär auf verständigungsorientierte Sprechleistungen bezogen wird, sondern auf den Selbst-Entwicklungsprozess mit seinen körperlichen, emotionalen und *auch* kognitiven Dimensionen. Durch diesen unmittelbaren Bezug auf den Prozess der Selbst- bzw. der Persönlichkeitsentwicklung kristallisiert sich im strukturellen Kern dieses Paradigmas eine explizite und stark ausgeprägte bildungstheoretische Schicht heraus“ (Stojanov, 2006, 107; Herv.i.O.). Mit diesen Sprechleistungen bezieht sich Stojanov auf die Kritik Honneths an den diskursethischen und sprachparadigmatischen Prämissen, die maßgeblich durch Jürgen Habermas geprägt wurden. Dieser Kritik folgend „bleiben zum einen die vorsprachlichen Intersubjektivitätsformen, in denen sich ein rudimentäres Selbst zuerst ausbildet, weitgehend außerhalb des analytischen Blicks. Zum anderen wird Intersubjektivität ausschließlich auf die symmetrischen Interaktionen der argumentativen Sprechpraxis zurückgeführt, die schon ausgebildete und relativ anspruchsvolle kommunikative Kompetenzen - wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – voraussetzt“ (ebd., 63). Auch diese Kritik teilt Stojanov und basiert die Anerkennungsgerechtigkeit daher auf Honneths Überlegungen, da dieser versucht die „kognitivistische Verengung“ (ebd.) bei Habermas zu überwinden, indem keine Voraussetzungen für Anerkennungserfahrungen jenseits der menschlichen Würde definiert werden; diese in modernen Gesellschaften jedoch allen Personen unbedingt zukommen. Auch jenseits dieses Kriteriums der Gültigkeit erweitert er den Geltungskreis der Anerkennung als intersubjektives Geschehen, so „fasst Honneth die Intersubjektivitätsverhältnisse selbst wesentlich breiter als Habermas auf. Sie begrenzen sich nicht auf die symmetrische und reziproke Sprechpraxis, sondern umfassen auch vorsprachliche und vorreflexive Formen der emotionalen Zuwendung, deren Erfahrbarkeit zur Grundvoraussetzung der Individualgenese bzw. der Entstehung eines rudimentären Selbst erklärt wird“ (Stojanov, 2006, 63f.). Stojanov bekräftigt diese Kritik am Prinzip der „Universalization“, also den Anspruch, alle Betroffenen mit einzubeziehen (Stojanov, 2016b). Ein derart voraussetzungsreiches Paradigma, verbunden mit den ebenso voraussetzungsreichen ethischen Implikationen der Diskursethik, kann eben nicht als Analyse oder gar als Entscheidungsgrundlage gelten.

„Die Praxis der Verständigung setzt schon eine Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d. h. zur Transzendierung der jeweils vorhandenen Perspektive zum thematisierten Wirklichkeitsabschnitt und ihres (kulturellen) Kontextes voraus, was heißt, dass diese Fähigkeit jener Praxis im Prozess der Individualgenese vorausgehen müsste. Anerkennungstheoretisch gesehen entwickelt sich diese Fähigkeit auch in den vor- und nicht-kognitiven Stufen und Dimensionen der Individualgenese“ (Stojanov, 2006, 114).

Die Anerkennungstheorie nach Honneth ist eine zentrale Referenztheorie im bildungstheoretischen Denken Stojanovs (siehe Kapitel 6.2.2). Indem er seinen eigenen Bildungsbegriff der Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung als Reflexionsfolie der Anerkennungstheorie verwendet, gelangt er zur Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. Für diesen Schritt ist jedoch eine Weiterentwicklung der Anerkennungstheorie nötig, die als sozialphilosophische Theorie und aufgrund ihrer Verhaftung im Selbst-Bezug (Stojanov, 2010b; 2019b) noch Anpassungen benötigt, um ihr pädagogisches Potenzial zu entfalten, sie in eine Bildungstheorie überführen zu können (Borst, 2003, 132; Benner, 2017, 141f.) und sie so für die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis fruchtbar zu machen.

Zunächst betont Stojanov die Relevanz der Anerkennung als Voraussetzung für Autonomieentwicklung. Er zeichnet die drei bekannten Sphären der Anerkennung nach – Liebe, Recht und Solidarität – und erschließt deren Bezug zu den korrespondierenden Anerkennungsmod-

di Selbst-Vertrauen, Selbst-Achtung und Selbst-Schätzung (Stojanov, 2022a, 188f.). Diese Selbstbezüge rekonstruiert er als analog zum Aspekt der Selbst-Entwicklung seines Bildungsbegriffs. An dieser Stelle nimmt Stojanov zwei größere Anpassungen vor. Erstens konkretisiert er die drei Sphären Honneths vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Anwendung der Anerkennung. Zweitens stellt er den Selbst-Bezügen auch Welt-Referenzen zur Seite, womit er dem zweiten Aspekt seines Bildungsbegriffs Rechnung trägt: der Welt-Erschließung.

Drei Sphären

Die erste Entwicklung der Anerkennungstheorie ist eine Anpassung der drei Sphären bzw. Anerkennungsformen. Diese erfolgt, indem er die Grundmechanismen beibehält (bildungsstiftende Momente durch Erfahrungen in den Sphären), die Sphäre der Liebe jedoch durch die Sphäre der Empathie, die des Rechts mit der des Respekts und die der Solidarität durch die der sozialen Wertschätzung pädagogisch konkretisiert. Aus der Trias Liebe – Recht – Solidarität wird die Trias Empathie – Respekt – soziale Wertschätzung.

Von diesen drei Änderungen stellt die Entwicklung der Solidarität hin zur sozialen Wertschätzung die erste und umfassendere Nachschärfung dar. In Weiterentwicklung von Honneth sieht Stojanov „die Anerkennungsform der Wertschätzung nicht nur und nicht primär auf den jeweiligen Arbeitsverdienst [bezogen], sondern auch und vor allem auf die Fähigkeit des Individuums, seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potentieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (Stojanov, 2007, 43). So gesehen kann soziale Wertschätzung interpretiert werden als „eine Art Synthese (...) zwischen dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem Universalismus der Anerkennungsform des Respekts. Die Norm der Wertschätzung besagt, dass spezifische Persönlichkeitsmerkmale in der Form von Fähigkeiten, Kenntnissen oder moralischen Ansichten des Einzelnen anerkannt werden sollen: allerdings nur solche, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne seine Fähigkeiten, Kenntnisse und Moralvorstellungen aktiv in der Form von Beiträgen für die Gesellschaft verwirklichen“ (Stojanov, 2022a, 118). In Bezug auf einen konkreten Einzelnen meint soziale Wertschätzung „die Anerkennung seines Potenzials, immer neue gesellschaftsrelevante und zugleich personalisierende Eigenschaften zu entwickeln, indem er etwa seine spezifischen biographischen Erfahrungen und Kenntnisse in Leistungen verwirklicht, die aus dem Standpunkt der Allgemeinheit als wertvoll erscheinen“ (Stojanov, 2008b, 225f.).

Die Sphäre des Rechts wendet Stojanov besonders deutlich vor dem Hintergrund einer zu entwickelnden Bildungstheorie an. Er schärft diese „überwiegend kognitive Anerkennungsform“ (Stojanov, 2018b, 316) bezüglich des Status der Kindheit und des Zwecks von Bildung nach, indem er den innewohnenden Modus des Respekts deutlicher betont. Dieser Nachschärfung geht die Kritik an Honneth voraus, dass dieser Personen durch die Anerkennungsform des Rechts bereits in einen Subjektstatus erhebt, den Kinder (und Jugendliche) so aufgrund ihrer noch nicht ausreichend entwickelten Autonomie *noch* nicht besitzen. Sie sollen zwar einerseits antizipiert anerkannt werden, als das, das sie mal sein sollen und werden (umfassend autonome, mündige Subjekte), andererseits sind sie noch nicht wie solche Subjekte (mit den dann umfassenden Rechten und Pflichten) zu behandeln. Die Sphäre des Rechts erkennt die Personen in einer abstrakten, universalisierenden Form an, “[it] is concerned only

with the formal status of the individual as a reasonable and morally responsible person, who is equal to all other reasonable and morally responsible persons, and who thus has the same rights and duties as them” (Stojanov, 2010a, 164). Diese Abstraktion gerät wie angedeutet in Bezug auf Kinder und Jugendliche an ihre Grenzen. „For two reasons this concept of respect does not seem to apply to education. First, children obviously cannot yet be taken to be fully reasonable and morally responsible persons. The task of school education is exactly to help them to become such persons. Second, caring for the particular needs and abilities of students is doubtless a very important feature of the proper manner of education. However, exactly this feature is excluded from Honneth’s concept of respect“ (ebd.). Angepasst für das Bildungsverständnis Stojanovs zielt der moralische Respekt gegenüber einem Individuum ab

„auf seinen universellen 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, wobei man von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen abstrahiert. Nur unter dieser Voraussetzung kann der Einzelne auch die Motivation und die kognitive Kompetenz entwickeln, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, was ihm ermöglicht, sich an argumentativen Diskursen zu beteiligen“ (Stojanov, 2022a, 117f.).

Der moralische Respekt verlange es, „jeden Menschen als ausgestattet mit Würde, d.h. mit freiem Willen und Zurechnungsfähigkeit als Grundzügen des Menschseins überhaupt zu betrachten und zu behandeln“ (Stojanov, 2018b, 316). So könne dieser Mensch dann „sich als jemanden begreifen und betätigen, der vernünftig-selbstbestimmend handelt. Und der die Anderen als ebenfalls selbstbestimmenden und vernünftigen, daher ihm gleichgestellten Subjekten anerkennt“ (Stojanov, 2018b, 316; auch 2007, 43). Dem gegenüber steht eine Form der Missachtung, die die Selbst- und die Weltbezüge betrifft, denn ausbleibender Respekt bezieht sich sowohl auf die Möglichkeit der Verfestigung eigener Ideen und Vorstellungen als auch der späteren Möglichkeit, sich so aus der bisherigen Gruppe nach Wunsch herauszulösen, sprich zu transzendieren: „Disrespect as a social pathology in education consists both in neglecting the distinctive worldviews and intentions of the students and in treating individuals as culturally determined and culturally bound. These two forms of disrespect are not only morally unacceptable. They are also central obstacles to the success of educational practice in terms of the selfrealisation and social inclusion of the individual“ (Stojanov, 2010a, 171f.). Der moralische Respekt ist also „die Anerkennung des Potentials jedes (heranwachsenden) Menschen, sich über die Limitierungen und die ‚Prägungen‘ seiner ‚enkulturierten‘ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster hinwegzusetzen“ (Stojanov, 2008b, 225).

Erst im Laufe der Weiterentwicklung der Anerkennungsgerechtigkeit schärfte Stojanov auch die Sphäre der Liebe nach. Während er zu Beginn noch beim Honnethschen Begriff verblieb (Stojanov, 2006, 146), ersetzte er ihn später mit der Empathie (Stojanov, 2018b); teils spricht er auch mit einer Synthese von „emotionaler Zuwendung“ (Stojanov, 2008b; 2014b). Die Veränderung von Liebe zu Empathie hat zwei Gründe. Zwar sind eine liebevolle Zuneigung und echte Annahme einer Person weiterhin zentral, Stojanov möchte mit dieser – im Grunde semantischen – Nachschärfung jedoch weg von den romantischen Assoziationen und damit auch einer negativen Verbindung von Liebe (bzw. Eros) und Schule entgehen (Stojanov, 2023, 291). Als weiterer Grund kann eine Entlastung der primären Bezugsperson von ihrer erhöhten und anspruchsvollen Rolle als erste und wichtigste Kontaktperson für einen Säugling angenommen werden; wie dies in den ersten Entwürfen der Anerkennungstheorie

nach Honneth oftmals kritisiert wurde (Borst, 2003). Für Stojanov stellt die Empathie entwicklungsbiologisch die erste Sphäre der Anerkennung dar, „die insbesondere für die ersten Stadien der Subjektivitätsentwicklung im Kindesalter von immenser Bedeutung ist“ (Stojanov, 2022a, 117) und sie „erscheint als eher unmittelbar relevant für die Sphäre der Familie, denn für diejenige der öffentlich-institutionalisierten bildungsbezogenen Interaktionen. Hier wird emotionale Zuwendung bzw. Empathie in die Anerkennungsform der Wertschätzung der ursprünglich ansozialisierten Ideale und Anliegen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von pädagogisch vorstrukturierten Interaktionen aufgehoben“ (Stojanov, 2008b, 213f.). In der (gesamten) Familie soll also zunächst zugrunde gelegt werden, was Schule später durch die Lehrkräfte und deren (professionelle) Beziehungspraxis bereitstellen. Aus Sicht der Bezugsperson meint die Empathie „eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche. Die Spiegelung dieser Bedürfnisse und Wünsche durch die Bezugspersonen ist die Voraussetzung dafür, dass das (werdende) Individuum überhaupt einen Zugang zu diesen Bedürfnissen und Wünschen als Grundzüge seiner Persönlichkeit findet – und dieser Zugang ist logischerweise die basale Voraussetzung für ihre Artikulation und Verwirklichung“ (Stojanov, 2022a, 117). Aufgrund dieser Voraussetzung ist Liebe und daher auch Empathie nicht zu integrieren in eine der anderen Sphären oder gar ausschließlich im familiären Bereich zu belassen. Für Stojanov ist deutlich, dass diese Grundlagen – die er wie gezeigt als Grundlagen der Bildung überhaupt ausweist – auch in der Schule vorherrschen. “Since all human individuals experience a deep harm when empathy and respect are denied to them, empathy and respect should be seen as basic requirements of just pedagogies in general“ (Stojanov, 2016b, 767). Konkreter wird dies noch in Bezug auf umfassende Teilhabe des Einzelnen.

„Es dürfte kaum umstritten sein, dass die Vorbereitung für eine aktive Partizipation an der demokratischen Willensbildung und Gestaltung der Gesellschaft oberste Priorität für Schulbildung im Vergleich zur Vermittlung partikularer beruflicher Fertigkeiten hat. Unter posttraditionellen Bedingungen, bei denen es gesamtgesellschaftlich gültige Traditionen kaum mehr gibt, vollzieht sich diese Partizipation in erster Linie in Form von Teilnahme am öffentlichen Abwägen von Gründen für alternative gesellschaftliche Entscheidungsoptionen, bei dem die letzteren [dem] Test unterzogen werden, inwiefern sie dem Standpunkt der Allgemeinheit entsprechen. Diese Teilnahme setzt die Entwicklung der Fähigkeit voraus, *die Grenzen der privaten, ‚ansozialisierten‘ Perspektive zu überschreiten*“ (Stojanov, 2007, 45; Herv.i.O.).

Weiter führt er den elementaren Bezug zur Welt-Erschließung aus, wenn durch die Zuneigung zu einer Person eben nicht nur ihre *eigene* Position gefestigt wird, sondern auch ihre Position *zu* anderen: „Liebe ermöglicht etwa nicht nur das Selbstvertrauen der geliebten Person, sondern auch die Entstehung und die Verfestigung ihrer Ideale, die dann auf der Grundlage der Erfahrung mit moralischem Respekt propositional artikuliert werden, und damit Selbstachtung des Einzelnen als jemand mit aufbauen können, der zur Einnahme des Standpunktes der Allgemeinheit fähig ist. Diese Ideale werden schließlich aufgrund der Anerkennungsform der Wertschätzung zu subjektiven Theorien des Einzelnen verdichtet, durch welche er sich als Teilnehmer einer universalistisch entgrenzten Diskursgemeinschaft positionieren und sich schätzen lernen kann“ (Stojanov, 2006, 161).

Stojanov stellt abschließend auch kritische Überlegungen zu einer vierten Sphäre an. Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Status „Migrationshintergrund“ als relevante Kategorie von Bildungsgerechtigkeit (Stojanov, 2010c) diskutiert er die Sphäre einer „kulturellen Anerkennung“ und wie eine solche im Stufenmodell nach Honneth einzuordnen sei (Stojanov,

2011, 81ff.), denn dieser „neigt dabei letztlich dazu, sein dreistufiges Anerkennungsmodell beizubehalten“ (ebd., 82). Nach seinen Überlegungen „lassen sich Ansprüche auf kulturelle Anerkennung in aller Regel als Ansprüche auf rechtliche Gleichstellung zurückführen, also als Widerstände gegen Diskriminierung wegen einer bestimmten kollektiven Zugehörigkeit oder gegen Benachteiligung der Lebensweisen und der Wertvorstellungen von bestimmten Minderheiten gegenüber denjenigen der Mehrheitsgesellschaft“ (ebd.). Stojanov plädiert dafür, die kulturelle Anerkennung als eine eigene, zusätzliche Sphäre zu etablieren und argumentiert v.a. über Missachtungsformen dieser Anerkennung, die sich daher von der sozialen Wertschätzung und der rechtlichen Anerkennung unterscheidet. Er führt die „kulturelle Stigmatisierung“ (ebd., 84) und die „biographische Nicht-Beachtung“ (ebd.) als solche Missachtungsformen an: „Das Gemeinsame der beiden Missachtungsformen ist, dass in den beiden Fällen die Zeitlichkeit der individuellen Identität keine intersubjektive Verkörperung findet: Der Unterschied ist, dass sich im ersten Fall dies auf die Zukunftsoffenheit, während es sich im zweiten auf die Vergangenheit von Biographien bezieht“ (ebd.). Dieses Vorhaben verfolgt Stojanov jedoch nicht weiter und bedarf dringend einer umfassenderen Betrachtung.

Welt-Erschließung

Die zweite größere Weiterentwicklung der Anerkennungstheorie erfolgt durch deren Erweiterung hin zur Erschließung von Weltbezügen. Als Ergebnis seiner Untersuchungen zum Bildungsgehalt der Anerkennungstheorie konstatiert Stojanov, dass diese „bei ihrem jetzigen Entwicklungsstand nicht ohne weiteres zugleich als eine Theorie der Bildsamkeit verstanden werden [kann]. Vor dem Hintergrund des Bildungsbegriffs (...) zeigt sich Bildsamkeit nicht nur in dem Hervorbringen von neuen Selbst-Bezügen, sondern auch in der dazu komplementären Erweiterung der Welthorizonte der Individuen“ (Stojanov, 2008c, 108). Die Selbst-Entwicklung wird deutlich betont, während die Welt-Erschließung zu wenig berücksichtigt wird. Stojanov sieht hier eine eklatante Lücke: „But Honneth does not conceptualize a similar link between the forms of intersubjective recognition and the individual's world-relations — that is, to the ways in which the individual views and interprets the existing world, and in which he or she imagines a better world. This is a significant deficit with regard to education if we assume, first, that education has not only a subjective dimension, but also an objective one, and, second, that education entails the formation and development not only of self-references, but also of world-references“ (Stojanov, 2019c, 335; auch 1999, 171-174). Bildung sieht Stojanov bekanntermaßen verwirklicht in einem „parallelen Vorgang der Selbst-Entwicklung und der Welt-Erschließung“ (Stojanov, 2006, 65), also als ein stetiger, nur zusammen zu denkender Erschließungsprozess, dessen Gehalt durch die Honnethsche Theorie nur zur Hälfte erfasst wird. Soll diese Bildung zudem auch Fragen der Gerechtigkeit diskutieren können (wie es dann die Anerkennungsgerechtigkeit ermöglicht), so wird eine Berücksichtigung der Welt-Bezüge neben den Selbst-Bezügen nötig (Staudner, 2018, 90). Da Gerechtigkeitsfragen (s.o.) nur unter Rückbezug auf Gleichheit thematisiert werden können und dieser Gleichheit eine relationale Bestimmung des Individuums *zu anderen* innewohnt, wird auch eine nicht-partikulare Umwelt als Grundlage dieser Gleichheit eingefordert.

Um beiden Aspekten der Bildung nach Stojanov nachzukommen – Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung – entwickelte er analog zu den Selbstbeziehungsmodi auch Welt-Referenzen (zu Beginn noch enger an Honneth orientiert betitelt: Weltbeziehungsmodi; Stojanov, 2006, 146). Diese Welt-Referenzen beziehen sich auf die jeweilige zu unterstützende Ausprägung der Identität in Bezug auf die Erkundung und Erschließung der persönlichen Umwelt

und Gesellschaft. Bildung als „Prozesse der Entstehung, Anreicherung und Transformation der Weltbezüge des Einzelnen“ (Stojanov, 2006, 128) geht einen Dreischritt, der sich so als dreiteiliger Vorgang in den korrespondierenden Sphären der Empathie (Entstehung), des moralischen Respekts (Anreicherung) und der sozialen Wertschätzung (Transformation) niederschlägt. Somit ermöglicht Anerkennung „die begriffliche Artikulation der Ideale des Individuums, die zu ihrer Transformation zunächst zu bewussten Wertsetzungen und dann zu Beiträgen des moralischen Wissenshorizonts der Gesellschaft führt“ (Stojanov, 2022a, 118f.). Stojanov erweitert dementsprechend die Zusammenhänge der „Dynamik des Anerkennungsverhältnisses“ (Stojanov, 2006, 127) über die konkrete intersubjektive Interaktion als Referenz für eines der Subjekte hinaus. Genauer gesagt weist der Anerkennung eine noch größere Bedeutung zu, da diese nun nicht nur entwicklungsfördernd ist für die Identität in Bezug auf *sich selbst*, sondern auch für die Identität in Bezug auf die direkte wie weitere Umwelt und der eigenen *Positionierung zu dieser Welt*. „Dabei ist Welt als die allumfassende Entität, die jede konkret-partikulare Umwelt transzendiert, nicht unmittelbar gegeben. Vielmehr lässt sie sich als Horizont, als intelligibler Allgemeinzusammenhang, in dem das Faktische eingebettet ist, lediglich begrifflich-argumentativ rekonstruieren“ (Stojanov, 2010b, 567). Daher ergibt sich die Notwendigkeit, Welt nicht selbst zu erschließen, sondern eben in bildungsstiftenden sozialen Verhältnissen diese Welt gemeinsam zu ergründen.

Diese Einbindung in eine Umwelt führt Stojanov u.a. auf Humboldt und Hegel zurück, wobei der letztere auch als Referenz für die Überlegungen Honneths dient. Er betont, dass diese Dialektik von Individualisierung und Vergemeinschaftung als eine „Vermittlung zwischen Einzelem und Allgemeinem“ (Stojanov, 2022a, 100) ein „Kernstück von Bildung nach Hegel“ (ebd.) darstellt. „Niemand vor ihm und auch niemand nach ihm hat Bildung so differenziert und tiefgreifend *zugleich* als Entwicklung von Individualität und individueller Freiheit, *und* als fest eingebettet in sozialen Interaktionen und Strukturen aufgefasst“ (ebd.; Herv.i.O.). Die genannte Vermittlung „erscheint somit nicht als etwas, was sich im abgechiedenen Denken des Einzelnen abspielt, sondern als eine genuine *soziale Praxis*“ (ebd.; Herv. P.S.).

Dieses soziale Moment gestaltet die Grundlage für mindestens zwei Implikationen. Zum einen wird die Notwendigkeit einer anderen (anererkennenden) Person für die gelingende Autonomieentwicklung deutlich, zum anderen werden mit der Annahme einer *sozialen* und damit sich kontinuierlich entwickelnden Praxis auch Einflussmöglichkeiten transparent.

Bildung ist auch bei Stojanov eine Eigenleistung, die durch andere Personen angeregt und unterstützt werden soll. Diese andere Person soll dann mittels „autonomiestiftenden Sozialbeziehungen“ (Stojanov, 2015, 145) die nötigen Rahmenbedingungen schaffen. Zentral ist die *Möglichkeit* der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt als Grundlage der eigenen Subjektivierung. „Mit anderen Worten, wenn Subjektivität in der reflexiven Konstituierung der eigenen Eigenschaften und Intentionen besteht, durch die der Einzelne zugleich sich der Welt als ihr Gegenüber setzt, das sich den Bahnen der Naturnotwendigkeit entzieht und daher über verschiedene Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten verfügt, so setzt diese Konstituierung von Selbst-Eigenschaften ihre (antizipierende) Anerkennung durch die Anderen voraus“ (Stojanov, 2010b, 560). Diese Antizipation bezieht sich hier auf noch zu entwickelnde Fähigkeiten und moralische Annahmen, die sich so noch nicht bei den betreffenden Personen finden, diese jedoch dieses Potential besitzen, das sie durch die anererkennenden sozialen Verhältnisse ausschöpfen können (Stojanov, 2010a; 2011, 76; 2018b). Deutlich tritt hier die Verantwortung und zugleich die machvolle Position der anderen, anleitenden

und anerkennenden Person zutage, indem ein asymmetrisches Verhältnis entworfen wird, bei dem die eine Person in weitem Maß abhängig ist von der Anerkennung einer anderen (Wysujack, 2021, 48f.). Stojanov verfolgt diese kritischen Anmerkungen zur Abhängigkeit als vermutlich auch störanfällige Beziehung nur am Rande. Für ihn ist Bildung des Einzelnen das prioritäre Ziel, das dann unter entsprechender Reflexion der asymmetrischen Verhältnisse mit verschiedenen Mitteln verfolgt werden soll (Stojanov, 2010b). Zwar betont er einen dynamischen Charakter der Beziehung, setzt die Autonomie jedoch als oberste Prämisse. „Insofern also pädagogisches Handeln auf Kultivierung von Mündigkeit im Sinne von individueller Autonomie abzielt, enthält es einen Kernaspekt von symmetrisch-reziproker Intersubjektivität, bei der sich Pädagogin und Heranwachsender wechselseitig in ihrer realen oder potentiellen Subjektivität anerkennen“ (ebd., 563). Mit der Reziprozität der Beziehung wird die Bedeutung beider Personen betont, mehrfach wird jedoch deutlich, dass Stojanov die anzuerkennende Person – meist Kinder und Jugendliche – entlastet, wenn er ihnen eine noch zu entwickelnde Mündigkeit zuspricht (Stojanov, 2001, 16; 2012, 4). Die Symmetrie der Beziehung wird im nächsten Schritt also folgerichtig wieder in Bezug gesetzt zum Ziel der Autonomieentwicklung, zu deren Gunsten sie zeitweise aufgegeben werden kann. Ausgehend von der Notwendigkeit der Hinführung zu Bildung und dem Status des nicht-autonomen Kindes und Jugendlichen wird die Symmetrie relativiert. Die Anerkennung in der sozialen Beziehung „schließt das Ernstnehmen der Intentionen, Wünsche, Ideale und Bedürfnisse der heranwachsenden Person mit ein. Mehr noch, dieser intersubjektiv-reziproke Aspekt ist dem asymmetrischen Moment der Zwangsausübung seitens des Pädagogen übergeordnet. Denn seine Zwangsausübung ist nur dann berechtigt, wenn sie der Kultivierung der Freiheitsfähigkeit der heranwachsenden Person dient“ (Stojanov, 2010b, 563). Wie genau eine solche Kultivierung – jenseits der Anerkennungsformen und deren Emergenz – aussehen kann und inwiefern beurteilt werden kann, welche Praxis und Zwangsausübung zur berechtigt ist, lässt Stojanov jedoch offen.

Die stets vorhandene Einbettung in soziale Verhältnisse stellt demnach eine zentrale Schraube dar, ob und wie Bildungsprozesse gelingen und inwiefern diese gestaltet werden können (Schäffter, 2009, 174). Dieser Weltbezug ermöglicht auch einen Blick auf diese notwendige Gestaltung von Rahmenbedingungen für gelingende Bildung. Stojanov sieht an diesem Punkt eine Verbindung zwischen dem Denken Hegels und Honneths sowie seinen Entwürfen der Anerkennungsgerechtigkeit. Indem die Anerkennungstheorie erst einen Teil des Bildungsbegriffs Hegels bedient, nämlich den Subjektbezug (Quante, 2009), benötigt sie eine Erweiterung, die den Weltbezug hinzuzieht. Und da Bildung in dieser Form also immer in soziale Kontexte eingebunden ist, ergibt sich auch ihre Möglichkeit zur Steuerung. „Und weil sie eben sozial ist, ist sie auch beeinflussbar und gestaltbar durch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule: Je nachdem etwa, inwiefern sie Empathie für die Bedürfnisse und die Ideale des heranwachsenden Individuums und Respekt für sein Potenzial zu generieren vermag, diese Bedürfnisse und Ideale rational-argumentativ zu artikulieren, wird ihm mehr oder weniger gelingen, seiner Besonderheit eine allgemeine Form zu geben, oder seinem subjektiven Willen in sich Objektivität gewinnen zu lassen; kurzum sich zu bilden“ (Stojanov, 2022a, 100f.). Für Stojanov liegt auf der Hand, dass die Anerkennungstheorie – wenn sie ihren bildungsstiftenden Charakter entfalten möchte – für beide Formen der Bildung eine Referenz darstellen muss: „Nicht nur die Selbst-Entwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungs-

institutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie“ (Stojanov, 2010b, 568).

Keine der drei Formen geht in den anderen auf, keine kann durch eine andere ersetzt werden. „Der Mangel an Selbstachtung oder Selbstwertgefühl, der mit fehlender Anerkennung typischerweise einhergeht, wird die Handlungsfähigkeit von Personen - von Erwachsenen und Kindern - kaum unberührt lassen. Eine problematische Selbstbeziehung äußert sich in der Einstellung zu den eigenen Wünschen, Überzeugungen, Zielen oder Projekten (...) Mangelnde Anerkennung berührt aber nicht nur die Kompetenzbedingungen von Autonomie, sondern auch die Authentizitätsbedingungen. Die Verunsicherung bezüglich der eigenen Gefühle, der Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeiten und der Legitimität von Ansprüchen, die durch Geringschätzung und Missachtung entstehen kann, entmutigt Personen nicht nur in der Verfolgung eigener Projekte, sondern auch in der Weiterentwicklung ihrer Einstellungen. Ist sich jemand unsicher, ob seine Tätigkeiten oder Wertvorstellungen relevant oder sinnvoll sind, so fehlt ihm das Vertrauen, sich weiter darauf zu verlassen“ (Giesinger, 2014, 356). Auch Stojanov hält an einer „Dynamik“ (Stojanov, 2006; 2022a) fest und beharrt darauf, dass umfassende Entwicklung zur Autonomie nur durch Erfahrungen in allen drei Sphären möglich wird. „Demnach wird ein heranwachsender Mensch, der keine Empathie von seinen Bezugspersonen erfährt, es schwierig haben, einen Zugang zu seinen Bedürfnissen und Wünschen zu finden und sie zu kommunizieren. Er wird kaum das Selbstvertrauen entwickeln können, das ihm erlauben würde, eigene Ideale auszubilden. Ein Mensch wiederum, der zwar Empathie, aber keinen kognitiven Respekt erfährt, würde zwar seine Bedürfnisse bestimmen und Ideale ausbilden, aber diese Bedürfnisse und Ideale nicht begrifflich-diskursiv zu eigenen Interessen und Wertevorstellungen artikulieren können, für die er sich öffentlich einsetzt. Dabei verkörpert sich in diesem Einsatz die Selbstachtung des Individuums. Und wenn den Wertevorstellungen der Person sowie ihren Fähigkeiten dauerhaft mit Ignoranz oder Geringschätzung durch die Mitmenschen begegnet wird, dann wird sie ihre Wertevorstellungen und ihre Fähigkeiten nicht selbst ausreichend schätzen können, um sie in Beiträgen für das moralische Wissen der Gesellschaft sowie für die gesellschaftliche Güterproduktion verwirklichen zu können“ (Stojanov, 2022a, 118).

Zusammengefasst wird erst durch diese beiden großen Adaptionen – Entwicklung der Sphären und Erweiterung durch Weltreferenzen – das gesamte bildungstheoretische Potential der Anerkennungstheorie genutzt. Diese Adaptionen sind nötig, um einerseits beide Aspekte des Bildungsbegriffs Stojanovs aufzugreifen und andererseits die Anerkennungstheorie zur Beschreibung von bildungsstiftenden Beziehungen nutzen zu können. In diesem weiterentwickelten Status erweitern die zunächst nur auf die „Erhellung der sozialen Voraussetzungen ausschließlich der Selbst-Entwicklung“ (Stojanov, 2010b, 567) ausgerichteten Anerkennungsformen ihre Geltungsbereiche auch die die Welt-Erschließung. „In a first approximation, we can sketch this link as follows: the recognition form of empathy is needed not only for the formation of a child's needs and wishes, but also of the child's idealizations, since it is the child's feeling of being loved, understood, and embraced by the parents that allows the child to idealize them. Respect is a precondition not only for the development of a child's capacities for reason, but also for child's ability to transmute his or her idealizations into ideals, since the child can recognize him- or herself as an independent agent with personal notions about what constitutes a good life only if the child's significant others first demonstrate their respect

for him or her as such an agent. Finally, social esteem is needed not only in order for the child to develop socially valuable competences, but also for the child to assert his or her ideals as values, as his or her distinctive perspective on the *world* — in other words, *as this individual's particular worldview*“ (Stojanov, 2019c, 335). Elementar bleibt weiterhin die enge Verschränkung des Anerkennungsvorgangs in allen Formen, denn die so vervollständigten Sphären „umfassen sowohl die emotionalen wie auch die kognitiven Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, wobei sie diese Aspekte je unterschiedlich betonen“ (Stojanov, 2018b, 316). Als Ergebnis ergibt sich eine neue Darstellung im Kontext der „bildungsstiftenden Zusammenhänge zwischen Anerkennungsformen, Selbstbeziehungsmodi und Weltreferenzen“ (Stojanov, 2022a, 119; siehe Abb. 3 für diese adaptierte Darstellung).

Anerkennungsformen	Selbstbeziehungsmodi	Weltreferenzen
Empathie	Selbstvertrauen (eigene Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken)	Ideale
Respekt	Selbstachtung (sich als rational-autonomes Wesen begreifen)	Wertsetzungen
(soziale) Wertschätzung	Selbstschätzung (eigene Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln und realisieren)	Wissens- und Gegenstandsproduktionen

Abb. 3: Zusammenhänge der Anerkennungsformen nach Krassimir Stojanov (Stojanov, 2022a, 119)

Diese Struktur

„legt die Annahme nahe, dass Kinder und Jugendliche dann zu Entwicklung und Anreicherung ihrer Selbst- und Weltbezüge fähig (d. h. bildsam) sind, wenn sie (1) als Wesen mit konkreten Bedürfnissen und Emotionen, aber auch Idealen, (2) als Individuen, die in ihrer abstrakten Autonomiefähigkeit allen anderen gleichgestellt sind, und (3) als Personen mit spezifischen Eigenschaften und Wirklichkeitsdeutungsperspektiven anerkannt werden. Dabei bedeuten diese Arten von Anerkennung zugleich, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu verschaffen - und sie zugleich dazu aufzufordern -, ihre ursprünglich sozialisatorisch erworbene Ideale propositional und argumentativ zu artikulieren, wobei gerade in diesem Artikulationsprozess die Grundkompetenzen der Reflexion und des Verstehens, des propositional ausdifferenzierten und des argumentativen Denkens entwickelt werden können“ (Stojanov, 2008c, 110).

Stojanov betont hier den transzendentalen Charakter der Auseinandersetzung des Einzelnen mit Sich-Selbst und der Welt (Stojanov, 2006, 151). In diesem Merkmal sieht er das Potential der soziologischen Anerkennungstheorie von Honneth für eine Anwendung in pädagogischen Kontexten durch die Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie, die er mit seiner Weiterentwicklung zu fassen versucht. Er forciert eine „intersubjektivistische Übersetzung der allgemeinen Denkfigur“ (ebd.) Honneths, indem die drei Anerkennungsformen zunächst auf zwischenmenschliche Interaktionen (Selbst-Bezug) und zugleich auf die Erschließung der jeweiligen Kontexte (Welt-Bezug) angewandt und sodann auf pädagogische Situationen (hier: Bildungskonstellationen) gemünzt werden. So gelingt es ihm Selbst- und Welt

gleichzeitig in Anerkennungsverhältnissen zu berücksichtigen und somit Anerkennung und Bildung fruchtbar zusammenzuführen.

Abschließend kann hier der Bezug zu gelingenden Bildungsprozessen hergestellt werden. Diese beginnen mit den ersten Ansätzen und dem Entstehen von Selbstvertrauen, „das sich dann über Selbstachtung zur Selbstschätzung entwickelt, wobei komplementär dazu sich der erwähnte Vorgang der propositionalen Artikulation der Ideale des Einzelnen und ihre Verdichtung zu Systemen argumentativ prüfbarer diskursiver Festlegungen vollzieht. Diese parallele Entwicklung wird durch die Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Liebe, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglicht, die in der genannten Reihenfolge eine ontogenetische Ordnung ausbilden“ (Stojanov, 2006, 161f.). Diese Ordnung und Struktur werden folgend konkreter beleuchtet und anschließend antizipierte Schwächen des Modells dargelegt.

6.2.6 Struktur und Aufbau der Anerkennungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit stellt eine Synthese der Anerkennungstheorie nach Honneth und dem Bildungsbegriff nach Stojanov dar. Um Bildung durch Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung mit dem Ziel der Autonomie zu ermöglichen, benötigt es eine Umsetzung der Prämissen der Anerkennung, womit eine bildungsgerechte Institution eine solche ist, in der eine „institutionalisierte Gewährleistung der Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung“ (Stojanov, 2019a, o.S.) vorherrscht. In diesem Sinn soll Bildungsgerechtigkeit als die „Schaffung von herkunftstranszendierenden (Schul-) Lebensformen“ (Stojanov, 2007, 41) gesehen werden, also als ein etabliertes und gelebtes Beziehungsgeschehen, das die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt, damit „*alle* an diesen Strukturen beteiligten Kinder und Jugendlichen die Limitierungen und Vorformungen ihrer partikularen familiären Sozialisation – letztlich ihrer Herkunft – überschreiten können“ (ebd., 43; Herv.i.O.). Anders formuliert: Wird Schüler*innen mit durch die Anerkennungssphären geprägten Interaktionen und Rahmenbedingungen begegnet, werden ihnen somit bildungsstiftende Verhältnisse ermöglicht, in denen Bildung als eigenaktiver Vorgang möglich ist; dann ist Bildungsgerechtigkeit hergestellt.

Die Anerkennungsgerechtigkeit basiert auf einem „nicht-distributiven Egalitarismus“ (Stojanov, 2015, 143), also einer Gleichheit und damit Gleichbehandlung der einzelnen Personen, ohne aufgrund dieser Gleichheit direkt Verteilungskriterien bestimmter Güter abzuleiten. Wie zu Beginn des Kapitels angedeutet, kann Bildung an und für sich nicht Gegenstand der Verteilungsgerechtigkeit sein, da von einem unendlichen Gut ausgegangen werden kann (nur weil Person A ein „Mehr“ an Bildung besitzt oder erhält, besitzt oder erhält B deswegen nicht weniger). Anerkennungsgerechtigkeit stellt also primär keine unmittelbar geeignete Grundlage für Fragen der (schulischen) Ausstattung oder Verteilung (finanzieller) Ressourcen dar. Stojanovs Ausführungen zur Anerkennungsgerechtigkeit können vor allem so interpretiert werden, dass er eine materielle Grundausrüstung als gegeben und nicht Teil einer Bildungstheorie und der daran anschließenden Bildungsgerechtigkeit ansieht. „Die Gewährleistung einer ausreichenden materiellen Basis ist eine notwendige Vorbedingung, jedoch an sich noch kein eigentliches Merkmal von Bildungsgerechtigkeit. Vorausgesetzt, dass diese notwendige materielle Basis gegeben ist, hängen die eigentlichen Bildungsprozesse in Form der Entwicklung individueller Autonomie nicht weiter von den Zuteilungen materieller Güter ab, sondern von der Qualität der pädagogischen Interaktionen und den sozialen Beziehungen innerhalb der Bildungsinstitutionen“ (Stojanov, 2020, 209f.). Die Diskussion um indivi-

duelle, dann auch gerechte Ausstattung sei erst dann zu führen, wenn geklärt ist, welches Material *zusätzlich* für die Ermöglichung bestimmter Bildungsprozesse benötigt wird; Bildungsprozesse, die eben primär aus Beziehungen, nicht aus materieller Umgebung entstehen. Unbedenklich bleibt an dieser Stelle eine ungleiche Verteilung, wenn dies ein spezifisches Kriterium einer individuellen Situation legitimiert. So kann nicht bestritten werden, dass manche Schüler*innen aufgrund ihrer Pflegebedürftigkeit besondere, anderen Schüler*innen nicht zukommende Unterstützung benötigen. Es liegt auf der Hand, „dass die Befähigung zur Vernunftautonomie durch Bildungseinrichtungen selbstverständlich Mittel und Ressourcen in der Form von Lehrkräften, Büchern, Medien etc. erfordert. Genau hier ist der Punkt, bei dem die Verteilungsproblematik doch einen gewissen Stellenwert erreicht: Selbst wenn die Bildung an sich kein teilbares Gut ist, hängt ihre Initiierung und Förderung auch von materiellen Gütern ab, die gerecht zu verteilen sind“ (ebd., 209). Mit dem angestrebten Egalitarismus der Anerkennungsgerechtigkeit wird versucht,

„Gleichheit als einen – allerdings nicht als den einzigen – intrinsischen Wert in einem komplexen normativen Gerechtigkeitsmodell aufzunehmen. Dieses Modell gründet auf der Annahme, dass Gerechtigkeit nicht primär in der Verteilung von Gütern oder in der Herbeiführung von ‚thresholds of capabilities‘ [wie bei Nussbaum] besteht, sondern in einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen, die sich unter anderem daran misst, inwiefern diese Beziehungen ein egalitäres Prinzip verkörpern, das sich mit Stephan Gosepath als ‚moralische Gleichheit der Achtung aller Personen‘ (Gosepath, 2004, 13) bezeichnen lässt“ (Stojanov, 2007, 41f.).

Die angesprochene Qualität der professionellen Beziehung lässt sich durch den Grad der Berücksichtigung der adaptierten Anerkennungssphären als die „Hauptnormen der Bildungsgerechtigkeit“ (Stojanov, 2019a, o.S.) beschreiben bzw. in einem nächsten Schritt auch bemessen, wobei vorrangig die beiden Sphären des Respekts und der Wertschätzung analysiert werden (Stojanov, 2006; 2008b).

Diese Gleichheit als Recht aller Schüler*innen auf Erfahrungen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung wird als Kern der Anerkennungsgerechtigkeit ausgemacht. Keiner Person können moralisch legitimiert diese Erfahrungen vorenthalten oder entzogen werden, zugleich ist es ebenso illegitim, manche Personen in den Erfahrungen einzuschränken, damit andere Personen diese Erfahrungen überhaupt oder umfangreich ermöglicht bekommen. Eine solche Gleichheit, die sich eben insbesondere im intersubjektiven Geschehen zeigt, stellt vermutlich eine Utopie dar. Auch Stojanov gibt zu bedenken, dass vor allem bei der Sphäre des Respekts die Anerkennungsgerechtigkeit sich im „Begriff der bildungsbezogenen Chancengleichheit auf eine Idealsituation [bezieht], in der jedes einzelne Kind den gleichen moralischen Respekt als Minimalvoraussetzung der Entwicklung seiner Autonomiefähigkeit erfährt. Ich möchte die Norm, die diese Idealsituation impliziert, als ‚Prinzip der egalitären Autonomiestiftung‘ bezeichnen“ (Stojanov, 2015, 143). Damit ist der Dreh- und Angelpunkt der Struktur der Anerkennungsgerechtigkeit ausgemacht. Mit der Chancengleichheit bedient sich Stojanov noch einem Begriff der zuvor durch ihn stark kritisierten Gruppierung an Bildungsgerechtigkeiten als Verteilungs- Leistungs- oder Chancengerechtigkeit (Stojanov, 2007; 2008b). „Im Unterschied zu anderen Kritikern an ihr hält der Autor jedoch an dem Prinzip der Chancengleichheit als Kern von Bildungsgerechtigkeit fest. Er zeigt allerdings auf, dass dieses Prinzip keineswegs Freiheitseinschränkungen impliziert, da seine Umsetzung in schulischen Kontexten nicht primär Umverteilungsmaßnahmen von finanziellen Ressourcen und Lehreinheiten erfordert, sondern die institutionelle Etablierung

von pädagogischen Interaktionsmustern der egalitären Autonomiestiftung“ (Stojanov, 2008a, 516). Um den Begriff weiterhin nutzbar zu machen, benötigt er eine Weiterentwicklung und Interpretation durch die Anerkennungstheorie, die beide durch die Erarbeitung des Prinzips der egalitären Autonomiestiftung ermöglicht werden.

„Dieses Prinzip verkörpert eine Transformation des Begriffs der Chancengleichheit, wonach diese nicht primär darin besteht, dass jedes Kind die Quantität an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital erhalten soll, die den ihm unterstellten ‚Leistungsfähigkeiten‘ entspricht; sondern darin, dass jedes Kind eine bestimmte Qualität schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, dass sein Potential anerkannt wird, über die ‚Vorgaben‘ sowohl seiner Herkunft wie auch seines momentanen Leistungsniveaus durch Bildung hinauszuwachsen. Diese Anerkennungsform schließt ein, dass die Leistungsfähigkeiten des heranwachsenden Individuums nicht als eine essentialistische, selektionsberechtigende Größe postuliert, sondern als in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen angesehen werden, die sich zu einem beträchtlichen und tendenziell immer größer werdenden Teil in der Schule abspielen“ (Stojanov, 2015, 143f.).

Aufbauend auf den bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass sich Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit bereits in ihrer Struktur gegen eine Orientierung am meritokratischen Ideal ausspricht. Wie in Kapitel 6.2.3 gezeigt, nimmt sie „mehr oder weniger explizite normative Einsprüche von aktuellen und ehemaligen Schüler/innen und ihren signifikanten Anderen gegen Praktiken schulischer und – dadurch vermittelt – gesellschaftlicher Exklusion, Stigmatisierung und Zementierung von herkunftsbedingten Benachteiligungen auf (...)“ (Stojanov, 2021, 796f.). Bildung wird strukturell erst möglich, wenn solche Missachtungspraktiken und -erfahrungen vermieden werden und somit im Umkehrschluss bildungsstiftende, anerkennende Strukturen aufgebaut werden, die den genannten „Hauptnormen der Bildungsgerechtigkeit“ (Stojanov, 2019a, o.S.) entsprechen.

Strukturell betrachtet ist keine Priorisierung der Anerkennungssphären möglich, alle drei sind für sich nötig, um Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit gelten zu lassen. Sie lassen sich vermutlich in unterschiedlicher Ausprägung in den unterschiedlichen Schultypen und Klassenstufen finden und sind zudem abhängig von der jeweiligen erwachsenen Bezugsperson; meist der Lehrkraft. Die Sphäre der Empathie weiterhin „erscheint als eher unmittelbar relevant für die Sphäre der Familie, denn für diejenige der öffentlich-institutionalisierten bildungsbezogenen Interaktionen“ (Stojanov, 2008b, 213), und findet eher im Elementar- und Primarbereich konkrete Anwendung. Im Verlauf des Schulbesuchs ist zudem anzunehmen, dass die Empathie bzw. in ihrer Ausprägung der emotionalen Zuwendung in den angesprochenen bildungsstiftenden, anerkennenden Strukturen und Beziehungen der Schule abgebildet werden (ebd., 213f.). An ihre Stelle als zentrale Referenz der Anerkennung tritt dann der moralische Respekt, den Stojanov auffällig stark an die Herkunft der Personen bindet.

„Wie oben erwähnt, ist moralischer Respekt in Schulbildungskontexten dann nicht gegeben, wenn die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen als determiniert durch ihre Herkunft oder aber auch durch ihre als ‚angeboren‘ postulierte Leistungsfähigkeit betrachtet und behandelt werden. Positiv gewendet bedeutet ‚moralischer Respekt‘ die Anerkennung der prinzipiell offenen, nicht-abschließbaren Entwicklung der Kognitionsfähigkeit jedes Einzelnen, d.h. die Anerkennung seines Potenzials, den ‚Moral Point of View‘, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, um auf dieser Grundlage seiner ursprünglich vor-kognitiven Wirklichkeitsvorstellungen, Wertsetzungen und Anliegen in den argumentativen Artikulationsraum einer virtuell entgrenzten Diskursgemeinschaft

hineinbringen zu können, in deren Kern das Spiel des ‚Gründe-Gebens‘ und ‚Nach-Gründen-Verlangens‘ steht“ (Stojanov, 2015, 145).

Antizipierte Herausforderungen der Anerkennungsgerechtigkeit

Stojanov zeigt sich in seinen Texten zur Anerkennungsgerechtigkeit an verschiedenen Stellen selbstkritisch. Interessant ist, dass eine zentrale Herausforderung der Umgang mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ist, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

Zum einen fußt Bildung nach Stojanov noch zu stark auf kognitiven Leistungen (Musenberg, 2014), so dass zum derzeitigen Stand der Theorie die Anerkennungsgerechtigkeit noch nicht vollständig auf alle Menschen angewandt werden kann (Schwächen in der Theorie), zum anderen wird nicht ausreichend erläutert, wie genau sich Anerkennung und Missachtung gegenüber Menschen mit abweichendem Verhalten äußert und wie genau hier Bildungsgerechtigkeit durch Anerkennungsgerechtigkeit erreicht werden kann (Schwächen in der Praxis).

Die starke Zentrierung auf kognitive Leistung findet sich bereits in der Bezugstheorie von Honneth. Wie angedeutet, kritisiert Stojanov die Voraussetzung der Rationalität im Zuge der Anerkennungssphäre des Rechts. Diese geht davon aus, dass Personen für sämtliche ihrer Handlungen Verantwortung tragen und ihnen zugerechnet werden können. Deshalb erweitert Stojanov die Sphäre des Rechts als die Sphäre des moralischen Respekts und begreift die betreffenden Personen als potenziell mündige Menschen, die sie zum entsprechenden Zeitpunkt eben noch nicht sind.

„Thus, even if children cannot be taken to be fully capable of reason yet, adults (...) should recognise them as having the *potential* to become rational persons endowed with moral autonomy. Indeed, this kind of recognition should be understood as a central norm of pedagogical action“ (Stojanov, 2010a, 164f.). Den ersten Kritikpunkt erkennt Stojanov also, hält für dieses Problem zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch keine Lösung bereit, wenn er es bei einer Problematisierung und einer offenen Frage belässt: „However, what about children with mental disabilities who obviously do not have that potential? There is for sure a large consensus that those children should be treated with dignity. If we are going to follow Honneth, to treat someone with dignity means to respect them—that is, to see them as a morally accountable subject in relation to universal norms of law (Honneth, 1992, pp. 202–204). But in the case of persons with mental disabilities, to respect someone cannot be seen as recognition of their cognitive ability (or potential) or of their moral autonomy. In which sense can we then speak of respect for children with mental disabilities, a respect that is evidently extremely important for their proper education?“ (Stojanov, 2010a, 164f.).

Weitere Ideen zur Begegnung dieses Problems finden sich in keinem weiteren Text Stojanovs. Für eine Weiterentwicklung und zur Entgegnung des zweiten Kritikpunkts der Anerkennungsgerechtigkeit – der mangelnden Ausgestaltung und Analyse in konkreten Situationen der praktischen Umsetzung – bietet sich laut Stojanov eine Kombination mit dem Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit nach Miranda Fricker (2007) an (Stojanov, 2016a, 2022). Dieser Ansatz stammt aus der politischen und ermöglicht die Beschreibung gerechter bzw. ungerechter Verhältnisse aufgrund der Ermöglichung bzw. Verweigerung von Wissensproduktionen und -aneignungen (Hänel, 2022) und erhielt in den vergangenen Jahren vermehrte Beachtung im deutschsprachigen Diskurs der Erziehungswissenschaften (Felder, 2021a; 2023; Leitner, 2023b). Das Vorliegen einer epistemischen Ungerechtigkeit kann nach Stojanov als eine Darstellungsform der „bildungsbezogenen Sozialpathologie“ (Stojanov, 2022a, 119) aufgefasst werden; wenn also die sozialen Grundlagen von Bildung, wie sie Stojanov

formuliert, fehlen (ebd., 199ff.). Für die Anerkennungsgerechtigkeit ist Frickers Unterscheidung zwischen testimonialer Ungerechtigkeit und hermeneutischer Ungerechtigkeit relevant. Testemoniale Ungerechtigkeit liegt dann vor, „wenn ‚Zeugnisse‘, d. h. Kenntnisse und Erfahrungen von Personen aufgrund ihres niedrigen soziokulturellen Status ignoriert werden und diese Personen nicht als gleichwertige Teilnehmende in Diskursen anerkannt werden, in denen begrifflich strukturiertes Wissen generiert wird. Diese Form von Ungerechtigkeit wird an Schulen etwa dadurch hervorgebracht, dass Meinungen, Vorstellungen und Vorkenntnisse von Schülerinnen und Schülern, die aus soziokulturell unterprivilegierten Gruppen stammen, nur wenig Gehör finden und nicht mit Empathie begegnet wird – oder aber wenn etwa diese Schüler/innen in der Weise diskriminiert werden, dass sie nach der Grundschule, bei gleichen Kenntnissen und Kompetenzen, schlechtere Übergangsempfehlungen bekommen, als Kinder aus privilegierten Familien“ (ebd., 120). Von hermeneutischer Ungerechtigkeit wird gesprochen, wenn „gesamtgesellschaftlich anerkannte Begrifflichkeiten nicht entwickelt wurden, welche Mitgliedern von soziokulturell unterprivilegierten Gruppen erlauben würden, ihre Befindlichkeiten, aber auch ihre spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen öffentlich zu artikulieren und zu validieren“ (ebd.). Bereits durch die kurzen Ausführungen wird die Relevanz der epistemischen Ungerechtigkeit für die Anerkennungsgerechtigkeit deutlich, denn hier „handelt es sich um Missachtungspraktiken, die diesen Zugang von bestimmten Gruppen von Individuen behindern, und die – anerkennungstheoretisch gesehen – als eine Mischung von fehlender Empathie, Diskriminierung und sozialer Geringschätzung erscheinen“ (ebd., 119). Leider thematisiert Stojanov nicht weiter die Referenzen der epistemischen Ungerechtigkeit und nimmt keinen Bezug zu den Grundlagen der epistemischen Gewalt, wie sie bereits seit Längerem auch in der (Sozial- und Bildungs-)Philosophie sowie in der allgemeinen Pädagogik diskutiert werden (Anderson, 2012; Brunner, 2020; Dederich & Seitzer, 2022; Dotson, 2014; Fricker, 2003; Kidd, Medina & Pohlhaus, 2017; Kotzee, 2013; Schotte, 2022). Trotz dieser Schwäche in der Rezeption sieht Stojanov ein großes Potential in der epistemischen Ungerechtigkeit, um mit ihr die Leerstellen der Anerkennungsgerechtigkeit zu füllen, wenn mit ihr eine „Reihe von offenen Fragen nach der bildungspolitischen und pädagogischen Umsetzung dieses Verständnisses“ (Stojanov, 2020, 212) von Bildung, Anerkennung und epistemischer (Un-)Gerechtigkeit aufgeworfen werden. Stojanov nennt nach der Betrachtung seiner Überlegungen zur Anerkennungsgerechtigkeit durch die Brille der epistemischen Ungerechtigkeit schlussfolgernd mehrere Desiderate, formuliert als „Arbeitsfragen“ (Stojanov, 2016a, 178): „Wenn die (...) Kritik am Verständnis von Leistungsgerechtigkeit im Bildungswesen begründet ist, inwiefern lässt sich dann die weitverbreitete Vorstellung aufrechterhalten und moralisch legitimieren, wonach das Schulsystem eine leistungsorientierte Selektions- bzw. Allokationsfunktion zu erfüllen habe?“ (ebd.) und „Wie stark wirkt sich die Erfahrung mit schulischen Missachtungserfahrungen bzw. mit Formen von ‚epistemic injustice‘ im schulischen Kontext auf die Bildungsmotivation von Kindern und Jugendlichen aus? Mit welchen didaktischen Mitteln und Herangehensweisen lässt sich das Gebot praktisch umsetzen, die Vorkenntnisse, die Wertevorstellungen und die Erfahrungen der Schüler/innen in den Unterricht einzubeziehen und zum Ausgangspunkt von letzterem zu machen? Soll sich diese Umsetzung insbesondere auf Fächer wie Religion, Ethik und Philosophie fokussieren, die von ihrer Struktur her offener für Alltagserfahrungen und Alltagswissen zu sein scheinen als etwa naturwissenschaftliche Fächer?“ (ebd., 179.) sowie darauf aufbauend „Welche Änderungen in der Lehrerbildung legt das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit nahe?“ (ebd.). Antworten auf diese Fragen finden sich in den bisherigen

Publikationen nicht. Mit einer Hinzunahme der epistemischen Ungerechtigkeit als Analysefolie könnte ein wichtiger Schritt hin zur genaueren Ausgestaltung der Anerkennungsgerechtigkeit gegangen werden, lässt jedoch weiterhin konkrete Umsetzungsimpulse vermissen. Als dritter, auch jenseits der Kategorie Behinderung anzubringender Kritikpunkt ist die nur unzureichend fundierte Reflexion der *verkennenden* Seite vermeintlich anererkennender Praxis. Nur an einer Stelle nennt Stojanov Herausforderungen der Anerkennung selbst, wenn er ihr in der Diskussion rund um die Antizipation der betreffenden Person eine „konstruktive Seite“ (Stojanov, 2010b, 566) zuspricht und betont, „dass nicht nur schon vorhandene Eigenschaften der anerkannten Person festgestellt werden, sondern dass sie auch als jemand anerkannt bzw. als jemand ‚adressiert‘ wird, die sie (noch) nicht ist, wodurch sie sich zu diesem ‚jemand‘ überhaupt erst entwickeln kann“ (ebd.). Diese antizipierende Auffassung der Person soll ihr dazu verhelfen, entsprechende Potentiale zu nutzen, zugleich würde eine ausbleibende Unterstützung die Entwicklung verhindern oder zumindest erschweren. „Nun kann diese konstruktive Dimension der Anerkennungsbeziehung auf zwei unterschiedliche Weisen interpretiert werden - einmal im (...) Sinne einer bildungstiftenden vorgreifenden Anerkennung von Subjektivitätseigenschaften und ein zweites Mal im Sinne der Unterwerfung oder gar der strategischen Manipulierung der Anderen“ (Stojanov, 2010b, 566). Stojanov spricht diese vulnerante und entsagende Seite der Anerkennung nur knapp an und führt auch an dieser Stelle nicht weiter aus, wie diese Situationen theoretisch verortet werden können und wie sie sich hier in Relation zu anererkennenden Verhaltensweisen positionieren, wie solchen negativen Adressierungspraxen präventiv begegnet werden kann oder welche entwicklungspsychologischen bzw. erziehungstheoretischen Dynamiken ihr schlussendlich zugrunde liegen.

Neben diesen – durch Stojanov in weiten Teilen selbst erkannten, wenn auch noch nicht bearbeiteten – Herausforderungen der Anerkennungsgerechtigkeit in Theorie und Praxis, ergeben sich noch einige weitere Leerstellen und Kritikpunkte, die in Kapitel X näher beleuchtet werden. Zuvor werden aufbauend auf dem (fehlenden) Themenkomplex der Behinderung die wenig vorhandenen Bezüge Stojanov zur Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen skizziert.

6.2.7 Sonderpädagogische Bezüge in der Anerkennungsgerechtigkeit

Ziel des folgenden Abschnitts ist es, die – wenn auch nur sporadisch zu findenden – Gedanken Stojanovs zu Themen der Sonderpädagogik und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zusammenzuführen.

In Hinsicht auf das bisherige Werk zur Ausgestaltung einer Bildungsgerechtigkeit durch Anerkennungsgerechtigkeit ist zunächst auffällig, dass Stojanov in seinen Ausführungen nur sehr selten expliziten Bezug zum Themenkomplex Behinderung als Gegenstand oder zum Theoriebegriff der Inklusion im sonderpädagogischen Sinn nimmt. Seine theoretischen Überlegungen entspringen zwar zunächst der erziehungswissenschaftlichen und später der bildungsphilosophischen Forschung, eine Auseinandersetzung mit den „Nagelproben“ und „Grenzgebieten“ bleibt jedoch aus (in Bezug auf den Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen) oder in den Anfängen, etwa in Bezug auf Inklusion und den Kontext der Pädagogik bei geistiger oder komplexer Behinderung (Stojanov, 2010a; 2014b). Die praktischen Überlegungen bezieht Stojanov schwerpunktmäßig zweierlei: Erstens auf den Kontext Migration und Mehrsprachigkeit als Facette der Diversität (Stojanov, 2018b; 2023) und zweitens auf die Struktur des Bildungssystems im Allgemeinen (Stojanov, 2022a). Aus diesen beiden

Kernthemen wird jedoch zugleich auch seine Einschätzung gegenüber dem separierenden Bildungssystem, Diagnostik und individueller Förderung deutlich.

Bezug zur Sonderpädagogik

Die Anerkennungsgerechtigkeit fordert in der Auslegung Stojanovs vorrangig einen Umbau des vorherrschenden Schulsystems mit einer Abkehr von früher Selektion und Separation. Die bisher praktizierte frühe meritokratische Selektion auf unterschiedlich nivellierte weiterführende Schulen sollte möglichst abgeschafft und damit eine Trennung nach (schulischer) Leistung aufgehoben werden, da diese Zuteilung zu „niedrigeren“ Schultypen eine Abwertung der Person und Missachtung der jeweiligen Bedürfnisse nach Anerkennung bedeutet. Aus gleichen Gründen sei das differenzierte Förderschulsystem zugunsten einer gemeinsamen Beschulung aufzugeben (ausführlicher: Kap. 6.3).

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Wert und dem Gegenstand der Inklusion findet sich besonders prägnant in einer Replik Stojanovs (2017a) auf einen Beitrag von Franziska Felder (2017) in der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute*. Felder plädiert für ein dialektisches, graduelles Verständnis von Inklusion, das sie einem dualistischen Verständnis (als statische Trennung in Inklusion und Exklusion) gegenüberstellt (Felder, 2017, 309; Vorarbeiten in Felder, 2013a, später erweitert in Felder, 2022a; 2022b). Ihre Argumentation erfolgt in einem Zweischritt. Erstens zeichnet sie den bisherigen Dualismus von Inklusion und Exklusion im Diskurs nach und weist darauf hin, dass es nie eine vollumfängliche Inklusion geben kann, ohne dass zugleich auch Exklusion erzeugt oder erfahren wird. So könne es keinen Einschluss in etwas (Gruppe, Gemeinschaft, Charakteristika) geben, ohne durch diesen Einschluss auch einen Ausschluss zu definieren; eine Abgrenzung, die für die Definition von Innen und Außen nötig ist. In ihren Augen beschränkt sich die damalige Diskussion auf eine bloße Ermöglichung inklusiver Settings, während deren exklusiver Charakter verschleiert oder ignoriert wird. Einen Hauptgrund sieht Felder, als zweiten Schritt der Argumentation, in einem „Wertemonismus“ (ebd., 305), bei dem der Wert der Inklusion unreflektiert als oberster, allseits akzeptierter Wert angenommen wird. Daher stünden eine Hinzunahme ethischer Perspektiven und eine Reflexion der dialektischen Verbindung zu weiteren Werten wie Würde, Freiheit oder Wohlergehen noch aus (ebd., 306ff.). Einen ersten Versuch zur Integration ethischer Perspektiven unternimmt Felder selbst, indem sie den Wert der Inklusion im Diskurs untersucht und ihn relational verortet. Diese relationale Setzung ergibt sich, da weitere Werte existieren, die entweder dem Wert der Inklusion entgegenstehen, ihm übergeordnet sind oder schlichtweg keine Berücksichtigung gefunden haben, obwohl diese Werte in einem engen Zusammenhang mit Inklusion stehen (ebd., 307f.).

Stojanov macht sich an dieser Stelle erneut dafür stark, dass jegliche Exklusion prinzipiell mit der Entsagung bestimmter Merkmale einhergeht. Diese Entsagung sei in den meisten Fällen einer Missachtung gleichzusetzen, da durch sie die grundlegenden Bedürfnisse nach Zugehörigkeit verletzt wären. Inklusion also ausschließlich relational und semantisch als ein Gegenstück von Exklusion zu denken, würde in diesem Sinne zugleich diese Exklusion als notwendig für Inklusion ansehen und damit bejahen. Inklusion per se sollte – nach Stojanov – jedoch ein Überkommen dieser Bejahung durch umfängliche Teilhabe zum Ziel haben (Stojanov, 2017a, 323). Inklusion soll durch die eigene Existenz Exklusion aufheben (ebd., 322ff.). Hintergrund dieser Auffassung ist die Erarbeitung des Inklusionsbegriffs aufgrund des Prinzips der „bestimmten Negation“ nach Hegel (Hegel, 1807; zit. n. Stojanov, 2017a, 322): Dieses Prinzip meint,

„dass jeder Begriff dadurch bestimmt wird, dass er einen anderen Begriff negiert. Demnach bestimmt sich Inklusion in erster Linie als ein Vorgang, der *nicht* Exklusion ist, oder als das Gegenteil von Exklusion. Daher ist ein ‚Sowohl-als-auch‘ *kein* dialektisches Verhältnis zwischen Inklusion und Exklusion; vielmehr besteht ein solches Verhältnis in der Tat in dem wechselseitigen Ausschließen der beiden Begriffe. Dies bedeutet, dass, dialektisch gesehen, Inklusion sehr wohl als *Überwindung von Exklusion* zu verstehen ist. Mehr noch, anders ist Inklusion gar nicht begrifflich zu fassen“ (Stojanov, 2017a, 322; Herv.i.O.).

Diese Überwindung und Auflösung ist dann möglich, wenn Inklusion als Zustand der vollkommenen Teilhabe über den jeweils zuvor existierenden Zustand von begrenzter Teilhabe hinausgeht; der neue Inklusionszustand also in einem neuen Inklusionsbegriff mündet, der über den bisherigen Begriff transferiert und sich selbst negiert, den bisherigen Referenzpunkt wechselt. Denn im Zuge der begrifflichen Negationen

„ist zu bedenken, dass paradoxerweise ein Begriff, der durch die Negation eines Gegenbegriffs zustande kommt, durch diesen Gegenbegriff, durch dies, was von ihm negiert wird, mitbestimmt wird (...). Zugleich löst jedoch diese ‚Identität mit dem Nicht-Identischen‘ eine Dynamik der Aufhebung der Bestimmung durch das Negierte aus; eine Dynamik, die zur Entstehung von etwas Dritten führt. In unserem Fall wäre dies die Weiterführung von Inklusion zur vollwertigen gesellschaftlichen Teilhabe, dessen Begriff sich nicht mehr durch die Negation von Exklusion, sondern eher durch diejenige von Inklusion auszeichnet: Personen, die vollwertig an gesellschaftlichem Leben teilnehmen, haben ihre Inklusion in dieses hinter sich gelassen; in diesem Sinne haben sie diese negiert“ (ebd.).

An dieser Stelle ist es nötig, diese Argumentation mit Aussagen weiterer Ausführungen Stojanovs zu verknüpfen, um den Gehalt dieser Postulierung zu erschließen. Er wirbt deutlich für ein Überkommen bisheriger exklusiver Settings durch eine Umsetzung der Inklusion im Sinne einer vollumfänglichen Partizipation. Diese Partizipation ergibt sich in seinem Sinn aufgrund einer hinreichend ausgeprägten Autonomie, die wiederum nur zu erlangen ist, wenn ausreichende Erfahrungen in allen drei Sphären der Anerkennung gemacht wurden, sprich Anerkennungsgerechtigkeit umgesetzt wurde. Anerkennungsgerechtigkeit stellt also die Grundlage und nötige Ausgangsvoraussetzung für Autonomie, damit für Partizipation und damit wiederum für Inklusion dar. Anders formuliert muss das Schulsystem, wenn es denn Inklusion umsetzen möchte, für Anerkennungsgerechtigkeit sorgen, was es durch die bisherigen Strukturen nicht vollzieht. Stojanov gibt hier eine – mit Vorsicht zu betrachtende – Einschätzung ab:

„Mir persönlich sind keine Fälle bekannt, bei denen Menschen, und insbesondere Kinder, gegen ihren dezidierten Willen inkludiert werden. Es mag sein, dass es solche Einzelfälle tatsächlich gibt, aber diese haben sicherlich bei Weitem nicht das Ausmaß der erzwungenen Exklusion von Abertausenden von Kindern und Jugendlichen aus der Regelschule. Und wir müssen davon ausgehen, dass in den allermeisten Fällen diese Exklusion das Selbstwertgefühl der Betroffenen zerstört oder zumindest unterdrückt, das – wie bereits erwähnt – als Grundlage der individuellen Freiheitsfähigkeit anzusehen ist“ (Stojanov, 2017a, 324).

Bezug zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Wie angedeutet finden Erziehungsprozesse unter erschwerten Bedingungen kaum Platz in den bisherigen Ausführungen Stojanovs. Zusammengefasst findet sich nur eine einzige Referenz in den Veröffentlichungen, die sich hierzu äußert und sich dem Begriff der psychi-

schen Beeinträchtigung bedient. Diese Beeinträchtigungen werden als Anwendungsbeispiel genutzt: „Sich über Menschen mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen oder Besonderheiten ‚lustig‘ zu machen, schränkt nicht nur ihre Freiheit ein, sich im öffentlichen Raum zu bewegen, ohne diskriminiert zu werden, sondern zerstört ihr Selbstwertgefühl, das die tiefe psychologische Grundlage der Fähigkeit zum freiheitlich-autonomen Handeln darstellt“ (Stojanov, 2017a, 324). Eine weitere Auseinandersetzung mit den – durchaus auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive interessanten – Hintergründen der Entstehung und Aufrechterhaltung der Auffälligkeiten, bleibt aus. Vielmehr wird weiterführend der instrumentelle Charakter des Beispiels deutlich, wenn Stojanov argumentiert, dass in Anbetracht der potenziellen Störung der Autonomieentwicklung

„das ‚Sich-lustig-Machen‘ über Menschen mit Beeinträchtigungen genau so wenig vom Prinzip der Rede- und Meinungsfreiheit abgedeckt [ist] wie etwa rassistische Äußerungen. Ähnliches gilt für die ‚Freiheit‘, Menschen mit Beeinträchtigungen im öffentlichen Raum (etwa der Schule) nicht begegnen zu wollen, denn die Verwirklichung dieser Freiheit käme einer diskriminierenden Segregation dieser Menschen gleich, welche ihre Grundfreiheiten in eklatanter Art und Weise unterdrücken würde“ (ebd.).

Wichtig ist anzumerken, dass Stojanov an dieser Stelle die Argumentation Felders aufnimmt. Diese gibt in einer kurzen Fußnote zu bedenken, dass ihrer Ansicht nach „der Wert der Inklusion in Konflikt zu Rede- oder Meinungsfreiheit treten [kann], beispielsweise dann, wenn es verboten ist sich über jemanden lustig zu machen, um die psychische Seite des Sich-inkludiert-Fühlens nicht zu gefährden“ (Felder, 2017, 307). Zwar kann Stojanov zugestimmt werden, wenn er kritisch anmerkt, dass das Verbot des Sich-lustig-Machens nicht als ein Widerspruch, sondern als ein Imperativ des Werts der Inklusion zu sehen ist. Dennoch bleiben in der Argumentation Potentiale einer detaillierteren Diskussion ungenutzt, die auch in späteren Beiträgen Stojanovs nicht aufgegriffen werden.

Als Zwischenfazit ist demnach festzustellen, dass der Themenkomplex der erschwerten Erziehung keinen direkten Einzug in den derzeitigen Diskurs der Anerkennungsgerechtigkeit erhalten hat. Hierfür können mindestens vier Gründe angeführt werden. Der erste Grund kann in der theoretischen Verortung der Anerkennungsgerechtigkeit als Ergebnis bildungsphilosophischer Überlegungen angenommen werden. Wie Stojanov mehrfach betont, ordnet er sich selbst und implizit wie explizit auch die Anerkennungsgerechtigkeit der *Bildungsphilosophie* zu (2016a, 2017b, 2022a) und grenzt sich und sie damit von der Erziehungswissenschaft ab (2014a, 2014b). Neben den von ihm angesetzten Vorteilen (ebd.) ergeben sich durch diese philosophische Thematisierung auch – historisch gesehen fachtypische – Probleme. So wird in Bezug auf diese Thematisierungen oftmals kritisiert, dass sie einerseits Personen mit Beeinträchtigungen gar nicht erwähnen und in den Geltungsbereich der jeweiligen Theorie setzen oder andererseits Personen mit Beeinträchtigungen zwar berücksichtigen, sie jedoch als nicht-autonome und unmündige Menschen charakterisieren, womit sie – analog zu Kindern und Jugendlichen – ebenfalls vom Geltungsbereich ausgenommen sind (Antor, 2010, 131f.; Dederich, 2018b; Felder, 2013b, 97ff.; Spieß, 2014). Neben der theoretischen Verortung kann als zweiter Grund die allgemeine Zielsetzung dieser Theorie herangezogen werden. Die Anerkennungsgerechtigkeit wird explizit als *Bildungsgerechtigkeit* entworfen, der entsprechend ein differenzierter Begriff der Bildung (Stojanov, 1999; 2014a) zugrunde liegt; nicht der Erziehung. Stojanov positioniert seinen Bildungsbegriff nur an wenigen Stellen zu einem Begriff der Erziehung; dort bedient er sich jedoch einem Erziehungsbegriff

(Stojanov, 2014a), der lediglich einer Legitimation durch Kontrastierung seines Bildungsbegriffs dient (ebd.) und hinter der Begriffsdiskussion zurückbleibt. Doch auch hinsichtlich des Primats der Bildung ist zu kritisieren, dass Stojanov nicht weiter auf erschwerte Bedingungen dieser Bildung eingeht oder im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit jenseits aktueller struktureller Ungerechtigkeiten (des Bildungssystems) diskutiert. Die an mehreren Stellen zu findende pauschale Absage an Segregation (Stojanov, 2017a; 2019a; 2021, 799) könnte ein dritter Grund für eine unzureichende Thematisierung von Erziehung unter erschwerten Bedingungen sein. Hierbei wäre anzunehmen, dass Stojanov Verhaltensauffälligkeiten und Erziehung unter erschwerten Bedingungen unter sämtliche Behinderungen und Beeinträchtigungen subsumiert und voraussetzt, dass die Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit – also die vollinklusive Beschulung mit Abschaffung sämtlicher Segregation als Imperativ – demnach für alle Fälle gelten. Spezifische Voraussetzungen der Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen würden hier keine Berücksichtigung finden. Einen vierten und letzten Grund könnte in der Biografie Stojanovs gefunden werden, verbunden mit einer unterstellten Tendenz für Themen der Mehrsprachigkeit und Migration. Diese biografischen Erfahrungen der eigenen Herkunft und der Beschulung des (Adoptiv-)Sohnes (Stojanov, 2022a, 173ff.) stellen zweifelsohne einen großen Fundus an Beispielen für Ungerechtigkeiten und fehlende Anerkennungsgerechtigkeit dar. Diese Erfahrungen sollen an dieser Stelle keinesfalls nivelliert oder abgesprochen werden, dienen sie doch als gelungene Referenz in den Ausführungen der entsprechenden Anwendungen der Anerkennungsgerechtigkeit. Ein Fokus ist nachvollziehbar, eine Vernachlässigung anderer relevanter Felder jedoch dadurch nicht legitimiert.

Wird nun die Perspektive gewechselt und nicht mehr die Behandlung sonderpädagogischer Themen in den Texten Stojanovs betrachtet, sondern die Thematisierung der Ideen Stojanovs im sonderpädagogischen Diskurs, so ist auch hier eine Unterscheidung zwischen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und der (allgemeinen) Sonderpädagogik zu treffen. Während die Anerkennungsgerechtigkeit bereits seit ihren Anfängen hin und wieder in der Diskussion von Inklusion und ethischen Perspektiven der Beschulung Berücksichtigung findet, ist sie im Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bisher nicht zu finden.

Wie angedeutet plädiert Stojanov für eine gründliche Überarbeitung, wenn nicht sogar Abschaffung des differenzierten Förderschulwesens. Diese Forderung basiert auf seinen theoretischen Überlegungen zu den Anerkennungsverhältnissen, die er im jetzigen, separierenden System gravierend verletzt sieht. Die Argumentation, dass Ausschluss, voreilige Diagnosen, separierende Klassen und eine generelle Entwürdigung des Menschen durch den Besuch einer sonderpädagogischen Institution sich unvereinbar mit den anthropologischen Notwendigkeiten der Annahmen und vollumfänglichen Anerkennung zeigen, deckt sich mit den Forderungen zahlreicher sonderpädagogischer Wissenschaftler*innen und Selbstvertreter*innen. Es ist nicht überraschend, dass auf Basis der Texte Stojanovs zur Anerkennungsgerechtigkeit an mehreren Stellen das Förderschulsystem kritisiert wird und eigene Forderungen nach einer voll-inklusive Beschulung legitimiert werden.

6.3 Implikationen der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Ziel des folgenden Abschnitts ist es, die Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit genauer darzustellen. Im Grunde erfolgt die Anerkennungsgerechtigkeit selbst als Implikation der Bildungs- und Gerechtigkeitsannahmen Stojanovs. Wenn Bildung also als intersubjek-

tives, intendiertes Geschehen aufgefasst wird, das auf einer anerkennungstheoretisch fundierten Sozialbeziehung fußt und das allen Menschen zugleich zukommen soll, so erscheint eine gerechte Bildung als eine solche, die den Einzelnen genau diesen Zugang und diese Erfahrung ermöglicht. Bildungsgerechtigkeit ist dann hergestellt, wenn Kindern und Jugendlichen entsprechend der Anerkennungsgerechtigkeit begegnet wird. „Diese bildungsstiftende Lebensform zeichnet sich durch eine Institutionalisierung der Anerkennungsverhältnisse der Empathie und des Respekts aus: Empathie für die Bedürfnisse, die Wünsche und die Lebensideale der Beteiligten und (vorausgreifenden) Respekt gegenüber deren Potenzial, diese Bedürfnisse, Wünsche und Lebensideale begrifflich-argumentativ zu artikulieren, zu modifizieren und öffentlich zu vertreten“ (Stojanov, 2014b, 356). Neben dieser direkten Implikation ergeben sich weitere Forderungen, die im Folgenden unterschieden werden in erstens Folgerungen für das Schulsystem und seine Funktionen und zweitens Folgerungen für den direkten pädagogischen Umgang und Bezug. Gesucht sind Rahmen- und Interaktionsbedingungen, die bildungsstiftenden Unterricht ermöglichen. Zudem sind Klärungen nötig, „wie die schulisch institutionalisierte soziale Infrastruktur beschaffen sein muss, damit sie die Entwicklung der individuellen Autonomie und die Befähigung zur Selbstverwirklichung der darin beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen kann. Die negative Umformulierung und Zuspitzung dieser Frage lautet: Welche Missachtungserfahrungen in Bezug auf welche Schülerinnen und Schüler werden wie durch die Institution Schule strukturell generiert und wie behindern diese Erfahrungen ihre Bildungsprozesse?“ (Stojanov, 2008b, 227).

Stojanov positioniert seine bisherigen Überlegungen zur Anerkennungsgerechtigkeit als zusätzlichen und ergänzenden Versuch, ein *bildungsgerechtes* Bildungssystem zu entwickeln. Bisherige, etablierte Modelle stellen zwar „sehr unterschiedliche Zugänge zur Kategorie der Bildungsgerechtigkeit und ihren normativen Implikationen“ (Stojanov, 2019b, 354), dar. Durch eine vergleichende Betrachtung eines Gegenstandes aus verschiedenen Perspektiven – wie der Anerkennungsgerechtigkeit, der Teilhabegerechtigkeit mit Schwellenkonzept oder auch der Verteilungsgerechtigkeit – „könnte man vielleicht ein umfassendes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit erzielen, wonach Bildungsgerechtigkeit eine Umverteilung von Bildungsressourcen zugunsten von benachteiligten Kindern beinhaltet, die – wie alle anderen Kinder – dazu befähigt werden sollen, sich gegen Diskriminierungs- und Exklusionspraktiken zu behaupten sowie zur Teilnahme an einer demokratischen Elite; eine Befähigung, die durch formelle Bildung nur dann bewerkstelligt werden kann, wenn sie nachhaltige und wissenserwerbsbezogene Erfahrungen mit intersubjektiver Anerkennung aller Educanden pädagogisch ermöglicht“ (ebd.).

Die Anerkennungsgerechtigkeit bietet sich zweifach für die Diskussion bildungspolitischer Themen an. Erstens generiert sie selbst Forderungen für die Gestaltung neuer Strukturen und der zukünftigen, spezifischen Interaktionen und zweitens eignet sie sich als Reflexionsfolie für bereits bestehende Strukturen und etablierte Interaktionsmuster. Hierzu werden die drei Formen der Empathie, des Respekts und der Wertschätzung mit all ihren Prämissen an den jeweiligen Aspekt als Maßstab angelegt. Dieser wird dann hinsichtlich einer Deckung bzw. Erfüllung befragt. Als gerecht können dann solche Aspekte gelten, die den drei Formen in einem Mindestmaß entsprechen oder ihnen zumindest nicht widersprechen. „Dabei geht es vor allem darum, die sozialen und die pädagogischen Voraussetzungen der Entwicklung von Leistungsfähigkeit der Schüler/innen zu adressieren, anstatt Leistungen als Eigenschaften und Verdienste von ‚fertigen‘, atomistischen Individuen anzusehen“ (Stojanov, 2021, 796). Stojanov wendet nur einziges Mal pointiert die Anerkennungsnormen als ein Maßstab zur

Beurteilung von Gerechtigkeit an, nämlich im Kontext von globaler Gerechtigkeit und der Frage, ob eine Zuschreibung und Festsetzung eines Status „Migrationshintergrund“ gerechtfertigt sei:

„It is *nonempathetic* because it neglects the individuality of perspectives, experiences, abilities, and life-goals of the concerned students by reducing these personal features to mere accidents of a constructed collective cultural identity, which is labeled as educationally deficient. In addition, it is blind to the suffering that this disregard of the individuality and autonomy causes the persons concerned. The disregard to the (potential for) rational individual autonomy of the concerned students is itself a form of *disrespect*. It consists in perceiving and treating these students as being determined by their ethnic or cultural origin. In contrast, recognizing the students as ‘free rational beings’ essentially entails the assumption that the individual reflects on the traditions and worldviews in which she is being raised and enculturated, and evaluates their rationality; and that she could transcend their limitations, that she is able to develop her own individual traits and values (...), and that she is able to support them with reasons and arguments. Finally, the students with ‘an immigration background’ are institutionally subjected to a *lack of social esteem* for their particular competences and experiences. This concerns, for example, their polylingual abilities“ (Stojanov, 2023, 292; Herv.i.O.).

Deutlich wird, dass die Theorie der Anerkennungsgerechtigkeit sich zwar aufgrund ihrer klaren Formulierung von Bildungszielen und -bedingungen gut auf praktische Felder übertragen lässt, hierzu jedoch auch auf die Unterstützung weiterer humanwissenschaftlicher Disziplinen und Erkenntnisse angewiesen ist. Bereits in der selbst vorgenommenen Verortung der Anerkennungsgerechtigkeit als ein Produkt der bildungsphilosophischen Auseinandersetzung wird ein Desiderat deutlich. Philosophische Bestimmungen des Bildungsbegriffs sind nicht mittelbar auf konkretes pädagogisches Handeln zu übertragen, sondern bieten „Orientierungspunkte für das pädagogische Handeln“ (Stojanov, 2014b, 359). Diese Orientierungspunkte können als Eckpfeiler der Tätigkeit beschrieben werden, von denen ausgehend pädagogische Prozesse initiiert und geplant werden, die einen stetigen Rückbezug während der Durchführung ermöglichen und die anschließend erneut als Reflexionsreferenzen herangezogen werden können. Damit nähern sie sich Handlungsempfehlungen an, können diese aber nicht im Sinne eines Methodenkastens oder gar schematischer Vorgehensweisen liefern und bis ins kleinste Detail ausdifferenzieren (Stojanov, 2022a). „Dies schon deshalb nicht, weil jede Schülerin und jeder Schüler ihre und seine individuelle Ideale hat, die auf ihrer oder seiner unverwechselbaren Biografie beruhen. Anerkennung im Unterricht kommt nicht dadurch zustande, dass die Lehrerin eine Liste an standardisierten Handlungen oder Ritualen im Klassenzimmer ausführt, sondern sie ist eine Frage ihrer Haltung zu den Schüler/innen und zu den Inhalten ihres Unterrichtsbereichs“ (Stojanov, 2018a, 55). So verwundert es auch nicht, dass sich in den bisherigen Ausführungen zur Anerkennungsgerechtigkeit kaum Anregungen für das Unterrichtshandeln finden, sondern die Implikationen sich vorrangig auf die Struktur des Bildungssystems beziehen und in diesem Zuge meist direkt die Bildungspolitik adressieren.

Die bisherigen Überlegungen der Anerkennungsgerechtigkeit ergeben, „dass weder eine reine ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, noch ein kanonorientierter Unterricht bildungsstiftend sind, sowie dass schulische Selektion immer bildungsbehindernd ist – selbst wenn sie angeblich ‚fair‘ durchgeführt wird“ (Stojanov, 2014b, 356). Damit ist die Hauptlinie der Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit abgesteckt: eine Kritik an Selektions- und Separationsmechanismen des Schulsystems, die sich sowohl formal verfestigt und institutionalisiert als auch in den intersubjektiven Begegnungen widerspiegeln. Stojanov verwendet in seinen Argumentatio-

nen einen weiten Inklusionsbegriff (Stojanov, 2022a, 161ff.), zieht jedoch – je nach Kontext des Publikationsmediums und der Zielgruppe – unterschiedliche Personengruppen als Beispiel heran. Zum einen sind dies Menschen mit Migrationshintergrund bzw. der Status des Migrationshintergrunds, die als Referenz für Ausschluss und Missachtung dienen (Stojanov, 2010c; 2018b; 2022a.), zum anderen sind es Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, die dann aufgrund ihrer spezifischen Benachteiligung als besonders marginalisierte Gruppe herangezogen werden (Stojanov, 2017a; 2019a).

Implikationen für das Bildungssystem: Kritik an Selektion und Separation

Bildung im Sinne einer Selbst-Transformation impliziert eine Kultivierung von Mündigkeit, die im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit nur durch die „institutionalisierte Gewährleistung der Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung“ (Stojanov, 2019a, o.S.) erreicht werden kann. Strukturen, die diesen Normen nicht entsprechen, können nicht oder nur erschwert zu Bildung führen und können somit nicht als gerecht bezeichnet werden. Eine Ungerechtigkeit liegt vor allem dann vor, wenn Schüler*innen unter Vorwand der angeblichen Sicherstellungen der drei Anerkennungsformen paradoxerweise genau diese verwehrt bleiben (ähnlich der Pseudoanwaltschaft, Silkenbeumer, 2013). Die weitreichendste Implikation der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ist daher die Abschaffung des aktuellen leistungs- oder begabungselektierenden Schulsystems. Eine solche Selektion ist ungerecht, da eine Aufgliederung des Systems in weiterführende Schulen und die damit einhergehende Einteilung zu früh im Schulbesuchsverlauf erfolgen und diese Verteilung bereits zu diesem Zeitpunkt Entwicklungschancen unterbindet bzw. verringert, da die Zuteilung zu einer bestimmten Schulart bereits zu stark die dann vermittelten Inhalte prägt (Stojanov, 2007, 46). Des Weiteren orientieren sich die Empfehlungen der Grundschullehrkräfte (zu) stark am Herkunftsmilieu der jeweiligen Schüler*innen (2007, 46; 2022a, 154f.) und selbst streng angelegte, objektiv scheinende meritokratische Selektionen erweisen sich – wie gezeigt – als ungerecht, da sie nicht in der Lage sind, zwischen selbstverantwortlichen und beeinflussten Entscheidungen und Handlungen hinreichend zu unterscheiden; vor allem basierend auf dem Status der Kindheit und der Jugend (Stojanov, 2011, 170).

Unterschiedliche Bildungsgänge sollen im Idealfall die gesamte Schulbesuchsdauer angeboten werden, mindestens jedoch bis zum 14. Lebensjahr. „Auch gemäß geltenden juristischen Bestimmungen können Kinder erst ab diesem Alter als nach und nach eigenverantwortlich für ihre Handlungen und Leistungen betrachtet werden. Nach diesem Alter sollen den Jugendlichen unterschiedliche Bildungswege als Optionen angeboten werden können, zwischen denen sie wählen dürfen. Besonders problematisch ist die angesprochene selektive Zuweisung dort, wo sie bereits nach der Grundschule geschieht und wo sie gegen den Willen der Kinder und deren Eltern vollzogen wird“ (Stojanov, 2011, 173). Durch eine Implementierung von Gesamtschulen verzichtet das Schulsystem auf eine ungerechte, weil vorschnelle und kriterial nicht zu legitimierende Selektion. “Such schools (...) do not stigmatize students by postulating that educational achievement is determined by fixed ‘gifts’, ‘cognitive abilities’, or ‘cultural differences’” for to do so contradicts the principle of prospective respect. According to that principle, ‘gifts’, ‘cognitive abilities’, and ‘identities’ are dynamic entities whose development depends upon students’ experiences of recognition” (Stojanov, 2016b, 766).

Diese Implikationen beziehen sich konkret auf das mehrgliedrige Schulsystem als vertikal ausdifferenzierte Struktur in verschiedene weiterführende Schulen, die in ihrer jetzigen Form

nicht über anerkennungstheoretische Argumente zu legitimieren ist. Hinzu kommt eine Kritik an der vertikalen Ausdifferenzierung in ein Regel- und ein Förderschulsystem, die Stojanov mit Aussagen zur Inklusion als Paradigma und als „ideologische Figur“ (Stojanov, 2016a, 170) verknüpft. Strukturell ordnet er die Inklusionstheorie der Anerkennungsgerechtigkeit als „Imperativ“ (Stojanov, 2019a) unter. Aus den Normen der Anerkennung und den Implikationen der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit leitet sich unmittelbar eine individuell ausgerichtete, subjektiv sinnhaft zu gestaltende Beschulung ab, die nicht bereits mit Eintritt selektiv operiert als „kollektivierende Zuordnung von Kindern zu essentialistisch konstruierten Begabungsgruppen und die sich darauf gründende Zuweisung dieser Gruppen zu unterschiedlichen Schultypen“ (ebd., o.S.).

Ein inklusives Schulleben zeichnet sich durch eine Atmosphäre der Anerkennung aus, dass also die drei Formen der Empathie, des Respekts und der Wertschätzung sowohl als Orientierung der strukturellen Rahmenbedingungen gelten als auch sich in den jeweiligen Interaktionen wiederfinden.

„Vor dem Hintergrund dieser Normen erscheinen nicht die vermeintlichen Ungleichheiten in der materiellen Ausstattung der verschiedenen Bildungseinrichtungen als primäre Form von Ungerechtigkeit im Bildungswesen, sondern die Vernachlässigung der Bedürfnisse und Erlebnisse der Educanden, deren statische Zuordnung zu essentialistisch verstandenen ‚Begabungen‘ und ‚kognitiven Fähigkeiten‘ sowie die Ignorierung ihrer besonderen Kompetenzpotenziale“ (Stojanov, 2013, 64).

Die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ist daher nahezu deckungsgleich mit vielen Forderungen der Inklusionspädagogik, wenn viele Merkmale der Schüler*innen als für den pädagogischen Umgang irrelevant eingestuft werden. Stojanov plädiert hier für eine konsequente Umsetzung der Inklusion im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs und beansprucht für die Anerkennungsgerechtigkeit eine Gültigkeit auch jenseits des sonderpädagogischen und inklusionspädagogischen Kontextes, wenn Inklusion „nicht mehr auf spezifische Zielgruppen ausgerichtet ist, sondern Kinder und Jugendlichen in der Vielfalt ihrer Individualitäten adressiert. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Inklusion sind typische Formen einer kulturalistischen Integrationspädagogik, wie etwa Vermittlungsversuche eines fixen Wertekanons, zurückzuweisen“ (Stojanov, 2022a, 152). Mit dieser Abkehr von Zuschreibungen von Merkmalen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit gleichen sich Inklusion und Anerkennungsgerechtigkeit, denn ihre betreffenden Personen „sind keine Gruppen, sondern menschliche Individuen, die zwar über gemeinsame Erfahrungen etwa von Behinderung und Flucht verfügen können, diese Erfahrungen aber in ihren unverwechselbaren Biographien und in das Gefüge von ihren jeweiligen Persönlichkeitsstärken und -schwächen einbetten, und sie so auf jeweils unterschiedlich-individuelle Weisen interpretieren und ausleben“ (Stojanov, 2018b, 318f.). Eine Betonung der Individualisierung bei gleichzeitiger Abschaffung von Selektionsmechanismen bedeutet jedoch nicht, dass Schüler*innen mit bestimmtem Unterstützungsbedarf keinerlei – ihnen auch im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit zustehenden – zusätzlichen Ressourcen erhalten. Unberührt bleibt, „dass spezielle Fördermaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten sinnvoll sein können. Diese Maßnahmen sollen allerdings auf die Ermöglichung einer vollwertigen Bildungsbeteiligung dieser Kinder und Jugendlichen und nicht auf ihre Ausselektierung aus dem ‚regulären‘ Bildungssystem ausgerichtet sein“ (Stojanov, 2008a, 529). So ist auch nicht zu bestreiten, dass im derzeitigen Regel-Schulsystem Ungerechtigkeiten vorliegen, die durch eine Separation ausgeglichen werden können, z.B. durch gut ausgestattete und pro-

fessionell agierende Förderschulen. Daraus lässt sich jedoch nicht eine mittelbare Legitimation dieser Schulen ableiten (zum drohenden Sein-Sollen-Fehlschluss: Stojanov, 2021, 790). Vielmehr ist kritisch zu hinterfragen, warum es solche Schulen augenscheinlich benötigt, um dann Regelschulen wiederum mit ähnlichen oder gleichen Voraussetzungen auszustatten (Stojanov, 2019a, o.S.). Die angesprochenen meritokratischen Selektionsmechanismen führen meist zu Exklusion und Separation. Aus Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit liegen hier bereits mehrere Hinweise auf Ungerechtigkeiten vor, denn diese „widersprechen auch der Gerechtigkeitsnorm des Respekts: Dies vor allem deshalb, weil sie die betroffenen Individuen als dauerhaft determiniert in ihrem Denken und Handeln durch angebliche oder tatsächliche biologische, psychische oder soziale Einschränkungen behandeln und somit ihnen das Potenzial zur Überwindung dieser Einschränkungen, generell: zur Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit und freiem Willen absprechen“ (Stojanov, 2019a, o. S.). Neben diesem angenommenen Determinismus stellen sowohl Exklusion als auch eine im eigentlichen Sinne integrative Beschulung – als Einbezug einer bestimmten Gruppe oder eines Kollektivs in ein bestehendes System (Stojanov, 2018b, 312) – eine „essentialistische und etikettierende Zuordnung zu verschiedenen gruppenbezogenen Behinderungen bzw. Leistungs- und Begabungsniveaus“ (Stojanov, 2019a, o.S.), die auch als eine „defizitorientierte Kollektivierung“ (ebd., auch Stojanov, 2022a, 152) aufgefasst werden kann, was eine „Nichtanerkennung ihrer Individualität und Willensfreiheit“ (Stojanov, 2018b, 314) bedeutet. Diese Zuweisung zu einer Gruppe, mit der zudem kollektiv meist negative Assoziationen verbunden sind,

„widerspricht dem Prinzip der Empathie in zweifacherweise: Erstens fehlt bei ihr strukturell ein Mitfühlen des Leidens, das jeder Menscherspürt, wenn sein Bedürfnis nach Anerkennung seiner unverwechselbaren Individualität dadurch missachtet wird, dass er oder sie zum/zur Vertreter/in einer (defizitären) Kollektivmasse reduziert wird. Zweitens werden bei dieser Zuordnung die jeweils individuellen Bedürfnisse und (bildungs-)biographischen Erfahrungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen nivelliert und tendenziell missachtet“ (Stojanov, 2019a, o.S.).

Unbestreitbar sind unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, über die sie bereits vor dem Schuleintritt verfügen und die sich dann während der Schulzeit ausbilden. Ein bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung (Stojanov, 2018a) negiert diese Begabungen und Fähigkeiten nicht, sondern fordert, diese gezielt zu fördern (Stojanov, 2021, 785). „Aus sozialtheoretischer Sicht sind sie allerdings keine statistischen Konstanten, die biologisch oder durch frühkindliche Erziehung festgelegt sind, sondern dynamische Größen, die von den sozialen Erfahrungskonstellationen des Einzelnen und vor allem von seinen spezifischen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen abhängen“ (Stojanov, 2011, 172). Ungerecht sind hingegen Verwehungen dieser Begabungsentfaltungen und naturalistisch-kollektive Annahmen dieser Begabungen. Schlussfolgernd widerspricht – anerkennungstheoretisch gesprochen – die derzeitige schulische Selektion der Norm des moralischen Respekts, dessen Gewährung die primäre Grundlage der egalitären Autonomiestiftung darstellt. Eine Optimierung des Selektionsprinzips auf Basis der derzeitigen Rahmenbedingungen könne es im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit nicht geben (Stojanov, 2008b, 227; 2014b, 361), weil „die zentrale gerechtigkeitsbezogene Problematik der schulischen Selektion besteht anerkennungstheoretisch gesehen *nicht* darin, dass durch sie Bildungszeugnisse möglicherweise nicht entsprechend der ‚kognitiven Leistungsfähigkeit‘ der Einzelnen verteilt werden, sondern darin, dass die

Selektion von *ihrem Grundsatz* her die Betrachtungs- und Behandlungsweise der betroffenen Kinder als schon in einem sehr frühen Alter festgelegt in ihren ‚kognitiven Leistungsfähigkeiten‘, letztlich in ihren ‚natürlichen Anlagen‘ voraussetzt. Genau diese Betrachtungs- und Behandlungsweise bedeutet Mangel an moralischen Respekt, der aber als Grundbedingung für die Verwirklichung des Prinzips der egalitären Autonomiestiftung anzusehen ist. ‚Moralischer Respekt‘ setzt in diesem Zusammenhang die Anerkennung der unabschließbaren Bildsamkeit des Einzelnen, d.h. die Anerkennung seines Potenzials voraus, bei entsprechenden sozialen Erfahrungen immer neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine Kompetenzen stets zu erweitern“ (Stojanov, 2008a, 528; Herv.i.O.; auch Stojanov, 2015).

Die hier befürwortete Entlastung der Schule von ihrer Selektionsfunktion bezieht sich ausschließlich auf den schulischen Kontext. Eine Absage an spätere, also nachschulische Selektionspraxen ist daraus nicht abzuleiten (Stojanov, 2022a, 151ff.). Die Selektion soll auf einer Basis von Entscheidungen erfolgen, die den Einzelnen direkt zuzuschreiben sind. „Das Hauptargument für diese These ist, dass schulische Selektion oder Allokation strukturell die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu festen Gruppen voraussetzt, die auf der Grundlage von naturalistischen Zuschreibungen von Begabungen und – indirekt – von Herkunft konstruiert werden“ (ebd., 152). Wie gezeigt lässt sich daher die Selektion im Schulalter noch nicht legitimieren, da Kinder und Jugendliche per se aufgrund ihres Status *als* Kinder und Jugendliche noch nicht ausreichend mündig sind und zugleich und damit verschränkt andere Faktoren wie Familie und Freunde einen (zu) hohen Einfluss auf die Entscheidungen und auch Leistungen haben. Eine – unbestritten nötige – Selektion kann und soll demnach erst *nach* dem Schulbesuch erfolgen, wenn ein ausreichender Grad an Mündigkeit erreicht wurde. Eine frühe Selektion widerspricht anerkenntnistheoretisch gesehen der Form des Respekts, „da damit die Ungerechtigkeit verursachende Missachtungserfahrung der Verneinung der autonomen Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen generiert wird. Eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen trocknet die strukturellen Quellen dieser Missachtungserfahrung nicht aus. Aus dem Standpunkt des hier dargelegten Gerechtigkeitskonzepts ist es durchaus weniger problematisch, wenn die Selektionsprozesse sich im Erwachsenenalter, etwa bei dem Übergang in das Berufsleben vollziehen, als wenn sie zu einem Gegenstand staatlicher Regulierung durch Schule gemacht werden“ (Stojanov, 2008a, 529). Mit dieser Entlastung hängt auch eine Entkopplung von Hochschulzugangsberechtigung und Schulabschluss zusammen. „Vielmehr soll der Zugang zu den Hochschulen von den Hochschulen selbst geregelt werden, wobei Schulzeugnisse keine ausschlaggebende Rolle dabei spielen dürfen. Es ist denkbar, dass die Hochschulen über die Aufnahme von Studenten anhand von Assessmentverfahren, ‚Probstudium‘ etc. entscheiden könnten“ (Stojanov, 2011, 173; auch 2022a, 151ff.). Denkbar wäre eine Vorbereitung auf bestimmte Selektionsmechanismen, ohne diese dabei schon im Schulalter anzuwenden. In Bezug auf Berufe sollen diese bereits in der Schule vorgestellt und zugehörige Qualifikationswege transparent gemacht werden, und zwar ohne eine vorherige Festlegung auf bestimmte Berufsbereiche oder -gruppen allein aufgrund des Besuchs einer bestimmten Schulart (Stojanov, 2011, 173). Ein im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit bildungsstiftender Unterricht würde Schüler*innen je individuell so fördern und vorbereiten, dass sie selbstständig nötige Selektionen angehen und, wenn nötig, Aussonderungen oder Rückschläge verarbeiten können. „Man muss allerdings dazu bedenken, dass die staatlich organisierte ‚Allokation‘ von bestimmten Kindern und Jugendlichen auf niedrigere soziale Position aufgrund von schulisch zu diagnostizierender verminderter Leistungsfähigkeit viel demütigender für sie sein muss, als das Gelangen auf solche Positionen aufgrund von Zufall,

wirtschaftlicher Konjunktur oder eigenverantwortlich getroffenen Wahlentscheidungen als Erwachsener“ (Stojanov, 2022a, 154). Solche Zurückweisungen durch Selektionen erfolgen dann nicht bereits während des Schulbesuchs, sondern erst nach dem Verlassen der Schule und mit dem Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Darüber hinaus sind spätere Selektionen oftmals deutlich freiwilliger gewählt, als solche der Schulzeit. In Bezug auf die Selektion bei Studienplätzen ist mit Stojanov darauf hinzuweisen,

„dass die Zugangsauslese für das Hochschulstudium in der Regel in einem Alter stattfindet, bei dem die Bewerber/innen bereits als mündig und daher als eigenverantwortlich für ihre erbrachten Leistungen zu betrachten sind. Sie bewerben sich für die Aufnahme in eine Institution, die, anders als Schule, nicht die Aufgabe hat, ihre Leistungsfähigkeit und -bereitschaft erst einmal zu entwickeln. Ebenfalls anders als bei den Schulen ist der Zutritt zu einem Hochschulstudium freiwillig und die Bewerbung auf ein bestimmtes Studienfach ist Ergebnis einer Wahlentscheidung, für welche die Bewerberin oder der Bewerber als eigenverantwortlich zu halten ist. Vor allem aber soll die Auslese für das gewünschte Studienfach aufgrund der Einschätzung von *spezifischen* individuellen Fähigkeiten und Interessen geschehen, wobei diese Einschätzung nicht die Zuschreibung von allgemeinen kognitiven ‚Begabungen‘ an die Bewerber/innen und ihre Kollektivierung anhand dieser Zuschreibungen beinhaltet (...)“ (ebd., 159; Herv.i.O.).

Selektionen lassen sich hier nicht mehr vermeiden, könnten jedoch besser verarbeitet werden; nötig ist eine Art Schon- und Selbst-Erfahrungsraum im schulischen Bereich, es ist jedoch anzuzweifeln, ob es möglich ist, „den Horizont gesellschaftlicher Positionen, Berufe und Lebensmöglichkeiten sowie die individuellen und elterlichen Erwartungen und Ambitionen in Hinblick auf sozialen Aufstieg, berufliche Karrieren und Erfolg pädagogisch so ausblenden zu können, dass die Schule ein Schonraum autonomer Identitätsentwicklung für alle Heranwachsenden ist“ (Wigger, 2015, 88).

Implikationen für das Bildungssystem: (Fach-)Inhalte des Unterrichts

Bezüglich geeigneter (Fach-)Inhalte des bildungsstiftenden Unterrichts gibt Stojanov nur wenige Hinweise. Zwar ist durchaus geklärt, *wie* der Unterricht gestaltet werden kann, jedoch sind kaum Aussagen getroffen, *welche* Inhalte sich als Initiierung von Bildung anbieten und zugleich auch einen nicht zu negierenden, nötigen Wissenserwerb seitens der Schüler*innen anregen. Als wichtigstes Kriterium ist bereits an dieser Stelle festzuhalten, dass die Auswahl der Inhalte erst *nach* einer Festlegung pädagogischer Rahmenbedingungen erfolgt und somit als Ergebnis dieser pädagogischen Prämissen angesehen werden kann. Im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit ist die Kultivierung von Mündigkeit eine solche Prämisse (siehe Kap. 6.2.2). „This cultivation essentially includes the enabling of children to articulate their own needs, preferences, and beliefs in an argumentative way and to judge them in order to determine and rationally to communicate their own life goals and plans. Therefore, a teacher who respects their students should not simply tolerate their particular ideals and worldviews. In addition, he should attempt to address them“ (Stojanov, 2023, 290). Eine solche Adressierung erfolgt sowohl als Methode als auch als Ergebnis eines bildungsstiftenden Unterrichts. Dieser Unterricht nimmt seinen Ausgang in den anerkenntnistheoretischen Normen, auf deren Basis dann curriculare Inhalte aufbereitet werden:

„comprehensive inclusive schools develop flexible and dynamic curricula that are primarily oriented toward the interests and the life experiences of the students, rather than toward disciplinary or cultural canons. These curricula allow and support forms of teaching that provide students with

sustainable experiences of empathy and cognitive respect, as those experiences are the foundation for the development of students' ability to participate in rational discourses" (Stojanov, 2016b, 766).

Explizite Inhalte und umfassende Details sind in diesem Gedankengang noch nicht relevant. Die Auswahl dieser Inhalte erfolgt also zweifach legitimiert. Zum einen spricht sich auch die Anerkennungsgerechtigkeit für ein kanon**basiertes**, jedoch nicht zu begrenztes Curriculum aus, aus dem Lehrkräfte für ihre Zielgruppe geeignete Inhalte wählen (Stojanov, 2014b, 356). Zum anderen erfolgt diese Wahl auf eben genau dieser Adäquanz für die aktuelle Lebenswelt und -situation der Schüler*innen. Diese müssten dann nicht jedes erdenkliche und mögliche Thema detailliert verinnerlichen, sondern „exemplarisch vor allem jene Kompetenzen erwerben, die für Handlungen in unterschiedlichen Lebensfeldern und wechselnden Berufen oder Jobs wichtig sind: Exaktes Beobachten und Beschreiben, Analysieren und Beurteilen von Vorgängen, Durchführung von Untersuchungen und Experimenten, Unterscheidungen von Begründungen und Geltungen, kreatives Entwickeln und Gestalten von Lösungen, rasches Umdenken und Umstellen auf neue Gegebenheiten, Durchhaltevermögen und Bereitschaft auch übertriebenen Einsatzes etc. bezeichnen Kompetenzen, die mit dem Wissen zu verbinden sind, das ich in begrenzter Zeit von Fächern mit fachübergreifenden Absichten und Methoden noch erwerben kann“ (Reich, 2012, 22).

Es ist ersichtlich, dass die Vermittlung der Inhalte, also das *wie* ebenso relevant ist, wie das *was*. Damit kann nicht jeder beliebige Inhalt, sei er auch anerkennungstheoretisch fundiert aufbereitet, zu Bildung führen. Zugleich sind lebenspraktische und zukunftsrelevante Inhalte kaum im Sinne von Bildung aufzunehmen und zu transferieren, wenn diese nicht ausreichend vermittlungsbezogen aufbereitet sind, was teils auch unter einer gelungenen didaktischen Reduktion verstanden werden kann. Sowohl einer Beliebigkeit der Inhalte als auch einer strengen Kanonisierung sämtlicher Inhalte sind damit Absagen erteilt. Aus dieser anerkennungstheoretischen Bestimmungsweise von Unterrichtsinhalten ergeben sich zwei Schlussfolgerungen. Erstens ist jedes Fach und damit jede Lehrkraft für einen bildungsstiftenden Unterricht geeignet und nötig und zweitens stellt eine zu starke Normierung dieser Inhalte ein Hindernis dar.

Im Prinzip kann jedes Fach im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit gestaltet werden. Neben klassischen Fächern wie Ethik oder in Ansätzen auch Religionskunde, die fest etabliert philosophische Reflexionen thematisieren und anregen, ist es auch Aufgabe der anderen – explizit auch naturwissenschaftlichen – Fächer, eine Basis zur (begrifflichen) Artikulation und Transformation zu bieten. Grundsätzlich müssen sie „zwischen subjektiven Wertevorstellungen und wissenschaftlichen Inhalten vermitteln, wenn sie mit ihrem Unterricht wirklich Bildung initiieren und unterstützen sollen“ (Stojanov, 2022a, 112). Jedem Fach kommen dabei unterschiedlich zu gewichtende Einflüsse zu. Insofern können mathematische, technologische und naturwissenschaftliche Fächer ebenso zur Wertebildung beitragen,

„weil die begriffliche Artikulation von Werten ein Verständnis für objektive Gültigkeit von Aussagen und ihre regelgeleitete Begründung voraussetzt, das am ehesten durch naturwissenschaftlichen Unterricht kultiviert wird. Des Weiteren erfordert diese Artikulation die analytische und widerspruchsfreie Darlegung der Prämissen und der Konsequenzen der Werte; d. h. sie erfordert logisches Denken, das in seiner reinsten Form in der Mathematik zum Vorschein kommt. Indes muss auch naturwissenschaftlicher und mathematischer Unterricht Idealvorstellungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen, wenn er bildungsfördernd sein sollte: etwa Vorstellungen über Symmetrie und Gleichgewicht, über Unendlichkeit im Sinne von Grenzenlosigkeit, über Naturschutz, über Freiheit im Kontext von Naturgesetzen, über Naturschönheit, über die natürliche Gleichheit der Menschen,

und viele andere naturbezogene, auch ‚kosmologische‘ Vorstellungen, die zugleich einen Wertcharakter haben“ (ebd.).

Diese Fächer sorgen also auch für ein Verständnis von *Begriffen*, die entsprechend artikuliert zur Selbst-Transformation beitragen können. Die Spielarten der Artikulation können komplementär und ertragreich in „ästhetisch-gestalterischen Unterrichtsfächern wie Musik, Kunst oder Werkeln“ (ebd.) angebahnt werden, indem unterschiedliche Zugänge eröffnet werden, Menschen in der Regel emotional angesprochen werden und zugleich auch deutlich wird, welche Formen die *kommunikative* Basis der Artikulation annehmen kann. „Beim Musizieren oder beim Malen drückt das Individuum seine Gefühle und Eindrücke, sowie generell seine Art, die Welt und sich selbst zu sehen und zu erleben aus. Erst nachdem die Wahrnehmungen des Individuums von sich selbst sowie seine Idealvorstellungen von der Welt in der emotionalen Untermauerung dieser Wahrnehmungen und Vorstellungen zu einem bildlichen und narrativen Ausdruck gebracht werden, können sie in einem nächsten Schritt begrifflich artikuliert werden. Hinzu kommt, dass Begriffe immer auch eine konkrete Dimension haben, die darin besteht, dass ihre abstrakten Bestimmungen mit konkreten Bildern und Geschichten assoziiert werden“ (ebd.). So sind keine Fächer des derzeitigen Schulsystems pauschal ausgeschlossen und es besteht die Möglichkeit sowohl Fächer und Inhalte hinzuzufügen als auch zu streichen, jeweils unter der Voraussetzung, dass sie bildungstiftende Momente (nicht mehr) generieren. Mit dem Unterrichtsfach Ethik oder Philosophie identifiziert Stojanov ein Fach, das sich besonders für die Kultivierung begrifflicher Selbst-Artikulation eignet (ebd., 153) und zugleich inakzeptabel marginalisiert ist (ebd., 152f., 164ff.).

„Erstens ist Philosophie, und insbesondere Praktische Philosophie, darauf ausgerichtet, die Bedeutungszuschreibungen der Begriffe, die unseres Alltagshandeln prägen und orientieren, an sich zu fassen und die Begründungen für diese Zuschreibungen zu reflektieren und zu evaluieren. In diesem Sinne ist die Befassung mit Praktischer Philosophie als vermutlich die beste, mit Sicherheit aber die direkteste Einführung in das Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens in Bezug auf die *commitments* anzusehen, die zentral für das Handeln und das Selbst des Einzelnen sind (...). Zweitens ist ein Großteil der Begriffe, die unseres Alltagshandeln prägen und orientieren, wie etwa Gerechtigkeit, Selbstbestimmung, Toleranz, Respekt etc., ethischer bzw. moralischer Natur. Diese Begriffe, die eben der zentrale Reflexions- und Analysegegenstand der Praktischen Philosophie sind, stellen das Vokabular dar, in dem wir unsere Werte artikulieren. Sie sind das Vehikel für die begriffliche Transformation von Idealen zu bewussten und begründeten Werten (...“ (ebd., 164; Herv.i.O.).

Diese Kultivierung der Selbst-Transformation soll wieder stärker im Fächerkanon berücksichtigt werden, indem flächendeckend und alle Klassenstufen umfassend der „aktuell existierende Religions- und Ethikunterricht (...) als Teil des neuen Fachbereichs ‚Praktische Philosophie‘ umgestaltet werden [soll], wobei Religion nicht mehr konfessionsgebunden unterrichtet werden soll“ (ebd., 153). In einem solchen Fachbereich wird der Unterricht ebenso wie in allen anderen Fächern auch durch eine Vermittlung zwischen begrifflichen, wissenschaftlichen und subjektiven, idealen Inhalten bestimmt: „Die Befassung mit den Werten und Normen, die in der Gesellschaft ‚wirksam‘ und in Verfassungen, Gesetzen und Traditionen niedergelegt sind, ist zweifelsohne sehr wichtig für das Kennenlernen der sozialen Umwelt, in der die Schülerinnen und Schülern aufwachsen. Allerdings ist diese Befassung erst dann bildungstiftend, wenn sie im Rahmen der begrifflichen Artikulation ihrer zunächst subjektiven Ideale und Wertintuitionen stattfindet“ (ebd., 165). Für diese Vermittlung schlägt Stojanov die Methode des „reflective equilibrium“ (Braunberger & Brun, 2021; Knight, 2023), das

im ursprünglich auf John Rawls zurückgeht und eine Gegenüberstellung und Balancierung wissenschaftlich-objektiver und individuell-subjektiver Auffassungen über einen Gegenstand ermöglicht (Stojanov, 2022a, 165f.).

Neben einer solchen Öffnung aller Fächer für bildungsstiftenden Unterricht kann aus der Anerkennungsgerechtigkeit auch eine Öffnung der Inhalte abgeleitet werden, was einen kritischen Umgang mit starker Kompetenzorientierung einhergeht (Stojanov, 2022a, 168-171). Zwar kann auch Kompetenzorientierung, aufgrund ihrer Abkehr von umfassenden, verpflichtenden Inhalten und der Ermöglichung mehrerer Zugangswege zur jeweiligen Kompetenz, für eine schüler*innenorientierte Herangehensweise sorgen. Zugleich ist mit Kompetenzen im Kern auch eine Operationalisierbarkeit angelegt, die sich leicht als Zielekatalog missverstehen lässt. In diesem Zuge „muss man die Instrumentalisierung der bildungsbezogenen Tätigkeiten des Individuums kritisch betrachten, welche ebenfalls in der Kompetenzorientierung strukturell enthalten ist“ (ebd., 153). Diese Instrumentalisierung von Bildung widerspricht ihrem zentralen Moment des Selbstzwecks. Wenn Bildung als Vehikel für Kompetenzorientierung verstanden wird, wird genau dieser Selbstzweck vernachlässigt und sie als notwendiges Mittel verstanden. Humanistische und lebensweltorientierte Bildung (siehe Kap. 6.2.2) ist jedoch „kein ‚tool‘ zu einem problemlösend-erfolgreichen und gesellschaftlich nützlichen Leben, sondern eine zentrale Form des Lebens selbst, genauer: Eines erfüllenden und daher letztlich glücklichen Lebens. Die Tätigkeiten der begrifflichen Selbst-Artikulation und der praktischen Selbst-Verwirklichung, die die Bildung ausmachen, sind nicht als Lösungsversuche für externe Probleme zu verstehen und sie sind nicht primär durch solche Probleme motiviert. Vielmehr springen sie aus der internen Logik und Dynamik des menschlichen Selbst, der Subjektivität als solcher heraus, und sie hängen mit der Bestrebung des Individuums nach Anerkennung zusammen“ (ebd., 170). Die Anerkennungsgerechtigkeit bietet sich an dieser Stelle gut als Reflexionsfolie methodischer Herangehensweisen an, die zur Erreichung der Kompetenzen gewählt werden.

Implikationen für das Bildungssystem: Persönliche Beziehungsgestaltung und Reflexion

Wie gezeigt, erweist sich Unterricht nicht in erster Linie dann als gerecht, wenn er bestimmte Inhalte (nicht) thematisiert, sondern durch eine Grundlegung einer bildungsstiftenden Sozialbeziehung. „Dieses Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht einen kulturellen oder disziplinären Kanon als Ausgangspunkt des Unterrichts nimmt, sondern die Bedürfnisse, die Ideale und die lebensweltlichen Vorvorstellungen der Unterrichtsteilnehmer. Diese Bedürfnisse, Ideale und Vorstellungen sind durch eine nicht-hintergehbare Heterogenität gekennzeichnet, was jedoch nicht bedeutet, dass sie nicht rational und interperspektivisch kommuniziert werden können“ (Stojanov, 2014b, 360). Diese Kommunikation, aus der heraus eine Selbst-Transformation erfolgen kann, ist eingebunden in ein solches bildungsstiftendes Unterrichtshandeln. Der Lehrkraft kommt die Aufgabe zu, durch entsprechende Arrangements Bildung zu initiieren, die dann gerahmt durch eine entsprechende Begleitung gelingen kann. Diese stärker person- und akteurorientierten Implikationen beziehen sich auf die pädagogische Atmosphäre, auf die persönliche Beziehungsgestaltung und die zugrundeliegende Haltung sowie abschließend auf eine Anpassung der Lehrkräftebildung.

Wird die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ausgelegt, so kristallisieren sich Grundlinien einer Haltung heraus, die dem bildungsstiftenden Unterricht Rechnung tragen. Im Kontext einer Bildung als Selbst-Transformation werden Schüler*innen als Personen gegenwärtig und zukünftig anerkannt. Die gegenwärtige Anerkennung bezieht sich auf

aktuelle Fähigkeiten, Ideale und Interessen, die entsprechend aufgegriffen und ggf. bearbeitbar gemacht werden. Die zukünftige Anerkennung bezieht sich hingegen auf potenzielle Fähigkeiten, Ideale und Interessen, die entsprechend antizipiert und ggf. initiiert werden. Beide Anerkennungsrichtungen zeigen sich durch die Formen der Empathie, des Respekts und der Wertschätzung, wodurch diese drei Formen auch zugleich Konturen der Sozialbeziehung darstellen und selbst von der Lehrkraft internalisiert sein müssen. „Nur unter der Voraussetzung dieser Formen kann die Vermittlung von subjektiven Selbstkomponenten mit objektiven begrifflichen Inhalten stattfinden. Denn diese Vermittlung erfordert Empathie gegenüber den Bedürfnissen und den Idealen des sich-bildenden Menschen und zugleich Respekt gegenüber seinem Potenzial, sie begrifflich im Rahmen von Argumentationspraktiken zu artikulieren. Demzufolge können wir von einer bildungstiftenden Haltung bei einer Pädagogin oder bei einem Pädagogen nur dann sprechen, wenn sie oder er ihr oder sein professionelles Handeln an diese Anerkennungsformen ausrichtet“ (Stojanov, 2014b, 360), unabhängig von Fach oder Klassenstufe. „Mit anderen Worten müssen alle Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig von ihren Fachrichtungen, zwischen subjektiven Idealen und Wertevorstellungen einerseits, und wissenschaftlichen Inhalten andererseits vermitteln, wenn sie mit ihrem Unterricht wirklich Bildung initiieren und unterstützen sollen. Es gibt sicherlich keine Rezepte für diese Vermittlung, genauso wie es keine Rezepte für Empathie, Respekt und Wertschätzung im Unterricht geben kann“ (Stojanov, 2022a, 123). Andere Ausrichtungen können sich zwar weitestgehend mit diesen drei Formen decken, fallen mit ihr jedoch nicht zusammen. Ebenso verhält es sich mit konträren Ausrichtungen. Diese können zwar semantisch der Anerkennungsgerechtigkeit ähneln oder sie gar als Referenz heranziehen, divergierende Ziele und Praxen hingegen sollten kritisch reflektiert werden. Solche Praxen finden (auch routiniert) in derzeit gängigen Unterrichtskonzepten statt, die sich auf eine meritokratische Selektion berufen und sich dann Lehrkräfte in einer – bildungstheoretisch gelesen – paradoxen Doppelrolle wiederfinden. Auf der einen Seite „sollen sie ihre Schülerinnen und Schüler mit Empathie und Respekt behandeln, d.h. ihre Bedürfnisse, Ängste, Ideale sowie ihre grundsätzlich nicht abschließbare Entwicklungsfähigkeit anerkennen“ (Stojanov, 2015, 140). Eine solche Zugewandtheit ist elementarer Bestandteil der schulischen Interaktion, denn „Erfahrungen fehlender Anerkennung können zur Entfremdung vom bisherigen Selbstverständnis führen. Bei Kindern können solche Erfahrungen den Aufbau einer stabilen praktischen Identität stören. Zum einen kann ein Mangel an Anerkennung bereits die Entwicklung basaler authentischer Einstellungen, z.B. der Bindungen an Personen oder Tätigkeiten, behindern. Zum anderen kann dadurch die Weiterentwicklung dieser provisorischen Einstellungen - und damit des eigenen normativen Selbstverständnisses - gestört werden“ (Giesinger, 2014, 356). Die Anerkennung der Bildsamkeit (und mit ihr der Fähigkeit zur Weiterentwicklung) ist darauf aufbauend „als eine Grundvoraussetzung für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen und Identitätsentwicklung zu betrachten“ (Stojanov, 2015, 140). Andererseits hingegen „müssen Lehrerinnen und Lehrer, damit sie die Schülerinnen und Schüler ‚fair‘ auf unterschiedliche Berufslaufbahnen verteilen können, diese auf ihre aktuell erbrachten standardisiert-messbaren, d.h. quantifizierbaren Leistungen reduzieren. Dadurch verlassen sie unumgänglich die Rolle der vertrauensvollen Bezugsperson und schlüpfen in diejenige eines distanzierten Schiedsrichters, eines staatlich beauftragten Chancenverwalters“ (ebd.). Eine gerechte Aufbereitung von Bildungsprozessen läuft solchen Selektionsmechanismen zuwider (siehe Kap. 6.1 und 6.2.3). Eine echte Auseinandersetzung benötigt eine authentische Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten auf Basis aktueller

Ideale der Schüler*innen, die von der Lehrkraft aufgegriffen werden. „In order to do so, the teacher has to put himself in the students' shoes, to take their individual perspectives to the world and to themselves. In other words, he has to be *empathetic* to the students. In addition, the teacher has also to be able to recognize the possible worth of students' beliefs, ideals, and experiences, their potential to enrich the value horizon of the community. That is to say, that he should treat the students also with *social esteem*“ (Stojanov, 2023, 291; Herv.iO.). Dieses Hineinversetzen und Anreichern ist auf Seiten der Lehrkraft voraussetzungsreich und entspringt nicht automatisch einem stringent geplanten oder gut gemeinten Unterricht.

Die Aushandlung des ambivalenten Verhältnisses von Fachorientierung und Schüler*innenorientierung ist zunächst noch keine intuitive Fähigkeit. Beide Ausrichtungen können Argumente der Anerkennungsgerechtigkeit für sich beanspruchen, jedoch löst keine der beiden in ihren Reinformen deren Anspruch ein (Stojanov, 2022a). So kann einerseits eine starke Fachorientierung als lebenswichtige Ausstattung mit relevanten Methoden und Inhalte als Werkzeuge interpretiert werden, womit zukünftige Lebensweisen antizipiert sind. Andererseits greift eine starke Orientierung an den Schüler*innen deren Interessen und Anliegen auf und ermöglicht somit eine Kontextualisierung. Stojanov macht am Beispiel zweier Lehrkrafttypen deutlich, weshalb diese Festlegungen und Schwerpunktsetzungen sodann am Kern der Anerkennungsgerechtigkeit vorbeigehen. Er nutzt zur Veranschaulichung in Anlehnung an Albert Ilien (2008) die Typen der „Inhaltevertreterin“ und des „Schülerfreundes“. Erstere konzentriert sich auf die Weitergabe und Aufbereitung curricularer Inhalte an die Schüler*innen und fasst diese Inhalte auf „als einen Bestandteil des schulisch als Selbstzweck anzueignenden kulturellen Kanons. Der Wert dieses Stoffes ist an sich gegeben, er besteht nicht in seiner lebensweltlichen Relevanz für die Schüler und begründet eindeutige Selektionsentscheidungen je nachdem, inwieweit sich die Schüler die vorgegebenen Inhalte aneignen. Bei dieser Einstellung erscheint eine Einbeziehung der subjektiven Welt- und Selbstwahrnehmungen der Lernenden sowie das empathische Sich-Hineinversetzen in ihre Sichtweisen und Lebenssituationen zumindest überflüssig (...)“ (Stojanov, 2014b, 360). Ein solcher Unterricht zeichnet sich zwar durch die Form des Respekts aus, da den Schüler*innen relevante Inhalte aufbereitet und ihnen selbst diese Inhalte zugetraut werden. Jedoch lässt er Spuren der Empathie missen, sodass nicht von einer *Vermittlung* im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann (Stojanov, 2018a). Der Schülerfreund charakterisiert das Gegenstück, indem der Unterricht primär als Ort des Austauschs gesehen wird und mittels diesem ein Zustand der „intuitivemotionalen solidarischen Verbundenheit“ (Stojanov, 2014b, 360) zwischen Lehrkraft und Schüler*innen angestrebt wird.

„Dabei nimmt der ‚Schülerfreund‘ die momentanen Bedürfnisse, Anliegen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als etwas Selbstgenügsames – und nicht als Ausgangspunkt ihres Bildungsprozesses. Es ist offensichtlich, dass der pädagogische Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus unterprivilegierten Schichten (...) besonders anfällig für dieses Muster des Lehrerhandelns ist. Bei solchen Kindern und Jugendlichen lässt sich nämlich oft leichter der Verzicht im Unterricht auf die Befassung mit begrifflich-argumentativen wissenschaftsförmigen Inhalten durch eine angebliche solidarische Fürsorge für diese Kinder und Jugendlichen legitimieren, die sich in der verbreiteten Meinung äußert, solchen Kinder und Jugendlichen sei ‚besser geholfen‘, wenn ihre Schul‘bildung‘ instrumentell auf Vorbereitung auf ‚handwerkliche Berufe‘ und auf ‚praktische Lebensbewältigung‘ ausgerichtet sei“ (Stojanov, 2014b, 360, auch 2007, 44f.).

Ein solcher Unterricht spiegelt eine empathische Herangehensweise wider, wenn Schüler*innen ernstgenommen und ihre aktuellen lebensphasentypischen Inhalte auch in der Schule

thematisiert werden. Aufgrund der übermäßigen „Entlastung“ des Unterrichts von theoretischer Grundlegung und einer Geringschätzung künftiger Tätigkeiten kann jedoch nicht unbedingt von einem respektvollen Unterricht gesprochen werden (Stojanov, 2018a). Eine mögliche Auflösung des Spannungsfeldes könnte also vorrangig durch eine Verknüpfung empathischer und respektvoller Aspekte erreicht werden. „A good teacher will aim to mediate between students’ everyday beliefs and transpersonal concepts, and will approach that aim by constantly treating his or her students with both empathy *and* cognitive respect. By doing so, the teacher will provide students with a kind of education that will prepare them and motivate them to participate as concerned citizens in public discourses that generate the norms of the society in which they live“ (Stojanov, 2016b, 767). Einer Lehrkraft kann eine solche praktische Synthese gelingen, „indem sie einerseits die lebensweltlich verankerten und erfahrungsnahen Ideale und Wertevorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt ihres Unterrichts macht [als Ausdruck der Empathie], und andererseits diese Ideale und Vorstellungen mit wissenschaftlichen Inhalten in Verbindung setzt, welche begrifflich-argumentativ strukturiert sind [als Ausdruck des Respekts]“ (Stojanov, 2022a, 122).

Implikationen für das Bildungssystem: Lehrer*innenbildung

Die bisherigen Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit für das Bildungssystem – insbesondere für die Beziehungsgestaltung – erfordern auch eine Weiterentwicklung der (Aus-) Bildung zukünftiger Lehrkräfte. Den Schüler*innen mit Empathie, Respekt und Wertschätzung zu begegnen, entsprechende Strukturen zu etablieren und den eigenen wie fremden Unterricht anerkennungstheoretisch zu reflektieren setzt eine hohe soziale und fachliche Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte voraus. Die nötige Fachkompetenz für Fächer und bestimmte Inhalte des Curriculums sollte in diesem Zuge nicht geringgeschätzt oder gar abgeschafft werden. Ihr sollte jedoch eine mindestens gleichrangig anzusehende ethische Kompetenz an die Seite gestellt werden. Kernelement dieser Kompetenz ist die Einsicht und Fähigkeit zur Anerkennung in den drei genannten Sphären. Eine solche Kultivierung zielt auf eine Entwicklung der angeführten Haltungen ab, die durch regelmäßige Reflexion und entsprechend vermittelte Inhalte internalisiert werden soll. Dies fordert eine Prüfung und ggf. Überarbeitung bisheriger Inhalte sowie der Fokus auf eine „systematisch biographisch-reflexive Arbeit seitens der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer (Stojanov, 2018a, 56; auch: 2022a). Die nötige Kultivierung „kann man nicht vermitteln und einüben in dem Sinne, in dem etwa didaktische Rezepte und Unterrichtsmodelle vermittelt und eingeübt werden. Die Entfaltung dieser Anerkennungsfähigkeit würde eher eine - der psychotherapeutischen Ausbildung sicherlich nicht unähnliche - reflexive Selbstvergewisserung der eigenen Anerkennungsansprüche und Missachtungserfahrungen“ (Stojanov, 2008c, 12) voraussetzen, insbesondere auch die selbst biografisch erfahrenen (ebd.). Eine solche bewusste und begleitete Reflexion der eigenen Erziehung und Sozialisation erleichtert eine empathische, respektvolle und wertschätzende Begegnung mit den Schüler*innen. „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. Das Potenzial der Schülerinnen und der Schüler als Lehrer anerkennen zu können, die Inhalte seines Unterrichts zu begreifen, erfordert in der Praxis, dass der Lehrer permanent darüber reflektiert, welchen persönlichen Sinn diese Inhalte für ihn in seiner Kindheit hatten und nun in seiner Gegenwart haben, um durch diese Selbstreflexion zu antizipieren, welchen

persönlichen Sinn seine Schülerinnen und Schüler diesen Inhalten verleihen, bzw. wie diese Inhalte als Vehikel ihrer begrifflichen Selbst-Artikulation und Selbst-Objektivierung fungieren können“ (Stojanov, 2022a, 123) und die Schüler*innen „sich für diese Inhalte begeistern können“ (Stojanov, 2018a, 55).

Ähnlich wie die Forderung nach einem eigenen, verpflichtenden Schulfach der Philosophie, erscheint in Stojanovs Interpretation der Anerkennungsgerechtigkeit auch eine stärkere Berücksichtigung der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie im universitären (Aus-)Bildungskontext sinnvoll, auch damit „bildungsphilosophische Reflexionen zur Entwicklung einer *bildungstiftenden Haltung* bei professionellen Pädagoginnen und Pädagogen beitragen“ (Stojanov, 2014b, 359; Herv.i.O.). Diese außer-pädagogischen Reflexionen sind flankiert von pädagogischen Bildungstheorien. Dieses Zusammenspiel ist nötig, denn diese „erhellen die Verlaufsmechanismen von Bildungsprozessen, einschließlich ihren Zielrichtungen und ihren Voraussetzungen. Logischerweise können Pädagoginnen und Pädagogen nur dann Bildung initiieren und unterstützen, wenn sie für diese Verlaufsmechanismen sensibilisiert sind und wenn sie diese verstehen. Diese Sensibilisierung und dieses Verständnis könnten leicht behindert werden, wenn man der Meinung ist, man bräuchte den Bildungsbegriff ausschließlich um Auswahl von Unterrichtsstoffen zu legitimieren, und man müsse sich mit ihm immer nur in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Planung von Unterricht und erzieherischen Maßnahmen befassen. Oder positiv formuliert: Man muss *erst* eine elaborierte Vorstellung davon entwickeln, was Bildungsprozesse antreibt, wie und unter welchen sozialen Voraussetzungen sie verlaufen und welcher Stellenwert sie im Leben der Einzelnen haben, und sich erst *dann* fragen, welche Inhalte wie unterrichtet und kommuniziert werden sollen, so dass sie Eintritt in die Bildungsprozesse der Schüler/innen oder der Kursteilnehmer/innen finden und diese Prozesse weiter antreiben können“ (ebd., 360; Herv.i.O.).

Diese Implikationen münden in im starken Plädoyer, das Lehramtsstudium wieder stärker als geisteswissenschaftliches Studium zu strukturieren, erziehungs- und bildungsphilosophische Inhalte vermehrt zu fokussieren (Harant, 2020) und den Studierenden (mindestens) gleichrangig zu den (Fach-)Kompetenzen der Didaktiken eine ethische Kompetenz im Sinne eines ethical literacy (Quante & Wiedebusch, 2021; Wiedebusch, Jauch & Quante, 2022) zu vermitteln.

6.4 Kritik und Entwicklungspotentiale der Anerkennungsgerechtigkeit

In diesem abschließenden Kapitel zur Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov sollen verschiedene Kritikpunkte angeführt werden. Die Kritik an den Arbeiten Stojanovs kann in thematisch unterschiedliche Linien differenziert werden. Zunächst ist zu unterscheiden zwischen den Kritiken, die auf die Referenztheorie der Anerkennung und deren Nutzung abzielen und solchen Kritiken, die sich auf den Bildungsbegriff und die Anerkennungsgerechtigkeit inkl. deren Implikationen beziehen.

Kritik am Begriff der Bildung und dem einhergehenden Subjektbegriff

Stojanov fasst Bildung als die begriffliche Selbst-Transformation einer Person auf Basis von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (Stojanov, 2014a). Diesen Begriff entwirft er als Basis einer lebensweltorientierten Bildung, die zeitgemäß konstruiert und humanistisch geprägt ist. Die humanistische Ausrichtung von Bildung benötigt laut Stojanov eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Fachbereiche der Humanwissenschaften, initiiert durch seine

selbst geleistete begriffsanalytische Bestimmung aus (bildungs-)philosophischer Perspektive. Durch diese Herangehensweise erweckt er jedoch den Eindruck, als habe die Bildungsphilosophie eine Art Leitfunktion in der umfassenden Klärung von Bildung (Anhalt, 2014, Horlacher, 2014, Menck, 2014) innerhalb einer zu engen Fassung der Humanwissenschaft (Faulstich, 2014, Heimbach-Steins, 2014). Zwar werden die zahlreichen Bemühungen Stojanovs zur genaueren Bestimmung von Bildung durchaus begrüßt und bekräftigt (Grundmann, 2014, Lederer, 2014, Rekus, 2014, Tenorth, 2014), denn „the concept of Bildung has a position that deserves to be defended not only as a basic category of general education, but more broadly of human sciences as well“ (Siljander, 2014, 329). Und gerade – aber eben nicht exklusiv – in der Tradition der deutschen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist Bildung „ein historisch erarbeitetes philosophisches Konzept von höchster Relevanz und Produktivität“ (Steenblock, 2014, 329f.). Es wird zugestimmt, dass es in den letzten Jahren im Nachgang des „PISA-Schocks“ zu einer Verzerrung des Bildungsbegriffs gekommen ist und dass dieser eine Neujustierung benötigt, perspektivisch auch unter dem Dach der Humanwissenschaften und sogar als deren verbindender Grundbegriff. Der Begriff der Bildung selbst erscheint derzeit unpopulär und kaum brauchbar. Doch die Argumentation, dass die zentrale Ursache hierfür eine marginale und nicht zuständige Erziehungswissenschaft ist, die ihn zu wenig rezipiert, dafür auch gar nicht (alleinig) in der Lage ist und eher von einer Unmöglichkeit der rein erziehungswissenschaftlichen Begriffs- und Gehaltsbearbeitung ausgegangen werden kann, nehmen viele Kritiker*innen nicht auf oder kritisieren diese scharf (Faulstich, 2014, Gruschka, 2014, Kade, 2014, Sander, 2014, Tulodziecki, 2014). So gelingt es Stojanov nicht, entsprechende Bedenken bezüglich einer zu dominanten philosophischen Ausrichtung von Bildung auszuräumen.

Neben dieser allgemeinen Kritik an der Verortung von Bildung greift auch dessen individualszentrierte Ausrichtung nach Meinung verschiedener Kritiker*innen zu kurz. Ähnlich wie beim Anstoß eines interdisziplinären Projekts wird auch an dieser Stelle kritisiert, dass Stojanov zwar äußerst relevante Aspekte des Bildungsbegriffs aufgreift und fundiert, jedoch zugleich andere, ebenso notwendige Aspekte nicht berücksichtigt. „Er kennzeichnet wichtige Aspekte der Grundlage von Autonomie, unterschlägt aber die soziale Genese dieser Möglichkeit und die Notwendigkeit der Absicherung von Bildungsmöglichkeiten durch die Gestaltung von Bildungseinrichtungen“ (Kiper & Mischke, 2014, 276), so nehmen Stojanovs Ideen „die gesellschaftliche Dimension von Bildung nicht wahr, da sie ausschließlich von der Perspektive des Individuums ausgehen“ (Hörner, 2014, 250). Darüber hinaus bleibt unklar, ob der vorgeschlagene Bildungsbegriff tatsächlich *alle* spezifischen Bereiche von Bildung als Selbstzweck umfassen kann, so fragen beispielsweise Reichenbach und Park: „Bildung der Gefühle, politische Bildung, religiöse Bildung, ästhetische Bildung, moralische Bildung, technische Bildung, ökonomische Bildung... sind sie alle am Schluss einer hegelianischen Perspektive (...) zu unterwerfen?“ (Reichenbach & Park, 2014, 310).

Aufbauend auf diesen generell kritischen Rückfragen, finden sich weitere Kritiken, die sich auf die Ausgangslage des fähigen Subjekts beziehen. Sie nehmen vorrangig die These Stojanovs in den Fokus, dass die von ihm als Bildung ausgewiesene Selb-Transformation des Subjekts als ein Effekt der Selbst-Artikulation dieser Subjekthaftigkeit zu fassen ist. Es ist dieser Anspruch, dass das gesamte Subjekt in einem letzten Schritt durch das Subjekt selbst artikuliert werden kann. Jedoch kann begründet angenommen werden, dass genau diese Allumfassung eines Subjekts aus sich heraus nicht zu erreichen ist. Das Subjekt ist „Mehr“ als das, was es sich selbst transparent ist (Wischmann, 2010, 105f.). Damit entzieht es sich auch zu einem

gewissen Stück der eigenen Ergründbarkeit und damit auch der begrifflichen Fassung genau dieses kleinen Aspekts seiner selbst. Damit würde sich dieser Aspekt einer Transformation entziehen, wobei offenbleibt, inwiefern sich diesem Aspekt durch Vermittlung und Erfahrung angenähert werden kann. Stojanov bezieht darüber hinaus sich in weiten Teilen auf die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas und betont die begriffliche und verbale Auseinandersetzung in den Selbst- und Weltbezügen. Mit dieser sehr sprachlich und auch kognitiv anspruchsvollen Fassung von Bildungsprozessen droht Bildung nach Stojanov Personen aus dem Geltungsbereich auszuschließen. Er betont, dass seine Bildungstheorie non-egalitär ausgerichtet ist, sich eben gerade für die Beschreibung von gelingender Bildung *aller* Personen eignet und sich gegen eine Objektivierung von Schüler*innen als Leistungserbringer im Sinne einer meritokratischen, distributiven Gerechtigkeit wendet. Obwohl somit eine geeignete Ausgangslage auch für die Integration von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen geschaffen wäre, weist Kathrin te Poel darauf hin, „dass selbst diese Bildungs- und Anerkennungstheorie von impliziten und auch expliziten Fokussierungen auf das verbale Sprachvermögen und die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen durchzogen ist“ (te Poel, 2018, 344). Die Leistung, die die Schüler*innen hier erbringen müssen, um beispielsweise als gebildet zu gelten, ist die Bereitschaft und sodann die Fähigkeit, sich auf Kommunikation und Argumentation einzulassen. Diese Argumentation von Selbst- und Welt-Bezügen stellt den Ausgangspunkt von Bildung als Transformation dar. Diese Transformation vollzieht sich zunächst durch eine Vermittlung von Inhalten, deren begriffliche Fassung und anschließend durch eine Diskussion und Abwägung dieser Inhalte (etwa im „Raum der Gründe“, Stojanov, 2014a). Jedoch ist es genau dieser Modus der Kommunikation durch Argumentation, der (zu) viel von den betreffenden Personen einfordert, denn er setzt „ein differenziertes verbales Sprachvermögen auf hohem kognitivem Niveau voraus“ (te Poel, 2018, 344). Auch Oliver Musenberg, als einer der wenigen genuinen Sonderpädagogen, die direkten Bezug auf Stojanov nehmen, kritisiert diese starke kommunikative Ausrichtung und ermahnt deutlich, dass diese einen Ausschluss von Menschen mit geistiger Behinderung nahelege (Musenber, 2014). Damit verspielt der Bildungsbegriff sein Potential, integrierend für die gesamte Schülerschaft zu wirken und sich damit auch gegen aktuelle Ansätze der Ökonomisierung und Operationalisierung von Pädagogik zu stemmen. „Aktuell ist viel von ‚Förderung‘ die Rede und der Bildungsbegriff findet nur langsam den Weg (zurück) in den Fachdiskurs. Das mag eben auch damit zusammenhängen, dass Bildung – anders als Begriffe wie Förderung, Entwicklung, Lernen – einen normativen, utopisch-humanistischen Überschuss transportiert und in der Regel mit einem recht autonomen und vernünftigen, sich und die Welt reflektierenden Subjekt assoziiert wird. Damit steht Bildung im Kontext geistiger Behinderung immer wieder unter Verdacht, ein elitäres Konzept mit einem nur partikularen Adressatenkreis zu sein“ (ebd., 299). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Bildung sei ratsam und ermögliche es, die „aktuell weitgehende Zurückhaltung pädagogischer, mit dem Thema ‚Behinderung‘ befasster Disziplinen gegenüber bildungstheoretischen und -philosophischen Reflexionen“ (ebd.) aufzubrechen, indem vielversprechende Ansätze anderer Humanwissenschaften fruchtbar gemacht werden. So ist es einerseits möglich, auf Basis fundierter Bildungstheorien die noch teils weit verbreitete Absprache von Bildsamkeit der Zielgruppe einzudämmen (ebd.) und andererseits ergibt sich Möglichkeit, mit dieser Zielgruppe auch die Bildungstheorie quer zu lesen und so auf Leerstellen der Fundierung hin zu überprüfen. Denn eine „eventuell auf Dauer gestellte Notwendigkeit stellvertretender Intentionalität und die eigensinnige Aneignung von Inhalten irritieren die für *Bildung*

prominenten Vorstellungen des autonomen und vernünftigen Handelns und kennzeichnen vielleicht auch die Aporie [Unmöglichkeit, eine Lösung zu finden; Ausweglosigkeit) eine Bildungsbegriffs, der seinen normativen, utopisch-humanistischen Überschuss nicht aufgeben kann, aber gleichzeitig dieses Humane nicht durch den Ausschluss von Menschen mit geistiger Behinderung aufs Spiel setzen darf“ (ebd., 300; Herv.i.O.). Doch genau diese gegenseitige Bereicherung von Sonderpädagogik und Bildungsphilosophie findet noch zu wenig statt. An dieser Stelle kann die Argumentation von te Poel aufgegriffen werden, die präzisiert, „dass die von Stojanov in seiner Theorie besonders umfassend berücksichtigten Weltbezüge jeweils mit einem steigenden verbalsprachlich-kommunikativen Anspruch und einem ansteigenden kognitiven Niveau einhergehen, auf den bzw. das die Anerkennungsformen zielen. Zugleich erfasst Stojanov mit seiner Gegenstandsbestimmung der jeweiligen Anerkennungsformen, also mit dem, worauf sich die intersubjektive Anerkennung gemäß seiner Theorie bezieht, insbesondere kognitiv-verbalsprachliche Facetten des Menschen. Die Selbstbeziehungsformen konkretisiert Stojanov kaum, und andere wie beispielsweise handlungspraktische oder emotionale Formen der Weltbeziehung geraten aus dem Blick“ (te Poel, 2018, 344f.). Angesichts dieser Erkenntnisse resümiert sie schließlich: „Auch wenn Stojanovs Theorie ausgehend von ihrer Auffassung von Bildung als Transformationsprozess zunächst stigmatisierende Adressierungen von Schüler*innen als ‚bildungsfern‘ zu überwinden scheint, da Bildung nicht mit zu erreichenden Abschlüssen oder Leistungsergebnissen gleichgesetzt, sondern als Prozess der Weiterentwicklung verstanden wird, der alle Menschen einschließt, begünstigt seine Theorie in der Konsequenz ihrer Primat neue Anerkennungsmängel. Indem sie verbalsprachlich-kognitive Weltbeziehungsformen mit dem Bildungsbegriff verknüpft und andere Formen des Weltbezuges aus dem Blick verliert, steht Stojanovs Bildungsbegriff diskursorientierten, auf kognitive Leistungsfähigkeit ausgerichteten Lerntypen und Bildungsgängen näher als bspw. stark handlungspraktisch orientierten Lernenden, was neue Missachtungen nach sich zieht“ (te Poel, 2018, 345).

Kritik am Begriff der Anerkennung

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass das Phänomen der Anerkennung nahezu vollkommenen Charakter habe und die Formen der Anerkennung selbst ausschließlich positiv und (entwicklungs-)fördernd gestaltet seien. Benner resümiert in seiner Analyse des pädagogischen Anerkennungsdiskurses kritisch, dass diese „oft ohne Bezug zu Theorien pädagogischen Handelns erörtert und in Theorien pädagogischen Handelns in der Regel so bearbeitet [werden], als ließen sich Anerkennungsfragen unter Ausblendung ihrer Machtaspekte angemessen diskutieren“ (Benner, 2017, 139). Tatsächlich thematisiert Stojanov Anerkennung als konstitutive und zugleich moralisch geforderte Praxis und folgt damit der Tradition Honneths (Honneth, 2016) sowie dem Großteil der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit dessen Theorie (kritisch dazu: Balzer, 2007, 49f.; Balzer & Ricken, 2010, 53ff.; Ricken, 2015, 140ff.; Röhr, 2009, 93). Der Anerkennung geht ein Akt der Adressierung voraus, nämlich die Anerkennung einer Person als potentiell mündiger und bildsamer Mensch. Diese Adressierung hat nach Honneth einen „unzweideutig positiven Charakter“ (Honneth, 2004, 56), da sie der betreffenden Person eine positive Selbstsicht ermöglicht. So gesehen ist Anerkennung stets konstruktiv, da nicht-anerkennde und demnach entsagende und missachtende Handlungen nicht unter den Bereich der Anerkennung fallen. Wird Honneths Definition stringent und zugleich rigide als evaluativer Maßstab an Handlungen angelegt, so ergibt sich als Ergebnis eine klare Einteilung: entweder diese Handlungen zielen affirmativ im Korsett

der Anerkennungsformen auf den Einzelnen ab und intendieren dessen positive Entwicklung, womit diese Handlungen als Anerkennungshandeln zu begreifen sind; oder aber sie zielen auf eine Verkennung des Einzelnen und treten in Formen der Missachtung oder Geringschätzung auf, womit sie nicht als Anerkennungshandeln begriffen werden können (Redecker, 2016). Diese sehr schematische Unterscheidung erscheint im ersten Moment trivial. Anerkennungshandeln findet nur statt, wenn mit ihm positive Effekte erzielt werden wollen, und sei dieser Effekt auch „nur“ die emotionale Zuwendung und Aufheiterung einer Person. Jedoch ist bereits in dieser Konstitution (eine Person wendet sich einer anderen positiv und somit anerkennend zu) zum einen ein mindestens latent asymmetrischer Charakter von Anerkennung beschrieben und zum anderen eine Möglichkeit der Verweigerung inbegriffen. Anerkennung ist kein sich selbst einstellender Vorgang und kein aus Emergenz entstehender Zustand, sondern Ergebnis einer intersubjektiven Hinwendung und Berücksichtigung, das auch ausbleiben kann.

„Wer oder was anerkannt wird, ist nämlich in einem erheblichen Maße davon abhängig, von welcher Position aus geurteilt und welche hegemonialen Diskurse dabei bedient werden. Weil Anerkennung stets unter dem Einfluß gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Widersprüche stattfindet, ist es notwendig, den Begriff auf seine impliziten Voraussetzungen hin zu untersuchen, um Macht- und Herrschaftsmechanismen aufzudecken“ (Borst, 2003, 98; auch Balzer, 2007, 59f.; Micus-Loos, 2012, 313).

So kann eine Person – auch und gerade wenn sie qua Amt moralisch dazu angehalten ist – Anerkennung verweigern. Diese Verweigerung kann bewusst geschehen, z.B. durch aktives Ignorieren oder öffentliche Bloßstellung, oder auch unbewusst, z.B. durch Unachtsamkeiten oder nicht reflektierte strukturelle Missachtung. Besonders schwer sollte hier der erste Fall wiegen, wenn eine Person einer anderen Person die Anerkennung intendiert verweigert oder an Bedingungen knüpft; beispielsweise als Druckmittel. Eine solche Instrumentalisierung wird ermöglicht, wenn Anerkennung zu stark an Personen gebunden wird, so wie es im schulischen Kontext häufig bei der Lehrkraft der Fall ist (Schluß, 2013, 155-158). Diese Lehrkraft ist in einer Position – analog zu den eben erfolgten Ausführungen – Anerkennung zu erteilen oder zu entziehen, etwa in Form von Verstärkerplänen oder (nach einer Abkehr physischer Sanktionen im Schulwesen) unterschwelligem Anwenden von psychischer Gewalt und Machtmissbrauch (Hafeneger, 2014; Hehn-Oldiges & Ostermann, 2021; Magyar-Haas, 2019; Marks, 2014; Schubarth, 2014). Anerkennung und Missachtung werden so als Sanktionsmittel angewandt. Hierdurch wird Anerkennung pervertiert und der angedeutete Machtmechanismus evident. So wird Anerkennung in ihrer Ambivalenz aufgegriffen als „ein Geschehen, das uns nicht bloß in dem bestätigt und bejaht, was wir schon sind oder getan haben, sondern ein subjektivierendes Machtgeschehen, in dem Normen der Anerkennbarkeit und Differenzkategorien (wieder) aufgerufen und differente Subjekte qua Unterwerfung unter Normen (wieder) hervorgebracht werden“ (Balzer, 2019, 74). Mit einer bloßen Absage an Anerkennung als pädagogisch relevantes und lediglich sozialphilosophisch interessantes Analysekriterium wäre dem faktischen Vorliegen dieser Praxen jedoch wenig entgegenzusetzen. Deutlich gewinnbringender erscheint es, Anerkennung „so zu formulieren und zu reformulieren, dass ihre Paradoxalität auch analytisch eingeholt werden kann“ (Balzer & Ricken, 2010, 63). Diese Paradoxalität bezieht sich als „Konstitutions- und Machtproblematik“ (ebd.) einerseits auf die identitätsstiftende Notwendigkeit von Anerkennung – ein im Zuge einer Pädagogik der Anerkennung (Hafeneger, Henkenborg & Scherr, 2002) breit rezipiertes

Konstrukt – und andererseits deren in ihr selbst angelegten Vulneranz; eine Facette, die noch unzureichend im Wissenschaftsdiskurs berücksichtigt wird (Dederich, 2018a, 166; Vehse, 2021).

Ein weiterer Kritikpunkt bezüglich der Anerkennung und den Erschwernissen eines Transfers in pädagogische Kontexte ist dessen (implizite) Annahme, jegliches Merkmal von Personen zu fassen und unter ein Gericht der (Nicht-)Anerkennbarkeit zu stellen. So ist erstens fraglich, ob ich mir die andere Person je gänzlich erschließen kann und ausnahmslos jede Facette anerkennen kann oder nicht und wenn ja, ob eine solche nahezu totale Anerkennung nicht ein Zurückdrängen der Individualität einer Person bedeutet, die alle offenlegt und zur anerkennungstheoretischen Disposition stellt. Anders formuliert „markiert ein gelungener Anerkennungsprozess die Grenzen der Autonomie. Verweigern wir anderen Menschen das Recht auf Unverfügbarkeit und versagen ihnen auf diese Weise das Recht auf Anerkennung ihres Soseins, tun wir ihnen Gewalt an“ (Borst, 2011, 252). Diese Unverfügbarkeit eines Anderen zwingt – konsequent – gedacht zur stetigen Reflexion einer auf Anerkennung ausgelegten Beziehung (Wischmann, 2015, 272f.).

So folgt als nächste kritische Anmerkung, dass Anerkennung auch ein Erkennen und Reflektieren des eigenen und korrespondierenden Standpunktes voraussetzt (Balzer & Ricken, 2010). „Anerkennung und Bildung verdanken sich daher demselben Vorgang, denn Anerkennung kann nur unter der Prämisse stattfinden, dass das Individuum sich bereit findet, sich selbst fremd zu werden. Mit anderen Worten: Die vorsichtige Annäherung an das Fremde bedeutet eine Öffnung, die mit der De-Stabilisierung des Eigenen einhergeht. Das kann sowohl für Anerkennungsprozesse wie auch für Bildungsprozesse gelten. Da intersubjektive Anerkennung im interaktiven Austausch stattfindet, müssen wir demnach davon ausgehen, dass beide an der Interaktion beteiligten Parteien zugleich einen Bildungsprozess durchlaufen, insofern sie sich auf das Unbekannte einlassen“ (Borst, 2004, 268). Genau dieses reziproke Moment berücksichtigt Stojanov nicht ausreichend. Dies wirft mehrere Fragen an die Anerkennungsgerechtigkeit auf: Wie wirkt sie regulierend, wenn Personen Anerkennung verweigern? Wie ist Anerkennung zu fassen, wenn eine der beiden Parteien nicht hinreichend zu Reziprozität fähig ist (Felder, 2012a; Stoppenbrink, 2018, 41f.)? Welche Voraussetzungen müssen auf Seiten der anerkennenden Person geschaffen sein, damit sie selbst anerkennend agieren kann?

Wenn Honneth und Stojanov von Anerkennung sprechen, meinen sie direkt diese ausschließlich positive Perspektive auf Anerkennungspraxen. Das logische Gegenstück – das Fehlen oder aktive Verweigern von Anerkennung – wird kaum diskutiert; obwohl Stojanov mit der bestimmten und begrifflichen Negation nach Hegel durchaus über die notwendigen Grundlagen hierzu verfügt (Stojanov; 2017a). Nur an sehr wenigen Stellen kommt Stojanov auf die potenzielle Vulneranz der (Nicht-)Anerkennung zu sprechen. Interessant ist, dass er die Herausforderung des Zwangs mit Anerkennung verknüpft, wenn deutlich macht, wie antizipierende Haltungen auch ein Moment der Hierarchie und des Paternalismus enthalten können. Anerkennung behält in diesem Kontext zwar die angedeutete konstruktive Lesart, jedoch kann diese „unterschiedliche Weisen interpretiert werden - einmal im (...) Sinne einer bildungsstiftenden vorgreifenden Anerkennung von Subjektivitätseigenschaften und ein zweites Mal im Sinne der Unterwerfung oder gar der strategischen Manipulierung der Anderen“ (Stojanov, 2010b, 566). Diese Möglichkeiten der Indoktrination oder gar (psychischen) Unterwerfung sind deutliche Hinweise auf mögliche Herausforderungen und Konfliktlinien der Anerkennungstheorie, die in den Arbeiten der Anerkennungsgerechtigkeit

hingegen kaum aufgegriffen wird. Die Argumentation Stojanovs verfolgt konsequent die erste Interpretationsweise. Die zweite Perspektive wird kaum aufgenommen, da sie sich in seinen Augen nicht mehr mit der Referenztheorie Honneths vereinen lässt. Ausdrücklich warnt er vor einer Instrumentalisierung und (in Anlehnung an Honneth) Ideologisierung der Anerkennung, wenn diese nicht mehr auf den Einzelnen direkt um seinerwillen als Selbstzweck zielt, sondern als Deckmantel zur Durchsetzung eigener (Macht-)Ansprüche oder Ökonomisierungsbestrebungen dient (Stojanov, 2014b, 361). Damit sei zwar nicht abgesprochen, dass es solche Akte der Missachtung und Beeinflussung gibt, jedoch fallen diese nicht mehr unter den Bereich der Anerkennung und sind durch diese nicht abgedeckt. „Da aber diese Art von ‚Anerkennung‘ ganz offensichtlich kein inter-*subjektives* Verhältnis ist, wird sie dem (hegelianischen) ideengeschichtlichen Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang der Anerkennungskategorie nicht gerecht, bei der Anerkennung immer ein Verhältnis zwischen zwei Subjekten ist. Kurzum, Anerkennung ist nur dann wirklich Anerkennung, wenn der/die Andere *um seiner/ihrer selbst willen* in seiner/ihrer Subjektivität anerkannt wird“ (Stojanov, 2013, 65f.; Herv.i.O.). Personen werden hier haltlos differenziert nicht umfassend als Subjekte an-erkannt, was dem Grundprinzip der Anerkennungsgerechtigkeit – der egalitären Autonomiestiftung – zuwiderläuft (Stojanov, 2006, 165-169). Der Anerkennungstheorie daher Schwächen zuzuschreiben, die durch ihre fehlerhafte Interpretation und Anwendung entstanden sind, kommt zu kurz (Stojanov, 2010b, 2013).

Leerstellen und Entwicklungspotentiale der Anerkennungsgerechtigkeit

In den bisherigen Kritikpunkten, die Stojanov auch selbst erkennt und in Ansätzen zu entkräften versucht, wird deutlich, dass die Anerkennungsgerechtigkeit noch an relevanten Stellen nachgeschärft werden sollte. Zentraler Ausgangspunkt ist die Ausweitung des Geltungskreises auf alle Kinder und Jugendlichen, einschließlich denjenigen mit Förderbedarf bzw. Beeinträchtigungen. Ein solcher Schritt benötigt aus sonderpädagogischer Perspektive die Klärung von mindestens zwei Aspekten. Erstens ist eine Ausweitung erst dann möglich, wenn ausreichend diskutiert wurde, inwiefern solche Beeinträchtigungen und Behinderungen auf *Herkunft* (Stojanov, 2007) beruhen, also aus solchen Bedingungen entspringen, die durch Bildung *transzendiert* (ebd.) werden sollten sowie korrespondierend dazu, ob und wie das bisherige Schulsystem tatsächlich einer oder mehrerer Anerkennungsformen widerspricht oder nicht vielmehr im Kern wie gefordert eine „Maßnahme der Überwindung von Herkunftsbedingungen“ (ebd., 44) darstellt. Ein weiterer nötiger Schritt ist die Auseinandersetzung mit dem für die Norm der sozialen Wertschätzung inhärenten Zuträglichkeit für die Gesellschaft. Zwar erweitert Stojanov den Aspekt der Solidarität bei Honneth hin zur Wertschätzung und nimmt somit auch nicht-leistungsbezogene Merkmale in ihren Wirkungskreis. Zugleich nennt er als Bedingung der Wertschätzung dieser Merkmale, dass sie „auch und vor allem auf die Fähigkeit des Individuums [abzielen], seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potentieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (ebd., 43), anerkannt werden dürften also nur die Merkmale, „die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne seine Fähigkeiten, Kenntnisse und Moralvorstellungen aktiv in der Form von Beiträgen für die Gesellschaft verwirklichen“ (Stojanov, 2022a, 118). Damit erscheinen aus sonderpädagogischer Perspektive individuell relevante und subjektiv sinnvolle Verhaltensweise sowie mehrere „spezifische Persönlichkeitsmerkmale in der Form

von Fähigkeiten, Kenntnissen oder moralischen Ansichten des Einzelnen“ (ebd.) von der sozialen Wertschätzung ausgeschlossen. Spätestens hier zeigt sich das exkludierende Potential einer unausgereiften Anerkennungsgerechtigkeit gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen. Entweder schließt sie diese Personengruppe aus, da diese einerseits realiter nicht ihre Herkunft überschreiten können bzw. andererseits die nötigen Ressourcen nicht hinreichend erwerben um eine „Bereicherung“ darzustellen (wie eine solche Bereicherung aussieht, lässt Stojanov offen), oder aber sie fordert explizit einen besonderen Aufwand, der wiederum die Ressourcenfrage stellt und unter Umständen wieder hin zum separierenden Systemen führt, die im Sinne der derzeitigen Anerkennungsgerechtigkeit jedoch kritisiert werden.

Im Anschluss an die Diskussion des Geltungsbereiches ist genauer zu eruieren, wie die Anerkennungsgerechtigkeit im Konglomerat der anderen Konzepte der Bildungsgerechtigkeit zu verorten ist. So argumentiert Henning Schluß, dass die Anerkennungsgerechtigkeit eher eine Ergänzung im Sinne einer fundierten Ausgangslage anderer Konzeptionen darstellt (Schluß, 2013, 151ff.). „Besonders verdienstvoll ist an diesem Konzept darauf zu beharren, dass Anerkennung einer Person dieser nicht aufgrund von Verdienst, Vermögen, Leistung oder anderer Attribute zukommt, sondern ihr als ihre unverlierbare Würde zugesprochen ist. Man kann das Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit so interpretieren, dass aus dieser Anerkennung jeder Person als Person dieser Person auch bestimmte Rechte erwachsen. Insofern kann Anerkennungsgerechtigkeit einhergehen mit Konzepten der Regel-, Verteilungs-, Chancen- und Tauschgerechtigkeit. Die Argumentation kann dann lauten, weil jede Person um ihrer selbst willen anzuerkennen ist, deshalb muss auch gewährleistet sein, dass diese Person bestmöglich ihr Leben gestalten kann – unabhängig von den individuellen Voraussetzungen“ (ebd., 153). Es ist begrüßenswert, dass sich diese Wendung von Anerkennung deutlich gegen eine Ökonomisierung, eine Operationalisierung und damit drohende Instrumentalisierung der Bildung wendet. Zugleich wird die Anerkennungsgerechtigkeit als Basis *aller* Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit überstrapaziert und einhergehend womöglich ungreifbar. Insbesondere vor ihrer expliziten Verortung durch Stojanov zu den teilhabeorientierten, non-egalitären Bildungsgerechtigkeitsansätzen und damit gegensätzlich zu distributiven mit ihrem Leistungsbegriff, zeigen sich entsprechende Unvereinbarkeiten auf. Wigger schlägt erweiternd vor, den drei großen aktuellen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit die drei wichtigsten Funktionen von Schule zuzuordnen und sie entsprechend für Entscheidungen heranzuziehen sowie eine Möglichkeit der übergeordneten Abwägung und Beurteilung zu erarbeiten (Wigger, 2011, 2015; auch: Nerowski, 2018, 443). Eine solche Verknüpfung legt nahe, dass die Verteilungsgerechtigkeit die Selektions- und Allokationsfunktion, die Teilhabegerechtigkeit die Qualifikations-, Sozialisations- und Integrationsfunktion sowie die Anerkennungsgerechtigkeit die Personalisationsfunktion von Schule fokussiert. „Die Kontroversen um das angemessene Verständnis von Bildungsgerechtigkeit lassen sich somit als Versuche deuten, mit der eingenommenen Problemperspektive jeweils eine schulische Aufgabe gegenüber den anderen besonderen hervorzuheben. In ihrer wechselseitigen Kritik wie in den konzeptionell ungelösten Problemen zeigt sich die Schwierigkeit, auf diese Weise Bildungsgerechtigkeit zu bestimmen“ (Wigger, 2015, 89).

Des Weiteren bietet die Anerkennungsgerechtigkeit Implikationen für das pädagogische Setting an (siehe Kap. 6.3), die sich sowohl spezifisch auf die einzelnen Interaktionen beziehen als auch strukturelle Maßnahmen in den Blick nehmen. Dennoch bleiben zahlreiche praktische Fragen offen. So bietet die Anerkennungsgerechtigkeit zum jetzigen Standpunkt noch keine Auflösung des Ressourcen-Dilemmas an, das sich aus der Knappheit von Gütern und

der zugleich prinzipiellen Unabschließbarkeit von Bildung ergeben. „Die Standardsituation des Unterrichtens, könnte man also sagen, erzeugt eine prinzipielle Knappheit an Gütern und damit zumindest (gerechtigkeits-)theoretisch ein Verteilungsproblem für die Lehrperson, die ja alle Schülerinnen und Schüler individuell bestmöglich fördern soll – aber dafür nur begrenzte Mittel zur Verfügung hat. Das Problem verschärft sich durch die prinzipielle Grenzenlosigkeit der pädagogischen Tätigkeit: Man kann immer noch mehr Persönlichkeitsentwicklung betreiben, noch etwas Neues lehren und lernen, die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu raffinieren suchen“ (Trautmann, 2022, o.S.). Solche Fragen der distributiven Gerechtigkeit lassen sich derzeit nicht ausreichend beantworten. Es ist nicht abzuleiten, welche Individuen dezidiert bestimmt werden können, denen dann zusätzliche Ressourcen zuteilwerden; ohne bestimmte relevante Aspekte oder Merkmale der Personen herauszustellen. Unter aktuellen Vorzeichen droht die Diskussion um einen gerechten Einsatz von Ressourcen einerseits auf eine zweckmäßige Auffassung von Schule sowie eine Abwägung von nützlicher und weniger nützlicher Bildung hinauszulaufen und andererseits eine defizitorientierte Perspektive zu begünstigen, die beide schlussendlich erneut zur Priorisierung einer meritokratischen Leistungsgerechtigkeit führen könnte; was die kritische Rückfrage Nerowskis nahelegt: „Das Problem, für welches das Kriterium ‚Leistung‘ eine Lösung sein kann, ist die Frage nach der gerechten Verteilung schulischer Zertifikate. Es ist zumindest nicht offensichtlich, wie dieses Problem durch wertschätzende Sozialbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, oder durch die Garantie eines Bildungsminimums für alle Schülerinnen und Schüler gelöst werden könnte“ (Nerowski, 2018, 443). Die Anerkennungsgerechtigkeit kann zwar grundsätzlich als transformatives Gerechtigkeitsmodell (Sturm, 2012b) bezeichnet werden, da sie direkt an den Strukturen ansetzt, die sie als Ursache für mangelnde Bildungsgerechtigkeit identifiziert. Sie formuliert an dieser Stelle klare Implikationen und versucht entsprechende Ver-Änderungen anzustoßen, doch das anerkennungstheoretisch fundierte Schulkonzept „erscheint gleichwohl inkonsequent und insofern nicht radikal genug“ (Wigger, 2011, 36), wenn es diese Blindstellen der distributiven Gerechtigkeit aufweist.

Die Anerkennungsgerechtigkeit stellt das neueste Modell der Bildungsgerechtigkeit dar, das – trotz der breiten Rezeption der Anerkennungstheorie nach Honneth (Katzenbach, 2010) – noch kaum Berücksichtigung in der Sonderpädagogik gefunden hat (Lindmeier, 2011b; Sturm, 2011; 2012a). Sie ermöglicht jedoch eine Betrachtung von Bildung jenseits des meritokratischen Prinzips und eine Förderung vom Einzelnen her. Durch ihre starke theoretische Fundierung erscheint sie geeignet, eine tragfähige Referenz für die offenen Fragen der advokatorischen Ethik zu sein.

7 Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die bisherigen Darstellungen gründen auf den Ausführungen zum fehlenden Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Bereich der erschwerten Erziehung und Bildung, obwohl diese einen Kern der pädagogischen Arbeit ausmachen (siehe Kap. 3.2). Diese erschwerten Bedingungen erfordern in einem nächsten Schritt eine Intensivierung der (ethischen) Abwägungen der Handlungen, da sich diese im Modus der Stellvertretung besonders stark zeigen und die Handelnden in Spannungsfeldern von Zwang und Freiheit bzw. von Fremd- und Selbstbestimmung agieren. Es wurde deutlich, dass die advokatorische Ethik einen geeigneten Rahmen für diese Abwägung und für eine nötige Reflexion darstellen kann, jedoch noch Lücken in ihrem Gerechtigkeitsbezug zu finden sind. Diese Lücken könnten, wie gleich zu zeigen ist, durch das Modell der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungs-gerechtigkeit geschlossen werden. Durch sie wird zudem der zentrale pädagogische Begriff der Bildung erschlossen. Ziel des folgenden siebten Kapitels ist daher die Zusammenführung der gesamten Ausführungen. Hierzu wird erst eine allgemeine Synthese der Erkenntnisse geleistet und dann versucht, Kriterien für eine Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit zu entwerfen. Diese Überlegungen gehen anschließend über in drei zentrale Implikationen für den Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

7.1 Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit

Wie können nun advokatorische Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit zusammengedacht werden? Das folgende Unterkapitel versucht sich an einer Synthese des bisher Gesagten und beleuchtet Möglichkeiten, offene Fragen der advokatorischen Ethik mit der Anerkennungsgerechtigkeit zu beantworten sowie Leerstellen der Anerkennungsgerechtigkeit durch Aspekte der advokatorischen Ethik zu füllen. Im Anschluss werden die Kriterien der Stellvertretung im Kontext von Verhaltensauffälligkeit, advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit zusammengeführt. Diese gemeinsame Betrachtung stellt dann die Ausgangslage für die weiteren Implikationen dar.

7.1.1 Allgemeine Zusammenführung von advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit

Die folgenden Zusammenführungen stellen theoretische Erweiterungen und Anmerkungen zur advokatorischen Ethik und zur Anerkennungsgerechtigkeit dar, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben. Sie behandeln erstens die Anerkennungsgerechtigkeit als Gerechtigkeitsreferenz für die advokatorische Ethik, zweitens die Schärfung der Anerkennungsgerechtigkeit in ihrem kritischen Charakter, drittens das Verhältnis von Erziehung und Bildung, viertens Aspekte der distributiven Gerechtigkeit, fünftens Bildung im sozialen Kontext sowie sechstens das Mandat des Kindes als primäres Mandat der Lehrkraft.

Gerechtigkeit durch Stellvertretung: Anerkennungsgerechtigkeit als Referenz für die advokatorische Ethik

Die advokatorische Ethik bietet in pädagogischen Entscheidungssituationen einen Orientierungsrahmen. Anhand ihrer vier Prinzipien und dem Aspekt der Verantwortungen gegenüber den Betroffenen lassen sich Handlungsoptionen abwägen und legitimieren bzw. ihre Recht- und Zweckmäßigkeit absprechen. Die advokatorische Ethik ist somit vorrangig eine Struktur zur Bearbeitung von Unsicherheiten und ein Leitfaden zur kritischen Beurteilung vorliegender Optionen in pädagogischen Kontexten. Im konkreten Moment der Abwägung werden der handelnden Person Prüfschritte vorgezeichnet, die Ausgestaltung und die normative Bewertung obliegt hingegen weiterhin der Person selbst und wird – mit Ausnahme der beiden Imperative zur Begrenzung verletzender Verhaltensweisen – nicht durch die advokatorische Ethik vorgegeben. Diese benötigt demnach eine Referenztheorie für eine normative Anreicherung ihrer Vorgaben.

Brumlik sieht die advokatorische Ethik hieran anschließend als eine gerechtigkeitsorientierte Güterethik und damit auch dem Distributionsprinzip unterlegen (Brumlik, 1987, 65f.). Es ist also im Kontext ethischer Abwägungen zu fragen, in welchem Verteilungsmodus welche Güter an welche Person *gerecht* verteilt werden können. Gerechtigkeit ist demnach „in diesem Zusammenhang nicht mehr als die Summe der in einer menschlichen Gemeinschaft jeweils akzeptierten Verteilungsmodi unterschiedlicher Güter“ (Brumlik, 2000a, 250). Zu Beginn der Arbeit an der advokatorischen Ethik schlägt Brumlik vor, sich bezüglich dieses Verteilungsmodus am Gerechtigkeitsansatz von John Rawls (Gerechtigkeit als Fairness, 2017; siehe auch Kap. 4.2) zur orientieren. Dieser Ansatz basiert auf einem Kontraktualismus, also einer Art Vertragsethik (Leist, 2017), bei der alle Mitglieder einer Gesellschaft diesem Vertrag zustimmen und Gerechtigkeitsfragen hypothetisch im Kontext der jeweiligen Prämissen diskutiert werden. Für Rawls kann eine Verteilung (z.B. von Gütern oder Ämtern) dann als gerecht gelten, wenn dieser Verteilung alle zustimmen können. Diese Zustimmung erfolgt durch diese Beteiligten jedoch ohne Kenntnis darüber, an welcher Stelle der Gesellschaft sie selbst vertortet wären und welche Güter oder Ämter entsprechend ihnen spezifisch zukommen würden. Unter dieser Voraussetzung könnten Ungleichverteilungen nur gerechtfertigt werden, wenn sie den Schlechtgestellten zugutekämen und wenn die Chancen auf bestimmte Güter und Ämter gleich verteilt sind (Rawls, 2017; Zirfas, 2011). Es geht also um die Frage, „auf welche (...) Grundlagen sich freie und gleiche Bürger unter fairen Bedingungen für die Gestaltung ihrer gemeinsamen Institutionen einigen würden, die nicht von vorne herein zu Ursachen von sozialen Spannungen, machtpolitischen Verzerrungen, bildungspolitischen Ungleichheiten, ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen etc. werden“ (Zirfas, 2008, 14). Für Brumlik bietet der Ansatz Anknüpfungspunkte für die advokatorische Ethik, da er gerade bei Fragen nach Einschränkungen und Eingriffen (also als Rechtfertigung von Paternalismus) auf eine (aristotelische) Vorstellung des guten Lebens und auf eine Erzielung von individueller Selbstbestimmung (bei Brumlik: Mündigkeit) zurückgreift (Brumlik, 2017).

Gegen kontraktualistische Gerechtigkeitskonzeptionen wurden immer wieder Kritikpunkte hervorgebracht (Rinderle, 2016), die sich insbesondere auf „die Bestimmung der aktuellen oder hypothetischen Vertragspartner“ (Stoppenbrink, 2018, 29) und damit auf den Adressatenkreis beziehen. Ein Kontraktualismus trägt jedoch nur, wenn ihm die Betroffenen tatsächlich auch zustimmen und bereit sind, sich nach seinen Implikationen zu richten. Die Eingrenzung des Adressatenkreises und somit ein Kerngedanke des Kontraktualismus ist die Fähigkeiten zum Vertragsabschluss und die Kooperationsfähigkeit (Dabrock, 2010; Zirfas,

2008). „Aus moral- und gerechtigkeits-theoretischer Perspektive wird man bestimmte *Anforderungen* an das Fähigkeitsprofil von Vertragsschließenden stellen müssen. Dazu gehören (...) Fähigkeiten wie Rationalität und Einsichtsfähigkeit, personale Autonomie und moralische Handlungsfähigkeit (*moral agency*). Liegen diese Fähigkeiten nicht vor, ist auch nicht von einer Kompetenz zum Vertragsschluss auszugehen“ (Stoppenbrink, 2018, 32; Herv.i.O.). Es wird deutlich, dass dies Fähigkeiten sind, die nicht bei allen Personen vorausgesetzt werden können (Dziabel, 2017; Felder, 2012a; Liesen, 2006). An diese Stelle tritt dann das Prinzip der Stellvertretung (Stoppenbrink, 2018, 32), verkörpert durch die advokatorische Ethik und ihren Advokaten. Dieser Advokat kann dann im Sinne der Betroffenen die kontraktualistischen Rechte und Pflichten für sie wahrnehmen. Brumlik führt hier auch die gesellschaftliche Eingebundenheit des Menschen an. Durch diese Eingebundenheit ist es nötig, an gesellschaftlichen Strukturen teilzunehmen, wobei die Teilnahme bei manchen Menschen durch andere stellvertretend wahrgenommen werden kann (Brumlik, 1990, 221). Eine Stellvertretung erfolgt dann aus dem Gedanken der kontraktualistischen Gerechtigkeit. Für Brumlik ist vor allem der Aspekt der Reziprozität von Bedeutung. „Im gleichen Ausmaß, in dem wir als prinzipiell Vernünftige andere ermächtigen, uns unter gegebenen Umständen zur Vernunft zu bringen, werden wir von anderen Vernünftigen dazu ermächtigt, und das heißt auch *verpflichtet*, sie unter gegebenen Umständen ebenfalls zu bilden, zu therapieren und zu pflegen. Es ist schlüssig, daß eine bloße Ermächtigung, der nicht zugleich eine Verpflichtung korrespondieren würde, dem Interesse vernünftiger endlicher Wesen nicht genügen kann“ (ebd.; Herv.i.O.).

Während Brumlik anfangs noch an der kontraktualistischen Gerechtigkeit festhält, erkennt er im Laufe der Zeit die Schwierigkeit, die dieser Kontraktualismus für die Zielgruppe der advokatorischen Ethik bereithält (Brumlik, 1995, 71f.). In neueren Publikationen verzichtet er auf Verweise auf Rawls, sondern diskutiert verschiedene andere Konzeptionen. Er legt sich anschließend nicht mehr explizit auf eine Gerechtigkeitskonzeption fest und empfiehlt diese als Referenz; so wie er es bei Rawls getan hat. Er sympathisiert jedoch stark mit dem Gerechtigkeitsansatz im Capability Approach nach Martha Nussbaum (2010, siehe auch Kap. 6.1), aufgrund dessen nicht-kontraktualistischer Ausrichtung und dem Einbezug auch jener, „die nicht dem Ideal vertragsfähiger Individuen entsprechen“ (Brumlik, 2013b; Steckmann, 2014, 201). Auch der Capability Approach gründet sich im weiten Sinne auf aristotelischen Ansätzen eines guten Lebens (Nussbaum, 1993) und betont die Eigenständigkeit der einzelnen Menschen, wenn auch in der Anerkennung ihrer sozialen und leiblichen Eingebundenheit (Nussbaum, 2010). Damit rückt Brumlik ein Stück ab von dem Verteilungsprinzip als Grundlage gerechtigkeits-theoretischer Diskussionen im Rahmen der advokatorischen Ethik und wendet sich einer teilhabeorientierten Gerechtigkeit zu. Chronologisch betrachtet zeichnet sich mit dieser Entwicklung auch der Wandel in der Diskussion der Bildungsgerechtigkeit nach. Dort wird nach Jahrzehnten starker Präsenz der meritokratischen und distributiven Gerechtigkeit ebenfalls eine Abkehr vollzogen, hin zu teilhabeorientierter Bildungsgerechtigkeit (siehe Kap. 6.1). Im Zuge dieser Etablierung wird jedoch auch deutlich, dass es für eine Teilhabeorientierung zumeist eine Schwelle benötigt. Gerecht sind dann die Handlungen, die den betreffenden Personen den „Schritt“ über die Schwelle ermöglichen und zugleich andere nicht bei der Überschreitung behindern oder einen Rückschritt verursachen (Liesen, Felder & Lienhard, 2012). Diese Schwelle findet sich bei Brumlik nicht explizit. Brumlik fokussiert stark die Mündigkeit und Integrität einer Person, als Ausdruck der Wahrung der menschlichen Würde; entsprechend den ersten beiden Prinzipien der advokatorischen Ethik

(Brumlik, 2002; 2015a; 2020a). Es lässt sich daher annehmen, dass die Grundlagen dieser Würde eine solche Schwelle darstellen. Für Brumlik ist die Basis der Würde die „Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert“ (Brumlik, 2020c, 253). Es wird ersichtlich, dass sich Brumlik mit diesem Dreischritt deutlich an Honneth orientiert und so vor dem Hintergrund der Anerkennungstheorie argumentiert. Zentral wird an dieser Stelle der Bezug auf die sozialphilosophische Anerkennungstheorie nach Honneth und der Anspruch der advokatorischen Ethik, Orientierung für pädagogische Entscheidungssituationen bereitzustellen. Jedoch lässt sich – wie Stojanov gezeigt hat (Stojanov, 1999, 171ff.; 2006, 107ff.; siehe auch Kap. 6.2.5) – Honneths Theorie nicht direkt auf pädagogische Kontexte übertragen. Auch durch eine Einbindung in pädagogische Überlegungen, wie es durch die advokatorische Ethik geschieht, wird die Anerkennungstheorie nicht ausreichend angereichert, um tatsächlich fruchtbar zu werden. Eine solche Anschlussfähigkeit leistet allerdings Stojanov, indem er die drei Sphären Honneths adaptiert und Anerkennung anschließend in Verbindung mit der Bildungstheorie bringt. Durch einen solchen Schritt kann die dann adaptierte und für pädagogische Kontexte erdichtete Anerkennungstheorie als neue Grundlage der advokatorischen Ethik herangezogen werden. So wird zum einen der kategorische Imperativ der Bemündigung gestärkt, indem ihm drei aktualisierte Begriffe der Anerkennungssphären grundgelegt werden und zum anderen der normative Bezugsrahmen gestärkt. Wenn die Anerkennungsgerechtigkeit als Grundlage pädagogischer Handlungen akzeptiert wird, dann greift sie als Referenz in den übergeordneten Fragen der advokatorischen Ethik nach dem „richtigen“ und „falschen“ Handeln. Die Sphären der emotionalen Zuwendung (Empathie), der kognitiven Achtung (Respekt) und der sozialen Wertschätzung ermöglichen eine umfassendere Betrachtung der Situation, der Handlungsoptionen und der möglichen Auswirkungen auf die Betroffenen und die Beziehung zu diesen. So kann ein zusätzliches gedankliches Durchgehen der drei Sphären die Handelnden unterstützen, dem Prinzip der antizipierten Zustimmung zu genügen, wenn die hypothetische Situation so dezidiert erschlossen werden kann. Zusammengefasst kann somit vorgeschlagen werden, dass nicht der Gerechtigkeits- und Anerkennungsbegriff von Honneth die Gerechtigkeitsreferenz für die advokatorische Ethik darstellen sollte; sondern der Gerechtigkeits- und Anerkennungsbegriff von Stojanov.

Anerkennung, Verletzung und Kritik

Ähnlich wie die Anerkennungsgerechtigkeit der advokatorischen Ethik Kontur bezüglich des Gerechtigkeitspostulats verleiht, kann auch die advokatorische Ethik eine neue Perspektive bezüglich der Anerkennungsgerechtigkeit bieten. Im Versuch, advokatorische Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit zusammenzuführen, tritt ein weiterer Aspekt zu Tage. Wie zu zeigen sein wird, ist der Moment der Asymmetrie als pädagogische Komponente der Anerkennungsgerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit noch unterbestimmt; ein Punkt, an dem die advokatorische Ethik als Ethik für komplexe Entscheidungssituationen in asymmetrischen Beziehungen (Brumlik, 2007b) ansetzen kann.

Im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit spricht Stojanov vorrangig von changierenden Beziehungsmustern, die zwar prinzipiell auf den drei Anerkennungsformen aufbauen, jedoch in ihrer Konstellation zwischen Symmetrie und verschiedenen Formen der Asymmetrie pendeln. Anerkennung vollzieht sich in einem (reziproken) Verhältnis zweier gleicher Individuen, die sich zwar hinsichtlich verschiedener Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, Erfahrung, Wissen; Giesinger, 2007a; 2016) unterscheiden; für die Anerkennung sind diese

Unterscheidungen jedoch nicht von Belang. Diese Symmetrie wird wiederum zum einen durch den Status der Kindheit und der Jugend und zum anderen durch die stellvertretende Eigenschaft der Erziehung erschwert. Auch wenn der Status der Kindheit noch nicht ausreichend ergründet wurde (Drerup & Schweiger, 2019; Kluge, 2023), so verweist er doch mindestens auf zwei, für die Anerkennung relevante Aspekte (Giesinger, 2006a): erstens auf eine spezifische, entwicklungstypische Vulnerabilität (Kelle, 2019; Wiesemann, 2019), die sich z.B. in dem entwicklungspsychologischen Entwicklungsstadium und der biologischen Reife zeigt, und zweitens auf einen moralischen Status (Giesinger, 2007a; 2016; Kelle, 2019), der wiederum auf eine moralische Hierarchie und auf Angewiesenheit abzielt. Der moralische Status der Kindheit ist das Kernargument Stojanovs gegen eine meritokratische Auffassung von Bildungsgerechtigkeit (siehe Kap. 6.1) und zugleich seine Begründung für die umfassende Anregung von Bildungsprozessen (siehe Kap. 6.2.2). Dem Status der Kindheit korrespondieren jedoch auch immer einschneidende und stellvertretende Momente, wie sie meist unter der Perspektive des Paternalismus diskutiert werden (Aviram, 1991; Liebel, 2017; Schaber, 2019). Diese Stellvertretung wird entscheidend in erzieherischen Verhältnissen vorgenommen (siehe Kap. 2.3.2). Die durch Stojanov als grundlegend beschriebene Symmetrie gerät in einen Konflikt mit der (konstitutiven) Asymmetrie der Erziehung (Benner, 2015; Kobi, 2004; siehe auch Kap. 2.2). Diese Asymmetrie verweist beim Erwachsenen auf einen bestimmten, eben nicht nur bereichsspezifischen Vorsprung und beim Kind auf das Potential der Entwicklung. Beides wird bei Stojanov nicht negiert. Er beschreibt durchaus die Notwendigkeit der Asymmetrie, jedoch nur in Bezug auf die Artikulations- und Argumentationsfähigkeit sowie die Verinnerlichung von Werten; beides als Zielgrößen der Bildungsprozesse durch Selbst-Transformation und damit eine Angleichung an Symmetrie (Stojanov, 2008c). Es kann festgehalten werden, dass Stojanov in seinen Überlegungen zur Anerkennungsgerechtigkeit das erzieherische Verhältnis nicht ausreichend berücksichtigt und die in der Erziehung angelegte Asymmetrie nicht integriert. Dies führt bei der praktischen Umsetzung der Anerkennungsgerechtigkeit zu konzeptionellen Herausforderungen, insbesondere in der schulischen Bildung und Erziehung. So ist ein Unterricht immer bildend und erziehend zu gleich (Benner, 2024) bzw. sollte so gestaltet sein, dass er Bildung anregt und zugleich Erziehungsinhalte vermittelt. Erziehungs- und Bildungsinhalte werden neben Fachinhalten im Unterricht und durch die gesamte Schulkultur vermittelt. Entsprechende Asymmetrien müssen demnach Berücksichtigung finden. Die Anerkennungsgerechtigkeit erinnert dabei an die prinzipielle Ausrichtung solcher Bemühungen, verkörpert durch die drei Anerkennungsformen. Hinzu – und gleichrangig – treten die vier Aspekte der advokatorischen Ethik, die gemeinsam mit der Dimension der Verantwortung auf die prinzipielle Notwendigkeit der stellvertreteten Entscheidung in der Erziehung hinweisen. Es ist anzunehmen, dass die advokatorische Ethik hier durch ihre Orientierungsmaßstäbe und durch ihre Fokussierung auf Erziehungsprozesse – also Stellvertretung und Wertevermittlung in und durch asymmetrische Beziehungen und Interaktionen – die konkrete Umsetzung der Anerkennungsgerechtigkeit erleichtert. In den bisherigen Ausführungen Stojanovs zur Anerkennungsgerechtigkeit werden zudem nicht nur das erzieherische Verhältnis und die Asymmetrie der Erziehung vernachlässigt, sondern auch die Stellvertretung in der Erziehung, mit ihren grundsätzlichen Fallstricken und weiteren (ethischen) Verflechtungen. Diese Fallstricke berücksichtigt hingegen die advokatorische Ethik. An dieser Stelle ist auf die potenzielle Vulneranz der Anerkennung hinzuweisen, also die prinzipielle Möglichkeit, verletzend zu wirken (Keul, 2024). Jede Anerkennung trägt auch asymmetrische Aspekte in sich und beinhaltet immer die Op-

tion der Verkennung und Missachtung, weshalb sie auch eine machtvolle Struktur ist (Balzer, 2007; Balzer & Ricken, 2010; Benner, 2017; Borst, 2003; Röhr, 2009; Wysujack, 2021). Anerkennungsversuche können darüber hinaus auch scheitern, indem sie am Individuum vorbei zielen, unpassende Anerkennungskategorien adressieren oder durch die Handlungen andere Vulnerabilitäts- und Diskriminierungsdimensionen anregen (Balzer, 2019). Darüber hinaus kann auch eine unreflektierte Orientierung an Autonomie ein Risiko darstellen, wenn diese nicht auf die jeweilige Person hin angewandt wird. So können Handlungen von Kindern als Entwicklungsfortschritt und Reifung missinterpretiert werden, etwa im Kontext von Parentifizierung bei Kindern psychisch kranker Eltern oder in belastenden Trennungssituationen (Deimel, 2018). Diese Kinder übernehmen (zu) früh Verantwortung und Aufgaben im häuslichen Bereich und werden (zu) stark in die Überlegungen und Entscheidungen der Eltern einbezogen (Loch, 2014). Die Bereitschaft, diesen Anforderungen gerecht zu werden und die Bewältigungsversuche sollten zwar als eine individuelle Lebensleistung anerkannt werden (soziale Wertschätzung), dürfen jedoch nicht als Ergebnis der aktuellen Umwelt des Kindes auf dieses abgetragen werden (Polz, 2018). Auch im Streben nach Autonomie muss die Eingebundenheit jedes Menschen berücksichtigt werden und da „das menschliche Selbst sozial, relational oder intersubjektiv konstituiert ist, kann es keine echte Autonomie geben“ (Giesinger, 2014, 348). Aufgrund dieser Sozialität, Relationalität und Intersubjektivität der Identitätskonstruktion wird immer ein Anderer nötig sein. Dieser Andere ist dann in der Position, Anerkennung zuteilwerden zu lassen oder eben nicht. Der nötige Moment der Reflexion an exakt dieser Stelle des Anerkennungsprozesses kommt bei Stojanov zu kurz. Es fehlt demnach an einem doppelt kritischen Aspekt: Erstens benötigt es im Kontext von Anerkennung eine kritische Reflexion der konkreten Situation bezüglich ihrer Deckung anerkennungsstiftender Relationen und zweitens muss sich diese Kritik auch auf die Werte und Inhalte sowie die kontextuellen, gesellschaftlichen Bedingungen und die eigene Involviertheit beziehen, um nicht in eine normative Theorie abzugleiten (Benner, 1991; Borst, 2016; Culp, 2020a; 2020b; Schildmann, 1993). Der erste Moment ist ein Moment des Innehaltens und der Situationsprüfung. Wie angesprochen, können zu diesem Zeitpunkt die Vorgaben der advokatorischen Ethik greifen, wenn ihre Prinzipien und Dimensionen zur aktuellen Situation quergelegt werden. Der zweite Aspekt der Reflexion kann ebenso durch die advokatorische Ethik abgedeckt werden. Hier sei auch an die nicht-affirmative Theorie der Erziehung (und Bildung!) von Benner erinnert (Benner, 2015, siehe auch Kap. 2.2), die genau diesen Moment des Prüfens als einen routinierten Vorgang vorsieht und durch diesen Vorgang explizit auch die Erschaffung von Neuem berücksichtigt; ein Aspekt, der so auch im Bereich der Welt-Erschließung der Bildung als Selbst-Transformation zu finden ist. Zusammengefasst schärft die advokatorische Ethik die Anerkennungsgerechtigkeit hinsichtlich ihres kritischen Moments nach.

Erziehung und Bildung

Für eine Zusammenführung von advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit ist es zunächst angebracht, auf die Zusammenhänge von Erziehung und Bildung hinzuweisen. So versteht sich die advokatorische Ethik als *Erziehungsethik* (Brumlik, 2017) und die Anerkennungsgerechtigkeit wird als Konzept der *Bildungsgerechtigkeit* (Stojanov, 2006, 166) ausgestaltet. Benner unterscheidet Bildung und Erziehung in ihrer Blickrichtung und Grundfragenstellung auf den gleichen Gegenstand. „Bildungsfragen und ihre theoretische Erhellung beziehen sich danach auf das Ziel, den Zweck und die Aufgaben pädagogischen Handelns

in all seinen Formen und Möglichkeiten. Erziehungsfragen haben dagegen mit der Klärung der Mittel und des Wegs pädagogischer Interaktionen zu tun und bewegen sich im Horizont einer Theorie pädagogischen Wirkens“ (Benner, 1991, 15). Es ist jedoch zu beachten, dass die advokatorische Ethik keine Erziehungstheorie im eigentlichen Sinne darstellt, sondern sich als Orientierungshilfe versteht, die auf verschiedene Theorien angewandt werden kann. Die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ist ihrerseits eine Implikation der zugehörigen lebensweltlich orientierten Bildungstheorie, die Stojanov (1999) formuliert hat. Auf der einen Seite findet sich dann eine Bildungstheorie als „Nachdenken über die Bestimmung des Menschen und die Aufgaben pädagogischen Handelns“ (Benner, 1991, 15). Die Bestimmung wird durch Stojanovs Bildungstheorie als Erlangung von Mündigkeit durch Selbst-Transformation verstanden (Stojanov, 2006) und die Aufgabe der Pädagogik ist es, diese Selbst-Transformation durch Anerkennungspraxen zu ermöglichen (ebd.). Auf der anderen Seite befindet sich die Erziehungstheorie als „Theorie pädagogischen Wirkens“ (ebd.). Dieses pädagogische Wirken – mit dem Ziel der Bemündigung unter Berücksichtigung der physischen und psychischen Integrität – wird durch die Bedingungen der advokatorischen Ethik gerahmt und abgesichert (Brumlik, 1987; 2013a). Advokatorische Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit ergänzen sich so gegenseitig. Die Anerkennungsgerechtigkeit liefert der advokatorische Ethik ihre Grundlage, auf deren Basis die Bedingungen der advokatorische Ethik reflektiert werden. Die advokatorische Ethik hilft hingegen der Anerkennungsgerechtigkeit bei der „Klärung der Mittel und des Wegs“ (Benner, 1991, 15).

Eine strikte Trennung von Bildung und Erziehung kann im Kontext von Bildungsgerechtigkeit jedoch ebenso wenig aufrechterhalten werden, wie im Kontext einer Erziehung im sozialen Kontext. Verbindendes Merkmal ist hier der doppelte Bezug der erzieherischen und der bildungsstiftenden Intentionen. Wird die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ausgelegt, so kristallisieren sich Grundlinien einer Haltung heraus, die dem bildungsstiftenden Unterricht Rechnung trägt. Konkret werden im Kontext einer Bildung als Selbst-Transformation Schüler*innen als Personen gegenwärtig und zukünftig anerkannt sowie ihnen in beiden zeitlichen Horizonten etwas zugetraut; nämlich eine Eigenständigkeit und eine hochindividuelle Relevanz. Die gegenwärtige Anerkennung bezieht sich auf aktuelle Fähigkeiten, Ideale und Interessen, die entsprechend aufgegriffen und ggf. bearbeitbar gemacht werden. Die zukünftige Anerkennung bezieht sich hingegen auf potenzielle Fähigkeiten, Ideale und Interessen, die entsprechend antizipiert und ggf. initiiert werden. So beschreibt diese Auffassung eine Wertschätzung und Betonung des heutigen Tages und auch die Relevanz eines zukünftigen Tages, die jeweils ohne den anderen nicht zu denken sind. Auch in der Bildung als Selbst-Transformation ist die Zukunft kein utopischer Entwurf, sondern von den Erwachsenen ein mehr oder weniger bedachtes Szenario. Ebenso vollzieht es sich in der Abwägung im Sinne der advokatorischen Ethik, wenn im Spannungsfeld der beiden Imperative einerseits und der Antizipation der Zustimmung (= in der Zukunft!) andererseits Optionen diskutiert werden. Diese Diskussion wiederum kann daran erinnern, dass die Szenarien (der Bildung und der Erziehung) keine oktroyierten Vorstellungen sein dürfen, um Bildung zu ermöglichen und Erziehung in ethisch vertretbarer Hinsicht zu erwirken und somit ihrem universalistischen Anspruch zu genügen (Stojanov, 2011, 73). So wird zum zentralen Moment *jeder* pädagogischen Sozialbeziehung die „Antizipation der Subjektivität des Heranwachsenden bzw. die Anerkennung seines Subjektivitätspotentials“ (Stojanov, 2010b, 562). In dieser Antizipation eines noch nicht eingetretenen Zustands und die Zuschreibung von (genuin anthropologischem) Potential, also einem angelegten, jedoch noch nicht ent-

falteten Zustand, ist jedoch eine Asymmetrie bereits angelegt. Diese Asymmetrie erweist sich als konstitutiv für den Bildungsprozess. Anders formuliert ist es nötig, dass eine Person einer anderen in einem *spezifischen Entwicklungsmoment* voraus ist und die Entwicklung auf diesen Moment hinleiten möchte, wobei auch Aspekte des Zwangs denkbar sind; solange sie den Sphären der Anerkennungstheorie – Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung – nicht zuwiderlaufen (ebd., 562f.). An diesem Punkt kann wieder die Orientierungshilfe der advokatorischen Ethik einsetzen, wenn in Situationen erschwerter Erziehung und Bildung die drei Sphären nur noch unkonkret umrissen werden können und die Handelnden zu Zwangsmaßnahmen und Freiheitsmaßnahmen tendieren (Geissler, Werner, Dworschak, Romanos & Ratz, 2021; Heuer, 2017; 2023; Rabe & Schuppener, 2021; Wolff, 2004). Dies ist insbesondere relevant, da Stojanov Zwang zwar nicht per se legitimiert, sondern ihm einen instrumentellen Charakter zur „Kultivierung der Freiheitsfähigkeit der heranwachsenden Person“ (Stojanov, 2010b, 563) zuweist, dieser jedoch allzu leicht instrumentalisiert werden kann. Es sei auch darauf hingewiesen, dass ein weiteres Bindeglied mit den Moralvorstellungen benannt werden kann. Bezogen auf den Hauptzweck der Sphäre der sozialen Wertschätzung betont Stojanov,

„dass spezifische Persönlichkeitsmerkmale in der Form von Fähigkeiten, Kenntnissen oder moralischen Ansichten des Einzelnen anerkannt werden sollen: allerdings nur solche, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne seine Fähigkeiten, Kenntnisse und Moralvorstellungen aktiv in der Form von Beiträgen für die Gesellschaft verwirklichen“ (Stojanov, 2022a, 118).

Diese „Fähigkeiten, Kenntnisse und Moralvorstellungen“ (ebd.) sind jedoch nicht nur Ergebnisse von Bildungsprozessen, sondern auch von Erziehung (Speck, 1996). Beide – Bildung und Erziehung – spielen hier zusammen. Moralvorstellungen entwickeln sich in einem sozialen Miteinander (Baader, 2008; Brumlik, 1989b; 1991b; 1992b; Stein, 2018) und hier in einem steten Wechsel von Selbst- und Fremdbezug (Dülmer, 2001). Diese beiden Bezüge werden wiederum primär durch bildungstiftende Beziehung ermöglicht, womit sich Erziehung und Bildung an dieser Stelle erneut gegenseitig ergänzen.

Aspekte distributiver Gerechtigkeit

Wie könnte im Anschluss an das bisher Gesagte eine Zusammenführung auf Basis einer distributiven Vorgehensweise verbindend argumentiert werden? Hier stellt sich zunächst die Problematik, dass die Anerkennungsgerechtigkeit sich gegen einen Verteilungsmaßstab ausspricht, da ein solcher stets inkludierende und zugleich exkludierende Diskriminationsmerkmale benötigt, um Güter entsprechend unterschiedlich (und eben: *gerecht*) zu verteilen (dazu auch: Liesen, 2006; Dederich, 2018b, 105f.). Diese Merkmale laufen meist den drei Sphären der Anerkennungsgerechtigkeit zuwider, die als *Bildungsgerechtigkeit* gegen eine Diskriminierung argumentiert. Zusätzlich ist die programmatische Ausrichtung der advokatorischen Ethik als eine *gerechtigkeitsorientierte* Güterethik zu finden. Und auch wenn Bildung per se nicht teilbar ist und sie somit nicht in den Geltungsbereich einer distributiven Gerechtigkeit fällt, so sind doch ihre nötigen Rahmenbedingungen nur unter Berücksichtigung endlicher, kontingenter Aspekte zu definieren. Mindestens aufgrund der leiblichen, zeitlichen und räumlichen Verfasstheit und der zugehörigen Vulnerabilität eines jeden Menschen (Brumlik, 1995; 2006; Dederich, 2018b, 112ff.) wird zu fragen sein, wie allen gerecht werden kann. Begrenzungen und Fokussierungen sind nötig, deren Gegenstand (Erziehung und Bildung

als intendiert geschaffene Situationen) fallen gleichermaßen in den Geltungsbereich von advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit. Das utopische Ideal einer unbedingten Anerkennung kann im aktuellen Schulsystem nicht erfüllt werden und gerät in der derzeit gängigen Praxis der Schullaufbahnpflicht an ihre Grenzen. Diese werden nicht gerecht verteilt, realpraktisch sind diese Empfehlungen stark subjektiv eingefärbt, sehr früh im Schulbildungsverlauf und verzerrt: „Antizipationen künftiger Lern- und Arbeitsleistungen können daher weitestgehend nur hypothetisch sein. Die ungerechte Umsetzung wird zudem durch – oft unbewusste – Benachteiligungsmechanismen erschwert“ (Behrensen, 2014, 128). So fließen Status und Bildungsniveau, erwartete Positionierung in der Gesellschaft und Konkurrenz um Plätze an den weiterführenden Schulen mit in die Entscheidung ein (ebd.). Eine Annäherung an eine möglichst gerechte Beschulung (und in ihr gerechten Schullaufbahn) ist jedoch unter Berücksichtigung der Kriterien der Anerkennungsgerechtigkeit als Basis der advokatorischen Ethik möglich. Prinzipiell muss eine Verteilung von Ressourcen stattfinden, die in einem möglichst abgesicherten Rahmen verlaufen sollte. Diesen Rahmen spannen neben juristischen, didaktischen und methodischen Bedingungen unbedingt auch ethische Argumente und Reflexionen. Diese wiederum werden durch die Anerkennungsgerechtigkeit ermöglicht.

Bildung im sozialen Kontext

Darauf aufbauend kann Bildung nur in einem sozialen Kontext verstanden werden. Selbst wenn Bildung als *Selbst*-Transformation verstanden wird, die sich aus den Vorgängen der Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ergibt, kann sie nicht ohne eine Einbindung in das Soziale verstanden werden (Stojanov, 2011, 73; 2014b, 351). Die bildungsstiftenden Sozialbeziehungen, die Stojanov primär legitimiert, sind immer als vermittelnde Interaktionen zu sehen. In dieser werden Weltzugänge kennengelernt und verarbeitet. Entsprechend vermittelte Werte und Normen beziehen sich ebenso auf ein soziales System, in das beide (Akteur*in und Kind bzw. Jugendliche*r) unauflöslich eingebunden sind. Diese Einbindung und gewissermaßen Abhängigkeit erfordern zudem eine Rücksichtnahme aller Beteiligten, die auch als eine freiwillige Einschränkung verstanden werden kann. Diese Erkenntnis bezieht sich nicht nur auf die Betroffenen, sondern explizit ebenso auf die Handelnden. In solchen Fällen unterstützt dann die advokatorische Ethik die Argumentation, wenn Für und Wider von Handlungen abgewogen werden. Darüber hinaus ist dringend darauf hinzuweisen, dass die Anerkennungsgerechtigkeit sich vor allem mit gelingenden Bildungsprozessen auseinandersetzt. Sie beschreibt positiv zu wertende Merkmale, wünschenswerte Interaktionsformen und Soll-Kriterien (Honneth, 2004; Redecker, 2016). Ihre Negativfolie fasst sie nur durch ihre jeweiligen Gegenteile und diese beziehen sich nahezu isoliert auf die Bildungsmomente. Implikationen der Anerkennungsgerechtigkeit, die sich auf Bedingungen und komplexe Sozialsysteme (z.B. der Schule) beziehen, finden sich in keinem zufriedenstellenden Maß. Übertragen auf den Bildungsdiskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen könnte gesagt werden, dass sich die Anerkennungsgerechtigkeit nicht ausreichend mit „Bildung unter erschwerten Bedingungen“ (Stein, Müller & Hascher, 2023a) auseinandersetzt. Faktische Begrenzungen und Erschwernisse werden durch sie nicht thematisiert. Die Berücksichtigung dieser Erschwernisse jedoch evozieren ein Prozess des Abwägens. Dieser wiederum ist auf ethische Handlungsstrukturen angewiesen; so wie sie in der advokatorischen Ethik zu finden sind. Diese befasst sich mit erschwerten Bedingungen der Erziehung und kann mit der Anerkennungsgerechtigkeit zusammengedacht werden, wenn betont wird, dass Erziehung

vor allem eine Überführung der Bildsamkeit in Bildung darstellt (Benner, 2015; Müller, 2018). Die advokatorische Ethik ist so betrachtet eine Kanalisierung der Kriterien der Anerkennungsgerechtigkeit auf den Bereich der Erziehung. Für diesen Zusammenhang kann die nicht-affirmative Theorie von Benner (2015) herangezogen werden (Siljander, 2014). Benner sieht Bildsamkeit als anthropologische Grundlage, die durch Erziehung zu Tätigkeiten angeregt werden kann (Benner, 2015, 128f.). Diese Anregung selbst ist so gesehen eine pädagogische Bedingung der Möglichkeit von Bildung (Zirfas, 1998, 105; 2011, 91) und obliegt sodann den Rahmenbedingungen der advokatorischen Ethik. Die Beschreibung der Bildsamkeit und eine Berücksichtigung des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs können sich wiederum auf die Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov beziehen.

Diese Annahme wird auch durch Brumliks Ansicht gestützt, dass von den drei Anerkennungsformen Honneths der Respekt vor der Liebe und der Solidarität einen primären Platz einnimmt (Brumlik, 2000b; Balzer, 2007, 54). Er argumentiert, dass in der „ethischen Entscheidung des Einzelnen“ (Brumlik, 2000b, 81), im Moment der Abwägung, die „universale Geltung (...) des Respekts vor der Autonomie eines jeden (...) den Ausschlag gibt“ (Brumlik, 2000b, 81). Deutlich ist, dass auch ein bedingungsloser Respekt, wie er zuweilen gefordert wird, kritisiert werden muss, denn Respekt „bedeutet bildungstheoretisch eben nicht die kriterienlose und unkritische Akzeptanz aller Erfahrungen, Vorstellungen und Intuitionen der Heranwachsenden“ (Wigger, 2015, 88). Mit Brumlik gesprochen ist dieser Respekt die Wahrung der physischen und psychischen Integrität. Diese wird im konkreten Fall der Solidarität und der Liebe als jeweils sehr inter-subjektive Verfahren vorgezogen, womit der Grundannahme Honneths keine unbedingte Geltung mehr zukommen kann. Diese besagt, dass „die soziale Anerkennung die notwendige Bedingung darstellt, unter der Subjekte sich mit ihren wertvollen Eigenschaften zu identifizieren vermögen und dementsprechend zu wirklicher Autonomie gelangen können“ (Honneth, 2016, 336). Brumlik plädiert dafür, dass es vor allem der Respekt zu sein scheint, der diese Autonomie befördert (Brumlik, 2000b, 80f.). Dieser Respekt ist zudem intersubjektiv vermittelt und schlägt sich spürbar im sozialen Umgang wieder. Dies deckt sich wiederum mit den Annahmen Stojanovs zur Relevanz der bildungsstiftenden Nahbeziehungen und wird durch dessen Adaption der – eben noch vernachlässigten – Anerkennungssphären der Liebe zur Empathie und der Solidarität zur Wertschätzung berücksichtigt (Stojanov, 2006). So gesehen halten Brumlik und Stojanov an der Orientierungsfunktion der Autonomie fest und begründen diese ähnlich, jeweils zurückgehend auf eine Kritik an Honneth.

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist das zentrale Bindungsglied zwischen advokatorischer Ethik und Anerkennungsgerechtigkeit die ethische Entscheidung. Diese wird notwendig, da Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen ein höheres Maß an reflektierter Abwägung verlangen (siehe Kap. 2.2 und 3.2.3). Das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen stellt die Handelnden vor größere Herausforderungen und erfordern eine stärkere (Selbst-)Reflexion, als dies in klassischen Bildungstheorien berücksichtigt wird und positive und moralisierende Ansprüche geraten an ihre Grenzen. Die biografischen Erfahrungen und die aktuellen Bedingungen des Aufwachsens der Betroffenen sowie die institutionelle Eingebundenheit ihrer Förderung sind belastend, unübersichtlich und erschweren Anerkennung (Balzer, 2019, 80), sodass einfache und oftmals unterkomplex erscheinende Lösungsvorschläge nicht greifen. Die Kernfrage nach gerechter Gestaltung einer pädagogischen Situation ist nur im Sinne der Bildungs- und der Erziehungsgerechtigkeit zu fassen.

Das Mandat des Kindes als primäres Mandat der Lehrkraft

Als Schlussfolgerung der bisherigen Überlegungen kann auch ein letztendlicher Vorrang des Mandats für das Kind gegenüber allen anderen Mandaten postuliert werden. Die Lehrkraft agiert in jeglicher Funktion in einer Position der zweifachen Stellvertretung, denn sie „tritt in einer Doppelfunktion als Anwalt des Kindes und als Anwalt der Kultur auf“ (Stein, 2019, 199). Diese Unterscheidung geht zurück auf Nohl (1988), der zunächst dieses Spannungsfeld von Erziehern beschreibt und sodann betont, dass im Falle einer Entscheidung zwischen den beiden Vertretungen stets die Vertretung des Kindes Vorrang gegenüber der Vertretung der Gesellschaft haben sollte (Bollnow, 1981; Kron, 1986). Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit befindet sich darüber hinaus – wie jede Stellvertretung – in einem Spannungsfeld, das sich in einer Triade niederschlägt (siehe Kap. 2.3.1). Im Zuge dieser Stellvertretung nimmt die Lehrkraft die Position des Zweiten ein. Je nach Konstellation, changiert sie zwischen unterschiedlichen Ersten und Dritten. Ihre primäre Aufgabe ist die Unterrichtung und Erziehung der Schüler*innen, sodass auch deren Belange in den Stellvertretungen Berücksichtigung finden sollten, in denen sie zunächst nicht direkt involviert sind. Anders formuliert kommt in eine Stellvertretung, bei der die Lehrkraft als Zweite zwischen einem Ersten und einem Dritten vermittelt und diese beiden keine Schüler*innen sind, dennoch die Perspektive dieser Schüler*innen zum Tragen, wenn sich die Lehrkraft an ihr eigentliches Mandat erinnert. „So wird der aus seinem ‚doppelten Mandat‘ – nämlich als Erzieher im Interesse der Schüler handeln, als verbeamteter Lehrer aber loyal die Funktionserfordernisse der Schule erfüllen zu müssen – resultierende Rollenkonflikt zu einem bestimmenden Merkmal des Lehrerberufs“ (Terhart, 1992, 109). Dieses bestimmende Merkmal ist als Ergebnis der Diskussion um Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit nicht als abschließend zu bearbeitende Aufgabe aufzufassen. Es ist vielmehr ein konstitutiver Aspekt für das pädagogische Handeln der Lehrkraft und wird bei jeder neuen Klasse und jedem neuen Schüler neu auszuhandeln sein; wobei auch solche hoch komplexen pädagogischen Settings denkbar sind, in denen die Abwägung stets aufs Neue vollzogen werden muss. Die erste Einschätzung und Abwägung des pädagogischen Settings ist sodann eine individualethische Diskussion. Erst daran schließt sich die sozialetische Auseinandersetzung an, wenn Einschränkungen und Kompromisse der individualethischen Ansprüche diskutiert und auch dem betreffenden Individuum vermittelt werden. Eine solche Vermittlung ist dann keine bloße Weitergabe von Informationen oder Aufklärung über eine Entscheidung oder einen Sachstand. Sie ist vielmehr ein Anlass zur Welt-Erschließung im Sinne anerkennungstheoretischer Bildungsprozesse. Die betreffende Person kann mögliche Einschränkungen nutzen, um im Raum der Gründe (Stojanov, 2014a) selbst Abwägungen anzustellen und mit Argumenten der Lehrkraft zusammenzuführen. Im Idealfall kann ein solcher Bildungsanlass zur Selbst-Transformation führen, indem Ansprüche anderer anerkannt und Gründe für Kompromisse erkannt, verstanden und anerkannt werden. Der Anlass für diese Auseinandersetzung liegt jedoch außerhalb von ihnen, nämlich in der Stellvertretung durch die Lehrkraft. Diese hat für die Person in Aushandlung mit den anderen Personen eine Entscheidung getroffen und anschließend vermittelt. Diese Vermittlung ist es wiederum, die die Bildungsprozesse anregt.

Sozialetische Entscheidungen können im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit nicht zu ungerechtfertigten Lasten der individualethischen Ansprüche gehen. Diese stellvertretend getroffenen Entscheidungen dürfen sodann nicht den drei Anerkennungsformen widersprechen, auch nicht unter Vorwand der Initiierung eines Bildungsprozesses. Ein solcher Vorwand könnte dann vorliegen, wenn Schüler*innen beschämt werden oder einer repressiven

Fehlerkultur ausgesetzt sind, bei der mittels Bloßstellung und Konfrontation sowie absichtlicher Herbeiführung von Herausforderungen und Krisen ein „Lernen“ initiiert werden soll (Brumlik, 2008; Hafenegger, 2013; Herz & Heuer, 2014; Herz & Müller, 2014; Winkler, 2014; zur Diskussion solcher Maßnahmen: Kaplan, 2018). Hier wird unter einem Deckmantel der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung versucht, beschämende, bloßstellende, missachtende und auch gewaltförmige Handlungen und Aussagen zu legitimieren. Es ergibt sich aus diesen Überlegungen noch ein weiteres Argument zum Vorzug individuellethischer Ausrichtung in der Abwägung advokatorischer Ethik: wenn in konkreten Situationen zwischen dem jetzigen Wohlergehen eines Kindes und einer zukünftigen Entwicklung oder zwischen dem jetzigen Wohlergehen eines Kindes und den gesellschaftlichen Ansprüchen abgewogen werden muss, so ist immer dem jetzigen Wohlergehen der Vorzug zu gewähren. Selbstverständlich ist ein Abwägen zwischen allen Ansprüchen im Kontext der Stellvertretung nicht obsolet und zuweilen auch paternalistisches Verhalten gerechtfertigt. Wenn jedoch diese Abwägungen von Bemündigung, Schmerzvermeidung und Antizipation der Zustimmung zu keinem überzeugenden Ergebnis führen, dann ist im Zweifel das gegenwärtige Kind der Maßstab. Einerseits wird dies durch die individuelle, räumliche, zeitliche und leibliche Verfasstheit des Menschen legitimiert: *dieses* Kind existiert *hier* und *jetzt* und stellt aus *dieser* Position heraus Ansprüche. Andererseits entspricht diese Herangehensweise den drei Anerkennungsformen, wenn die jetzige Lebenssituation und Lebensleistung anerkannt werden (Empathie), keine Vorverurteilungen stattfinden (soziale Wertschätzung) und dem Kind im Hier und Jetzt Erfahrungen um seiner selbst willen ermöglicht werden (Respekt). Ausgehend von diesen Überlegungen zum Vorrang des einzelnen Kindes muss zudem kritisiert werden, dass Unterstützung und Förderung bei auffälligem Verhalten und Erleben vor allem dann gewährt werden, wenn diese „schulische Ordnungsstrukturen oder auch die Lernoptionen der Mitschülerinnen und Mitschüler beeinträchtigen“ (Ricking & Wittrock, 2021b, 236). Eine solche Herangehensweise wird den einzelnen Schüler*innen nicht gerecht. Aus einer advokatorischen Perspektive heraus sind die Umstände der Schüler*innen zu betonen und deren Förderung und Unterstützung jenseits einer primären Entlastungsleistung für das Regelschulsystem einzufordern. Diese anwaltschaftliche Arbeit wird es auch zum Ziel haben, einer Individualisierung von Auffälligkeiten und einer Pathologisierung von Welterschließung jenseits der Normen entgegenzuwirken. Nach Wevelsiep durchläuft die Lehrkraft hier „einen Wandel vom Anwalt des Kindes hin zur Mehrparteilichkeit“ (Wevelsiep, 2014, 382). Zum einen wird der Fokus der advokatorischen Arbeit dann geweitet, denn „sie geht über die exklusive Arbeit am Kind weit hinaus, sie versucht, Lebenswelten, Systeme, Umwelten, Relationen zu erfassen“ (ebd.). Zum anderen begründet sie sich weiterhin in der Perspektive des Kindes, in dessen Sinne die Entwicklung dieser Umfeldfaktoren vollzogen werden soll. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Es ist an eine Haltung des Haltens und Aushaltens zu appellieren (Bleher, Hoanzl & Ramminger, 2014; Bröckelmann, 2018), die sich maßgeblich auch in einer Form von Skepsis (Häußler, 2000) gegen vorschnelle und umfangreiche Erklärungs- und Lösungsansätze, einer Unaufgeregtheit und Gelassenheit (Seukwa & Ansen, 2021), einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz (Wilke, Faix & Reh, 2024) sowie in einer Haltung des Nicht-Wissens (Müller, 2023a) niederschlägt.

7.1.2 Zusammenführung zur Stellvertretung für Anerkennungsgerechtigkeit

Wie können nun Stellvertretung, Anerkennungsgerechtigkeit und Pädagogik bei Verhaltensstörungen in einem gemeinsamen Kontext betrachtet werden? Im Folgenden werden hierfür verschiedene Kriterien entworfen.

Eins-plus-vier Kriterien für anerkennungsgerechte Stellvertretung

Wie gezeigt, kann die advokatorische Ethik als Ethik der Stellvertretung mit der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit dann zusammengeführt werden, wenn die Anerkennungsgerechtigkeit als Gerechtigkeitsreferenz der advokatorischen Ethik genutzt wird. Um in stellvertretenden Handlungen gerechte Entscheidungen treffen zu können, gelten sodann die vier Maßgaben der advokatorischen Ethik: Imperativ der Bemündigung, Imperativ der Schmerzvermeidung (als Wahrung der psychischen und physischen Integrität), Antizipation der Zustimmung und Emanzipation sowie die Domäne der Verantwortung (siehe Kap. 4.3). Hinzu kommen die drei Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung, die sich als „verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln“ (Stojanov, 2013, 64) niederschlagen (siehe Kap. 6.2.6). Als Ergebnis der umfassenden bisherigen Ausführungen hat anerkennungsgerechte Stellvertretung somit den folgenden Kriterien zu genügen:

0. Wahrung der Würde als basale Anforderung an jegliches pädagogische Handeln
 1. Bemündigung als oberstes Handlungsziel
 2. Wahrung der Integrität durch empathische Zuwendung
 3. Emanzipation als Ausdruck des (moralischen) Respekts
 4. Soziale Wertschätzung

Beiden Konzepten ist ihre grundlegende Legitimation der eigenen Handlungen gemeinsam: die Wahrung der Würde. Diese Wahrung kann als vorgelagert zu allen anderen Kriterien aufgefasst werden. Diese Kriterien stellen eine Ausgestaltung und Konkretisierung dieser Bewahrung dar.

Die Bemündigung als eine Annäherung an Mündigkeit wird als deckungsgleiches Ziel von Anerkennungsgerechtigkeit und advokatorischer Ethik beibehalten. Stellvertretende Handlungen sollen die betreffende Person möglichst auf ihrem Weg zur Mündigkeit unterstützen bzw. diesen Weg zumindest nicht erschweren oder verhindern. Die Mündigkeit selbst wird entsprechend annähernd erreicht durch die drei Anerkennungsformen (im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov), die zur Selbst-Transformation führen sollen sowie durch die Wahrung der Integrität und der Emanzipation (beides Aspekte der advokatorischen Ethik). Stellvertretende Handlungen zielen somit immer auf eine Erweiterung des Handlungsspielraums oder der Kompetenzen der Betroffenen ab.

Neben den teleologischen Aspekt der Bemündigung tritt der deontologische, gegenwartsbezogene Aspekt der Wahrung der Integrität durch empathische Zuwendung. Empathie meint eine Annahme der Person, ein Einfühlen in und ein Verständnis für die aktuelle Situation und ihre Ansprüche an das Kind. Es ist eine Wertschätzung und positive Bestätigung der jetzigen Person. Diese empathische Annahme entspricht dem Gebot, das Kind nicht physisch oder psychisch zu verletzen. Stellvertretende Handlungen müssen daher auf Maßnahmen, Methoden und Interaktionen verzichten, die das Kind in seiner Integrität verletzen würden.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der Emanzipation, der in der advokatorischen Ethik vorgesehen ist. Er zielt auf eine Aufhebung der Stellvertretung ab, als Folge der Loslösung der Betroffenen von den Advokaten. Diese Loslösung wird in der advokatorischen Ethik bereits von Beginn an bedacht und sollte bereits zu dem Zeitpunkt berücksichtigt werden, an dem das Mandat (hypothetisch, implizit oder derart interpretiert) angeboten wird. Die Advokaten verfolgen somit in allen Handlungen auch das Ziel, ihre eigene Notwendigkeit aufzuheben. Während zu Beginn der Stellvertretung diese Notwendigkeit meist noch deutlich hervortritt, sollte sie sich im Laufe der Zeit abbauen. Es kann im Anschluss zu einer Beendigung oder zu einer Verlängerung mit gleichem oder anderem Bereich der Vertretung kommen. Jedoch sind auch Stellvertretungen denkbar, die sich im Laufe der Zeit nicht abbauen, sondern verstetigen oder sogar intensivieren. An dieser Stelle sollten diese Stellvertretungen dringend kritisch reflektiert und die Anliegen und Legitimationsmuster der Beteiligten kritisch reflektiert werden. Hier können die Anerkennungsformen als Reflexionsinstanz herangezogen werden, insbesondere der Respekt als Ausdrucksform der Anerkennung von Leistung und Kompetenz. So ist es eine Form des Respekts, den Betroffenen ein eigenes Handeln zuzutrauen, sie soweit nötig zu unterstützen und so früh wie nötig diese Unterstützung wieder abzubauen. Eine Negierung von Fähigkeiten, Wissen oder Wünschen würden dem Respekt zuwiderlaufen. Der ursprüngliche Aspekt der Antizipation der Zustimmung kann hingegen schlussendlich aufgegeben werden. Nicht, weil er in seiner Kernaussage obsolet wird, sondern weil dieser Aspekt in den drei Anerkennungsformen aufgeht. Wie gezeigt, zielt diese Antizipation darauf ab, dass die betreffende Person in einem zukünftigen Zustand der annähernden Mündigkeit die stellvertretende Handlung reflektiert und sie retrospektiv legitimiert (siehe Kap. 4.3). Eine solche Legitimation soll auf Basis gewissenhafter Überlegungen und auch in einem Austausch mit der Person erfolgen, die die Handlung vollzogen hat. Die Überlegungen können jedoch auch zu dem Ergebnis kommen, dass die Handlung illegitim war, z.B. aufgrund eines Verstoßes gegen den Imperativ der Schmerzvermeidung oder aufgrund einer unzureichenden damaligen und aktuellen Vermittlung. Genau diese Vermittlung jedoch wird durch die Anerkennungsgerechtigkeit gefordert. In ihrem Kontext sollen die Betroffenen Bildung erlangen und in diesem zukünftigen (also: gebildeten) Zustand reflektiert über Gründe vergangener Handlungen diskutieren können. Im Zuge der Selbst-Transformationen konnten sie sich – als Teil der Welt-Erschließung – ein Bild von Argumentationen anderer Personen machen und diese auf sich selbst beziehen. Dieser Bezug wiederum führte zur Selbst-Entwicklung und so zur Selbst-Artikulation. Diese Artikulation beinhaltet auch eine weitergehende Darstellung eigener Anliegen und Ansichten. Genau diese sind es, die eine vergangene Handlung dann kritisch bewerten und rückwirkend legitimieren oder eben nicht. Beide Optionen sind realistische und wünschenswerte Alternativen, solange sie aus einem Status der annähernden Mündigkeit heraus gewählt worden sind. Die Antizipation der Zustimmung ist weiterhin ein legitimer Bestandteil der advokatorischen Ethik per se und sollte auch zukünftig als Teil des Orientierungsmaßstabs als Beurteilungskriterium erzieherischer Handlungen herangezogen werden. Im Kontext von Stellvertretung und Bildung hingegen kann auf sie verzichtet werden. Pointiert formuliert wird das Wesen der Antizipation der Zustimmung aufgehoben, da es bereits in den Anerkennungsformen der Bildungsgerechtigkeit angelegt ist. Die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung kann nahezu direkt von der Anerkennungsgerechtigkeit übernommen werden. Sie zielt nun als Wertschätzung im Sinne einer Bestätigung und einem Zutrauen auf eine Verbindung von Empathie und Respekt ab. Zentral ist die zugeschriebene Fähigkeit, nicht an bisherige Erfahrungen gebunden zu sein, son-

dern ein Potential zur Produktivität von Neuem zu besitzen (Stojanov, 2008b, 225f.). Solche Wertschätzung und Unterstellung von Schöpfungsvermögen führen zur Reflexionsfrage der Stellvertretung, ob durch diese eine Schaffung von Neuem ermöglicht, erschwert oder verhindert wird. Stellvertretende Handlungen sollen demnach Rahmenstrukturen für ein Ausprobieren bieten, die einer Kreierung von Neuem Raum gibt. Diese Rahmenstrukturen sind eine Bereitstellung von Möglichkeiten und keine normative Implikation zur Beteiligung an solchen Neuschöpfungen. Konkret bedeutet dies, neue und alternative Zugänge zu Inhalten zuzulassen, wertzuschätzen und gegebenenfalls diese bei fehlerhaften Bestandteilen ebenso zu korrigieren sowie diese unter Bewahrung der anderen Kriterien der Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit zu begrüßen.

Bildungsgerechtigkeit und Stellvertretung

Stellvertretung, wie sie in den meisten soziologischen Theorien diskutiert wird, ist ein freiwillig gewähltes, asymmetrisches Verhältnis zwischen zwei Beteiligten, welches meist punktuell wirkt und nach entsprechender Aktion wieder aufgegeben werden kann (siehe Kap. 2.3.1). Diese Auffassung gerät in der pädagogischen und schulischen Stellvertretung an ihre Grenzen. Erstens treten die Beteiligten zumeist nicht freiwillig in die Beziehung ein, sondern werden sich durch Schulpflicht und extern vollzogenen Klassenzusammensetzungen zugeteilt. Zweitens wird die Stellvertretung für Schüler*innen einer Klasse zumeist an die Klassenlehrkraft gebunden, die die Stellvertretung für *alle* diese Kinder und Jugendlichen und zugleich für *alle* deren (schulischen) Anliegen übernehmen muss. Eine solche undefinierte Menge an potenziellen und tatsächlichen Bereichen der Stellvertretung führt drittens dazu, dass eine Stellvertretung kaum beendet werden kann.

Diese Entgrenzung der Stellvertretung stellt ein zentrales Risiko dar. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass das Phänomen und der Begriff der Stellvertretung nahezu allgegenwärtig für jegliches pädagogisches Handeln genutzt werden, das in irgendeiner Art eine Fürsprache beinhaltet (siehe Kap. 1.2). Eine solche additive Nutzung schwächt jedoch den Gedanken der Stellvertretung und erweist der sonderpädagogischen Advokatorik einen Bärendienst, da diese dann zur Legitimation sämtlicher Handlungen herangezogen werden kann und so ihr Profil und ihre Analysekraft verliert. Es ist daher dringend nötig, an eine ethisch und theoretisch gerahmte *Fundierung* der Stellvertretung sowie für einen gemäßigten Gebrauch der Advokatorik, Anwaltschaftlichkeit oder Stellvertretung als *Argument* zu plädieren.

Zur tragfähigen, weil ausdifferenzierten Fundierung und zur präzisen Analyse kann Stellvertretung wie folgt zusammengefasst werden (siehe Kap. 2.3.1): sie ist im Grundmuster eine triadische Figur; der Zweite ist durch den Ersten legitimiert; die Wirksamkeit des Ersten wird vorausgesetzt und erhalten, ohne dass er selbst vor Ort ist; die Person des Ersten, die Stellvertretung selbst und die Person des Zweiten sind durch den Dritten anerkannt; die Handlungen des Zweiten werden durch den Ersten begrenzt und kontrolliert; Stellvertretung greift zwar punktuell, läuft jedoch Gefahr sich unentbehrlich zu machen und zu verstetigen; alle Aspekte greifen in einem spezifischen Kontext. Diese sieben Kriterien können dann mit den Aspekten der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit ausgestaltet werden.

Das Grundmuster der triadischen Figuration: Im schulischen Kontext steht die Lehrkraft als Zweite in der Mitte der Stellvertretung. Erster und Dritter sind hingegen in jeder Situation neu zu erfassen. Wie gezeigt, ergibt sich eine vierfache Matrix der Stellvertretung, wenn die Lehrkraft stellvertretend für die Gesellschaft und für den Schüler je gegenseitig und jeweils bezogen auf die Gegenwart und die Zukunft vertritt. Durch den Fokus auf gerechte, an-

erkenntnistheoretisch gerahmte Interaktionen, ergibt sich ein Vorrang der Stellvertretung des Schülers gegenüber der Gesellschaft und des Schülers jeweils zu sich in Gegenwart und Zukunft (beides als Mandate des Schülers). Durch die Vergewisserung, dass keine stellvertretende Handlung dem (eigentlichen oder interpretierten) Willen des Ersten zuwiderlaufen und seinen Ansprüchen der drei Anerkennungsformen widersprechen, kann eine ethisch fundierte Absicherung dieser Handlungen erfolgen.

Die Legitimation des Zweiten durch den Ersten: Je nach Rollenverteilung auf Ersten und Zweiten wird die Legitimation des Zweiten unterschiedlich ausfallen. Ist die Gesellschaft der Erste, egal in welchem zeitlichen Horizont, so erfolgt die Legitimation der Handlungen indirekt über die Anstellung im Staatsdienst, entsprechende vertragliche Verpflichtungen, curriculare Vorgaben und jeweils mit dem Anspruch der Gesellschaft, diesen Anforderungen fachlich (durch ein entsprechendes Studium) und moralisch (durch ein berufliches Selbstverständnis und die Einbindung in ein noch zu fassendes berufliches Ethos) gerecht zu werden. Die Legitimation der Stellvertretung der Gesellschaft erfolgt somit erstens durch den Vertragsabschluss mit der Lehrperson, zweitens amtliche Anweisungen und drittens auch durch den impliziten Diskurs, wenn (öffentlich) Anforderungen an Schule, Unterricht und Interaktionen diskutiert werden. In dieser Rolle als Advokat der Gesellschaft dient die Lehrkraft auch als Zwischen- und Filterfunktion, die im Sinne einer nicht-affirmativen Stellvertretung diese Legitimation kritisch hinterfragen kann und soll. Es zeigt sich auch hier, dass nur solche Handlungen als anererkennungsgerecht gelten können, die nicht nur den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht werden, sondern zugleich auch die drei Anerkennungsformen berücksichtigen.

Die Legitimation der Stellvertretung wird deutlich erschwert, wenn sie für Schüler*innen erfolgen soll. Nur in wenigen Fällen wird die Stellvertretung direkt eingefordert oder nach Rückfrage bestätigt, zudem wird nicht jede Situation der Stellvertretung von Seiten der Schüler*innen (aber auch der Lehrkräfte) auch als eine solche Situation erkannt und hinterfragt. Diese Stellvertretung wird zum einen der Lehrkraft direkt zugeteilt, etwa durch die Klassenzuteilung. Zum anderen wird die Rolle des Advokaten auch aus Verantwortung ergriffen, wenn die Lehrkraft die Voraussetzungen und Notwendigkeiten wahrnimmt (siehe Kap. 2.1.2 und 4.3). Im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit erfolgt die Stellvertretung dann, wenn die Lehrkraft drohende oder aktuelle Einschränkungen der Anerkennungsformen ausmacht, daher die elementaren Selbstbeziehungsmodi beschädigt oder erschwert werden und/oder die korrespondierenden Weltreferenzen negiert werden. Diese Stellvertretung wird somit fast in allen Fällen nur implizit erteilt und zudem nicht immer als Stellvertretung (und damit als legitimierungsbedürftig) erkannt. Es geht damit die Gefahr einher, dass diese Stellvertretung instrumentalisiert wird und/oder sich selbst als ein Risikofaktor für die Entwicklung der Betroffenen darstellt. Eine ethische Rahmung jenseits des Gerechtigkeitspostulats der Anerkennungsgerechtigkeit wird nötig, die so durch die advokatorische Ethik gegeben werden könnte. Die Legitimation durch einen hypothetischen Ersten in der Zukunft ist zusätzlich erschwert. Zum einen ergibt sich die zeitliche Verschiebung und damit immer nur eine hypothetische Zustimmung, die durch die Person imaginiert wird, die diese Zustimmung benötigt. Dies erhöht das Risiko einer vorschnellen und objektiv kaum haltbaren Legitimation. Zum anderen gerät hier die Anerkennungsgerechtigkeit in ihrem jetzigen Stand an Grenzen, da sie kaum Subjekte der Zukunft in den Blick nimmt. Zwar dienen die aktuellen Handlungen der Mündigkeit einer gegenwärtigen Person; diese Mündigkeit wird sich jedoch erst zukünftig bzw. zeitlich nach der Handlung einstellen. Die besondere Relevanz dieser nur

unkonkret zu fassenden Subjekte wird bei Stojanov jedoch noch kaum berücksichtigt. An dieser Stelle ist jedoch dafür zu plädieren, die Prinzipien der Anerkennungsgerechtigkeit auch bei exakt dieser Stellvertretung anzuwenden. Es gilt zu überlegen, wie die Selbstbeziehungsmodi des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung zukünftig aufgebaut und erhalten werden können und welche aktuellen Hindernisse entstehen oder eben auch durch Handlungen (der Schüler*innen und der Lehrkräfte) entstehen könnten. Doch auch hier wird der Vorrang der gegenwärtigen Personen gegenüber zukünftigen Personen deutlich. Eine Handlung, die jetzt nicht den Anerkennungsformen entspricht, kann auch im jetzigen Moment nicht als gerecht gelten; auch wenn sie einer späteren Erweiterung und Entsprechung der Anerkennungsformen dienlich ist.

Die Voraussetzung und Erhaltung der Wirksamkeit des Ersten: Die Wirksamkeit der Gesellschaft in der Stellvertretung wird durch den Zweiten erhalten. Selektions- und teils auch Sanktionierungsmaßnahmen werden auch über die Schulzeit hinweg wirken. Die Wirksamkeit der Schüler*innen hingegen ist zum einen nicht immer vorausgesetzt, da durch manche Stellvertretung erst genau diese Wirksamkeit aufgebaut werden soll und zum anderen bleibt sie in der Stellvertretung durch eine umfassende Aufgabendelegation nicht immer erhalten. Es ist davon auszugehen, dass die Wirksamkeit der Schüler*innen jedoch auch nicht weiter eingeschränkt oder verkleinert wird, wenn die Handlungen entsprechend der Anerkennungsformen gestaltet werden.

Die Anerkennung der Person des Ersten, der Stellvertretung selbst und der Person des Zweiten durch den Dritten: Dieser Aspekt ist im Kontext pädagogischer Stellvertretung vermutlich der umstrittenste. Bezogen auf die Achse der Stellvertretung zwischen Schüler*innen und Gesellschaft, ergibt sich durch die gesellschaftliche Legitimation der Stellvertretung gegenüber den Schüler*innen noch keine gesellschaftliche Legitimation der Stellvertretung gegenüber sich selbst. Mit anderen Worten wird das Mandat gegenüber den Schüler*innen leichter verteilt und eingefordert, als dass ein solches Mandat auch von Seiten der Schüler*innen gegenüber der Gesellschaft existiert. In diesen Fällen, in denen die Gesellschaft als Dritter agiert, werden insbesondere ableistische und adultistische Denkweisen deutlich. Agiert eine bestimmte Lehrkraft stellvertretend für ein bestimmtes Kind, setzt sich für dessen Belange ein und bringt dessen Position ins Spiel, so kann die Legitimation des Ersten vorenthalten werden, die Stellvertretung selbst als irrelevant eingestuft werden oder auch die Lehrkraft selbst als ungeeignete Stellvertreterin aufgefasst werden. Die verweigerte Legitimation des Ersten kann vorliegen, wenn die Positionen der Schüler*innen aufgrund ihres Status als Schüler*innen oder als Kinder und Jugendliche als nicht relevant aufgefasst werden und ihr Wunsch nach Beteiligung negiert wird. Die Stellvertretung selbst kann als unnötig gesehen werden, wenn die Gesellschaft der Ansicht ist, bereits alle relevanten Positionen zu kennen. Die Lehrkraft kann als ungeeignet für die Rolle des Zweiten gesehen werden, wenn sie nicht den Ansprüchen der Gesellschaft genügt oder als zu voreingenommen zugunsten der Schüler*innen eingeschätzt wird.

Die Legitimation ist ähnlich komplex, wenn sie ein aktueller Schüler für eine Stellvertretung erteilen soll, die ihn als zukünftiges Selbst beinhaltet. So ist er selbst der Dritte, der erstens sich als zukünftiges Ich erkennen und als legitimes Ziel bestätigen muss, der zweitens der Lehrkraft zugesteht, dass diese für ihn selbst geeignet, aber auch fähig ist, für ihn und seine Belange zu sprechen, und drittens erkennt, dass die Lehrkraft mittels der Stellvertretung ihn dabei unterstützen kann, sich selbst dem zukünftigen Ich anzunähern.

Die Begrenzung und Kontrolle der Handlungen des Zweiten durch den Ersten: Die Begrenzungen und Kontrollen der Stellvertretung durch den gesellschaftlichen Ersten erfolgen durch die entsprechenden Rahmungen der Dienst- und Arbeitsverhältnisse sowie durch die Bewertungen der Handlungen in der Öffentlichkeit. Durch regelmäßige Öffentlichkeits- und Elternarbeit kann die eigene Tätigkeit transparent gestaltet werden. Die Begrenzung und Kontrolle von Seiten der betreffenden Schüler*innen sind jedoch stark begrenzt. Dies ist vorrangig auf das fehlende Wissen um die Stellvertretung, auf ein mögliches Vertrauen in die Lehrkraft und eine gewissenhafte Arbeit sowie auf mangelnde Partizipationsstrukturen zurückzuführen. Im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit wären zwar alle Handlungen gerechtfertigt, wenn sie ihren Prinzipien entsprechen. Jedoch tragen Partizipationsstrukturen selbst zur Bewahrung und Erweiterung von Mündigkeit bei und sollten daher umfassend etabliert werden (siehe unten in diesem Abschnitt).

Die Gefahr der Verstetigung der Stellvertretung: Insbesondere im Kontext von Beeinträchtigungen besteht eine große Gefahr der Verstetigung. Indem den Schüler*innen aufgrund ihres Status als Schüler*innen, als Kinder und Jugendliche und als Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen nicht zugetraut wird, ausreichend für eigene Belange zu sprechen, wird (teils auch aus Gründen der Verantwortung) eine Stellvertretung schneller, umfassender und länger durchgeführt, als dies nötig wäre. Eine unbegründete Zuschreibung dieser Hilfsbedürftigkeit widerspricht jedoch klar allen drei Formen der Anerkennung.

Der spezifische Kontext: Der spezifische Kontext der Schule wirkt zum einen durch die starke Institutionalisierung von Bildung und der Schulpflicht sowie durch die starke Parallelisierung von schulischer Erziehung und Bildung sowie individueller Entwicklung und sozialer Interaktionen. Konkret wird dieser Metakontext dann meist auf den Unterricht im Klassenzimmer heruntergebrochen. In diesem Unterricht wirken dann eigene Regeln des Zusammenlebens, der didaktischen Gestaltung und der Leistungsbewertung, die sich wiederum auf die Stellvertretung auswirken. In diesen konkreten Settings sind dann Interaktionsformen zu etablieren, die den Anerkennungsformen entsprechen.

Auf Basis dieser prinzipiellen Grundlegungen können weitere Implikationen der Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgemacht werden. Diese werden im folgenden Kapitel genauer beleuchtet.

7.2 Implikationen für den Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die vorliegende Arbeit leistet bisher vorrangig eine theoretische Grundlegung der beiden Phänomene der Stellvertretung und der Bildungsgerechtigkeit für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Aus dieser Grundlagenarbeit können nun drei präskriptive Schlussfolgerungen gezogen werden, die den Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zukünftig bereichern sollen. Zum einen wird deutlich, dass Anerkennung und Missachtung im Umgang mit auffälligem Verhalten und Erleben eine zentrale Rolle spielen, zum anderen treten erschwerende Verhältnisse reziproker Beziehungen hervor. Auf dieser Grundlage kann schließlich ein bildungsgerechter Raum konzeptualisiert werden.

7.2.1 Anerkennung und Missachtung im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens

Die folgenden Abschnitte bündeln Aspekte der Anerkennung und Missachtung, die einer besonderen Berücksichtigung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedürfen.

Erstens sollte hier Anerkennung stets als ein Versuch verstanden werden, weil zweitens Anerkennung hier unter erschwerten Bedingungen erfolgt.

Anerkennung als ein Versuch des Verstehens

Anerkennung stellt die Grundlage der bildungsstiftenden Sozialbeziehungen dar (Stojanov, 2022a, 117ff.). Wird Bildung als Selbst-Transformation durch Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung aufgefasst, dann ist Anerkennung die primäre Referenz sämtlicher Interaktionen. So verstanden, ist diese Anerkennung eine der Bedingungen der Möglichkeit zur Bildung. Zudem ist sie maßgeblich von einer anderen Person abhängig, da sie in einem intersubjektiven Geschehen vermittelt wird. Diese Person wiederum wird so zu einem zentralen Stellwerk für Bildung, da sie insbesondere in und durch stellvertretende Situationen diese Anerkennung vermitteln oder auch verweigern kann. Ob eine Person anerkannt wird oder nicht, ist keine ausschließlich aktive, sorgsam abgewogene und rational begründete Entscheidung der anerkennenden Person. Diese Anerkennung ist auch ein unreflektierter und somit nicht immer zugänglicher Prozess (Balzer, 2019). Insbesondere die Missachtungspraktiken werden unbewusst vollzogen und schlagen sich so in Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen nieder. Um diese negativen Erfahrungen und Einflüsse einzudämmen, kann eine Reflexion der eigenen Interaktionsmuster und zugrunde liegender Intentionen hilfreich sein. Eine solche Reflexion enthält dabei zwei Aspekte: Erstens die Selbstreflexion und zweitens eine Auseinandersetzung mit der anderen Person.

Die Selbstreflexion umfasst neben einer kritischen Auseinandersetzung mit Stilen, Ziele und Methoden der Kommunikation und der Erziehung, der Kooperation sowie didaktischen und methodischen Planungen (Herz, 2013, 27; Müller & Stein, 2019, 100) auch die eigenen Vorstellungen zur Einflussnahme auf andere Personen und enthält damit auch eine moralische Komponente (Müller & Pfrang, 2021a). Diese Komponente bezieht sich auf die grundlegende Frage, mit welcher Intention und mit welchem Ziel ich die andere Person unterstützen möchte und inwiefern hier eigene (auch biografische) Voraussetzungen eine Rolle spielen (Schildmann, 1993). Gerade im pädagogischen Kontext scheinen diese Einflussnahmen auf andere Personen oftmals mit Aspekten der Rehabilitation und Normalisierung einherzugehen (Gröschke, 2002; Kobi, 1993). Diese prinzipiell positive Herangehensweise an intersubjektive Interaktionen ist jedoch stets kritisch zu hinterfragen, um standardisierte und damit potenziell missachtende Begegnungen zu vermeiden.

„Jeder Bedürftigkeit, jedem Leiden wohnt eine Vorstellung davon inne, nicht nur, daß etwas fehlt, sondern auch, wie es besser sein könnte. Devianz, Leiden, Hilfsbedürftigkeit theoretisch unter dem Gesichtspunkt des Defizits, praktisch unter dem der Reparatur, Rehabilitation, Resozialisierung zu fassen, verfehlt aber gerade diese Dimension der Veränderung, denn solche Theorie und Praxis beschränkt sich auf das Ziel der (Wieder-)Einsetzung in den Status der Normalität, damit ausdrückend, daß die Lebensumstände der einzelnen um das Normalmaß variieren mögen, daß an diesem aber und mithin an dem, was Leben heißt, grundlegend nichts sich verändern solle“ (Brumlik & Keckeisen, 1976, 254).

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass gerade diese Ansicht, was Leben heißt, nicht nur inhärent subjektiv ist, sondern gerade auch zwischen den Lehrkräften und ihren Schüler*innen divergiert. Damit ist auch bereits ein wichtiger Aspekt der Reflexion und Auseinandersetzung mit der anderen Person angesprochen.

Diese Reflexion und Auseinandersetzung geht mit dem Versuch eines Perspektivwechsels einher. Es ist ein Schritt weg von der eigenen, handelnden Person und ein Schritt hin zur anderen, zu unterstützenden Person. Soll die Beziehung und Interaktion nach den drei Anerkennungsformen Empathie, Respekt und Wertschätzung gestaltet werden, so ist es zunächst bedeutsam, um deren Inhalt, Gestaltung und Dynamik zu wissen. Dieses Wissen ist auf die jeweiligen Formen zentriert. Daran schließt sich direkt die Anwendung und Übertragung auf die Interaktion mit einer spezifischen anderen Person an. Es geht sodann darum, wem genau empathisch begegnet werden soll, um deren individuelle Wünsche und Bedürfnisse zu begreifen. Es wird relevant, welchen Eigenschaften und Ausprägungen so respektvoll begegnet werden soll, damit dieser Respekt die Selbstachtung stützt. Und es ist zu eruieren, welchen Fähigkeiten, Kompetenzen und Beiträgen zur sozialen Gemeinschaft Wertschätzung entgegengebracht werden soll (Stojanov, 2022a, 119). Eine pauschale Anerkennung *als Mensch* ist aufgrund der Komplexität von Anerkennung kaum haltbar. Zwar ist die Anerkennung als individuelle Person allen Handlungen vorgelagert, jedoch Ausgang und nicht Ergebnis dieser Handlungen.

„Es bedarf vielmehr der sachlichen Klärung und Begründung dessen, was anerkannt werden soll. Die Behauptung eines universellen Wunsches, eines anthropologisch verankerten zentralen Motivs nach Anerkennung (...) verkennt die historische Variabilität, die gesellschaftliche Konstituiertheit und individuelle Bestimmbarkeit von Handlungsmotiven und ist insofern eine Scheinbegründung, die die Probleme verdeckt und diese Begründungsaufgabe unterläuft“ (Wigger, 2010, 543; auch Dederich, 2018b; 106-110).

Ein solcher Übertrag des theoretischen Wissens auf die tatsächliche Praxis ist unabdingbar als ein Versuch zu beschreiben; und nicht als eine kausale Tätigkeit. Es können hierauf aufbauen drei Versuchsmomente ausgemacht werden.

Erstens ist gerade im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens nicht gleich ersichtlich, welche positiven Eigenschaften ein Kind besitzt und welche Beiträge ein deviant verhaltender Jugendlicher aufbieten kann. Die Zugänge der Anerkennung sind erschwert. Es sei auch daran erinnert, dass das auffällige Verhalten sich stets auf eine Referenznorm bezieht, deren Nichtbeachtung buchstäblich auffällt. Die Auffälligkeit ist nur in wenigen Fällen positiv konnotiert und eher mit negativen Assoziationen und dem Wunsch nach Hilfe oder Reduktion verknüpft. Allzu leicht scheint dann Anerkennung verwehrt zu werden, wenn sich auf den ersten Blick eben keine Anhaltspunkte für Empathie, Respekt und Wertschätzung finden lassen. Die Anwendung der drei Anerkennungsformen ist daher ein Versuch, denn er kann auch fehlschlagen, zu früh aufgegeben werden oder in einer Feststellung der Nicht-Anerkennbarkeit münden. Ein solcher Status spricht dann den betreffenden Schüler*innen die prinzipielle Fähigkeit zur Annahme von Anerkennung, die unbedingte Bedürftigkeit nach Anerkennung und schlussendlich auch den fundamentalen Anspruch auf Anerkennung ab; z.B. auch dann, wenn „Normen der Anerkennbarkeit“ (Dederich, 2018b, 109) definiert werden sollen. Es muss daher noch einmal deutlich betont werden, dass im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit der Anspruch auf Anerkennung unter keinen Umständen verwirkt werden kann und auch die Bedürftigkeit und die Fähigkeit zur Annahme durchaus gerade nicht ersichtlich oder zugänglich, niemals jedoch komplett nicht vorhanden sein kann.

Als zweites ist zu beachten, dass eine solche Auseinandersetzung mit der anderen Person auch ein Risiko darstellt, da durch diese versucht wird, den anderen zu erfassen und zu verstehen. Um dem ersten Versuchsmoment zu begegnen und nicht vorschnell die Ergründungen

abzubrechen oder eine Anerkennung pauschal vorzuenthalten, sind Annäherungen an die andere Person nötig. Das Verstehen von Lebenszusammenhängen, familiären Dynamiken, Wünschen und Interessen kann eine Basis bei der Begegnung im Kontext der Anerkennungsformen darstellen. Um empathisch, respektvoll und wertschätzend agieren zu können, ist es nötig, Hintergründe zu erfassen und zu verstehen, *in welcher Hinsicht* derart gehandelt werden soll. Dieser Versuch des Verstehens kann jedoch auch selbst im Sinne einer „Gewaltförmigkeit“ (Dederich, 2018b, 110) der Anerkennung ein Risiko der Verkennung und Missachtung in sich tragen. Zum einen kann aus Perspektive des Schülers eine solche Ergründung der eigenen Person auch als übergriffig empfunden werden. Ein zu großes diagnostisches Interesse kann so am Ziel vorbei gehen, wenn statt eines tatsächlichen Verstehens einer individuellen Person eher ein Abarbeiten von Checklisten im Vordergrund steht. Zum anderen kann auch das Verstehen zu einer Reduktion der Person auf sie selbst führen. Ein solche Gefahr besteht, wenn durch das Verstehen der Fokus zu stark auf den einen Menschen gerichtet wird und darüber hinaus sämtliche weiteren Einflüsse und auch Lebenswelten ausgegrenzt werden. Auf der einen Seite greift eine solche Reduktion aus interaktionistischer Perspektive zu kurz und es wird sich ein verzerrtes Bild der Auffälligkeit ergeben (Stein, 2019). Auf der anderen Seite kann eine solche Reduktion die Individualisierung von Störung zur Folge haben (Müller, 2023a), was erneut den Zugang zur Person im Umkehrschluss erschwert. So können zwar positive Aspekte einer Person ausgemacht und unterstützt werden; dies stößt jedoch bei der Anwendung außerhalb der Interaktion an Grenzen. Diese Identifikation bestimmter Aspekte und damit einhergehenden positiven Erfahrungen sollten dann nicht in gegensätzliche Dynamiken umschlagen. Dies könnte dann der Fall sein, wenn mit der (neu) erlangten Selbstbestimmung ein Gefühl des Alleinseins, der Ohnmacht und der Überforderung einhergeht. Der Versuch, Anerkennung zu stiften, nimmt dann paradoxe Züge an, wenn durch diese scheinbare Anerkennung Unterstützungsstrukturen abgebaut werden. Zudem ist die Anerkennung selbst dann weiterhin ein Versuch, wenn ein bestimmter Aspekt einer Person identifiziert wurde. Denn eine dann womöglich folgende Anerkennung könnte andere Aspekte ausgrenzen oder einen (von der handelnden Person selbst ausgewählten) Aspekt für die betreffende Person nicht nachvollziehbar erhöhen. Diese Anerkennung geht dann an der konkreten anderen Person vorbei und führt zu einer Verkennung, denn der Versuch der Anerkennung ist nur eine Annäherung an eine andere Person und niemals ihre umfassende, reale und somit totale Identifikation (Bedorf, 2010; 2014). Die Anerkennung einer bestimmten Eigenschaft kann wiederum zur Missachtung einer anderen Eigenschaft führen. Diese Ambivalenz der Anerkennung ist stets zu berücksichtigen.

Darüber hinaus ist drittens anzumerken, dass der Versuch des Verstehens schlussendlich eine Interpretationsleistung der handelnden Person darstellt, die selbst eine Version des guten Lebens als Maßstab (Weber-Guskar, 2016) an die pädagogischen Handlungen anlegt.

Ein Zugang zum Verstehen einer Person, ohne zugleich starke Zuschreibungen vorzunehmen, ist die Annahme der subjektiven Sinnhaftigkeit von Verhalten sowie einer Trennung von Person und Verhalten. Die subjektive Sinnhaftigkeit von Verhalten meint, dass das gezeigte Verhalten einen bestimmten, für die handelnde Person subjektiv bedeutsamen Zweck verfolgt und für sie die größtmögliche Wahrscheinlichkeit zur Erreichung des Ziels bedeutet (Fischer, 2009; Lanwer, 2009; Müller, 2022, 15-23; Stein, 2004b). Ein Schlüssel zum Verstehen ist somit die Annäherung an diese Ziele und Zwecke des Verhaltens. „Erzieherisches Denken und Handeln hätte sich weitaus weniger an der Frage nach dem ‚Was‘ im Sinne von pädagogischen oder juristischen Maßnahmen auf ein bestimmtes Verhalten zu orientieren als

am ‚Wozu‘ im Sinne der subjektiven Bedeutsamkeit dieses Verhaltens, auch wenn schädliche Auswirkungen auf andere Menschen und die Umwelt damit nicht ‚unter den Tisch‘ fallen können“ (Stein & Müller, 2021, 32). Auffällige Verhaltensweisen sind sodann als individuelle Bewältigungsmechanismen zu lesen und im Sinne von Sinnhaftigkeit als aktuell zugängliche Auseinandersetzung zu interpretieren (Müller, 2019, 301; 2020b, 32).

Anerkennung unter erschwerten Bedingungen

Die drei Selbstbeziehungsmodi Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung sind die Grundlagen der Bildung und sie sind durch die korrespondierenden Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung zu unterstützen. Die Entwicklung der Selbstbezüge ist im Kern weiterhin ein intrapsychischer und individueller Vorgang, der allerdings von außen angestoßen und beeinflusst werden kann. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Umgangsweisen zu unterlassen sind, die Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung gefährden. Bezogen auf konkrete Erziehungs- und Bildungssituationen ist dann abzuwägen und im idealen Fall auch nachzuweisen, dass bestimmte Settings und Umgangsweisen eine höhere anerkennungstheoretische Qualität besitzen als andere. Im konkreten Fall einer inklusiven Beschulung können dann solche Beschulungsorte als inklusiv betrachtet werden, die den Schüler*innen die Erfahrungen der drei Anerkennungsformen ermöglichen und zugleich deren Verletzung verhindern oder zumindest eindämmen. „Inklusion impliziert die Anerkennung auch derer, die uns beispielsweise irritieren, verstören, die erwartungswidrig aussehen und kommunizieren und die vielleicht niemals gewisse Bildungs- und Leistungsstandards erreichen werden, die unsere Gesellschaften an ihre Bürger herantragen“ (Dederich, 2011b, 43). Im Kontext von auffälligen Verhaltens- und Erlebensweisen sind dies dann Orte, die den Schüler*innen offen begegnen, ihre Beziehungs- und Erziehungsdynamiken wahrnehmen und sich insbesondere auch der interaktionistischen Verstrickungen von Auffälligkeiten bewusst sind (siehe auch im späteren Abschnitt zum bildungsgerechten Raum, Kap. 7.2.3). Diese interaktionistische Perspektive weitet den Fokus der Wahrnehmung und nimmt neben den Betroffenen auch deren Umfeld und das eigene Zutun der Lehrkraft in den Blick. Gerade diese eigene Involviertheit und die Entscheidungen der Lehrperson haben einen hohen Einfluss auf die Anerkennung im schulischen Kontext (Wysujack, 2021; Nitschmann, 2024). Anerkennung wird eher verwehrt, wenn Schüler*innen mit ihren Verhaltensweisen nicht der Norm entsprechen und sie den eigenen Ansprüchen zuwiderlaufen. Spezifische Momente der Missachtung erfolgen dann als Reaktionen des Unverständnisses für gezeigtes Verhalten. Übertragen auf die Weltreferenzen der Anerkennungsgerechtigkeit (Stojanov, 2022a, 119) wird Schüler*innen so vermittelt, dass ihre eigenen, weil biografisch erworbenen Ideale keine Berücksichtigung finden, ihre Wertsetzungen nicht in das vorliegende, erwartbare Schema passen und die eigenen Wissens- und Gegenstandsproduktionen keine Wertschätzung erhalten. Zusammengenommen werden die Schüler*innen so in ihrem Sein negiert. Diese Missachtungen können bei den Schüler*innen wiederum zu erneut normabweichenden Verhaltensweisen führen, etwa als Schutz- und Bewältigungsmechanismus. Missachtungserfahrungen sollen so bearbeitet und verdeckt werden, auch, um weitere Missachtungen auszuschließen. Die gezeigten Verhaltensweisen jedoch können auch von den Lehrkräften als eigene Missachtung erlebt werden, etwa bei massiven Störungen des Unterrichts und psychischen sowie physischen Übergriffen seitens der Schüler*innen. Diese Erfahrungen stellen sich dann zu den weiteren, generellen Anforderungen der Lehrkräfte und können diese intensiveren (Herz, 2013, 26). Missachtung wird so durchaus zu einer beid-

seitigen, sich gegenseitig bedingenden Erfahrung. Bei Lehrkräften kann dies zu repressiven Methoden, weiterhin geringschätzenden Interaktionen bis hin zu Pseudoanwaltschaften als eigener Bewältigungsversuch führen (Silkenbeumer, 2013). Bei Schüler*innen kann dies zu verstärkten Auffälligkeiten führen, von Resignation und Rückzug bis hin zu extremer Gewalt. Als Ergebnis der bisherigen Überlegungen kann daher im Kontext von auffälligem Verhalten und Erleben von einer Anerkennung unter erschwerten Bedingungen gesprochen werden. In Erweiterung an die anfangs dargestellten vier Erschwernisse von Bildung und Erziehung (siehe Kap. 3.2.3), kann somit Anerkennung als eine weitere, relevante Kategorie für den pädagogischen Umgang mit aufgenommen werden. Diese vier Erschwernisse sollen nun auf Anerkennungsprozesse übertragen werden.

Die erste erschwerende Bedingung ist das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen selbst. Ähnlich wie Bildung, ist auch Anerkennung eine notwendige Grundlage für positive Entwicklung, wobei diese Entwicklung selbst vollzogen werden muss. Die Schüler*innen können sich der Anerkennung auch entziehen, indem sie entsprechende Settings verlassen, Äußerungen zurückweisen oder die anerkennende Person selbst missachten. Anerkennung ist zu Beginn ein monodirektionaler Vorgang, bevor sich dieser in ein reziprokes Verhältnis überträgt. Nicht alle Personen können oder wollen zum aktuellen Zeitpunkt Teil eines solchen Verhältnisses sein, ihre Ansprüche liegen noch verdeckt und außerhalb dieses Beziehungsgefüges. Denn gerade die nötige Anerkennung als intensive intersubjektive Vermittlung setzt eine minimale Beziehung voraus; ein Bereich, in dem viele Schüler*innen nicht den an sie herangetragenen Anforderungen entsprechen.

„Gerade die basale Dimension der Beziehung erscheint bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen gestört zu sein. Vertrauen wurde enttäuscht und ist unmöglich geworden, Beziehungs- und Dialogfähigkeit ist nicht entwickelt, und die Bereitschaft zum Aufbau einer Beziehung fehlt häufig. Die auftretenden Verhaltensweisen stören meist gerade die Beziehungsprozesse zum Erwachsenen und in der Gruppe“ (Hillenbrand, 2024, 137; auch Müller, 2020a; 2021).

Diese Beziehungsprozesse sind allerdings die Grundlagen der Bildung als Selbst-Transformation, wenn auf Basis der Interaktion Inhalte und Werte erschlossen werden. Oftmals folgen Performanzprobleme (Müller, 2021, 118), da die Kinder und Jugendlichen wohl um adäquate Verhaltensweisen wissen und auch partizipieren wollen und können, es sich aber letztlich nicht direkt erlauben, am „Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens in Bezug auf diesen Inhalt oder Wert“ (Stojanov, 2022a, 110) teilzunehmen und sich so die Welt zu erschließen. Anerkennung scheidet dann an ungenügenden Zugängen zu den Personen. Bezogen auf die nötige Beziehung und Reziprozität kommt erschwerend die Unvorhersehbarkeit von Auffälligkeiten hinzu. Dies meint, dass Anerkennungsprozesse zwar vermutlich bei vielen Kategorien der Beeinträchtigungen und Behinderungen erschwert sind, doch insbesondere im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten scheinen diese Zugänge zusätzlich erschwert.

Als zweite erschwerende Bedingungen kann das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen genannt werden. Dem sozialen Umfeld kommt im Kontext der Anerkennung zunächst eine sekundäre Rolle zu, da im ersten Schritt die Betroffenen selbst in den Fokus genommen werden und sich erst im zweiten Schritt der Blick auch auf das Umfeld weitet. Insbesondere aus interaktionistischer Perspektive wirkt das Umfeld maßgeblich auf die Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen ein und kann vorliegende Problematiken auslösen, verschärfen und auch eindämmen. Eine Kooperation mit diesem Umfeld ist unabdingbar, zum einen aus dem

Respekt gegenüber den Kindern und Jugendlichen heraus und zum anderen aufgrund des Aufbaus allgemein anerkennungsstiftender Beziehungen. Ersteres entspricht der positiven Annahme der Lebensleistung der Einzelnen und zweiteres fußt auf dem Anliegen, auch dem Umfeld selbst anerkennungstheoretisch fundiert zu begegnen und somit dort (teils grundlegende) Fähigkeiten zur Anerkennung der Kinder und Jugendlichen anzuleiten. Es erscheint vermessen, Erziehungsberechtigten Anerkennung „lehren“ zu wollen. Es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass ausschließlich schulische Anerkennungsverhältnisse ausreichen, um eine ideale Entwicklung zu evozieren. Im schulischen Bereich bezieht sich diese Anerkennung auf das prosoziale Verhalten in der Gruppe, Leistungen und die Individualität, während diese Aspekte unter familiären Vorzeichen ebenso anerkannt werden müssen. Erziehungsrechte sollten demnach dabei unterstützt werden, selbst bildungsstiftende Sozialbeziehungen führen zu können; wohl wissend, dass die nötige Anerkennung kaum beliebig erteilt oder vorenthalten werden kann (Balzer, 2019). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten haben oftmals traumatisierende, übergriffige und vernachlässigende Erfahrungen im familiären Bereich gemacht (Dees & Schwarzer, 2023), wurden parentifiziert (Deimel, 2018; Loch, 2014) oder wurden durch ihre Erziehungsberechtigten vom Schulbesuch zurückgehalten (Albers & Ricking, 2018). Das soziale Umfeld erweist sich so als verletzender Faktor und Erschwernis der Anerkennung, wenn den Schüler*innen so bildungsstiftende Beziehungen vorenthalten werden.

Die Prozesse der Anerkennung selbst sind die dritte erschwerende Bedingung. Anerkennung ist im Prinzip als eine positive, entwicklungsfördernde Sozialbeziehung angelegt (Stojanov, 2006). Jedoch scheinen nicht alle Schüler*innen direkt in ihren Geltungskreis zu fallen. Ein solcher Ausschluss ist zwar in der Theorie nicht vorgesehen (siehe Kap. 6.2.3), findet in der Praxis realistischere Weise hingegen statt. In solchen Momenten des Ausschlusses werden oftmals sämtliche Eigenschaften einer Person negiert. Ein neuralgischer Punkt der Anerkennung ist dabei der Moment des *Erkennens*, welcher der Anerkennung vorausgeht. Zwar geht mit jedem Versuch des Erkennens als Grundlage des Anerkennens auch ein Risiko des Scheiterns einher (siehe Kap. 6.4 und oben in diesem Abschnitt), Missachtung und Verkenning sind hier hingegen nur ein Potential, keine kausale Folge dieses Versuchs von Anerkennung. Insbesondere eine prozessbezogene Trennung von Erkennen und Anerkennen erscheint hier sinnvoll. Ansprüche müssen zunächst als solche erkannt werden, bevor sie anerkannt werden. Diese Anerkennung sodann „erschöpft sich nicht in affektiver, wohlwollender und wertschätzender Zustimmung, sondern umfasst auch kognitive Akzeptierung und impliziert notwendigerweise Versagung und Negation“ (Balzer & Ricken, 2010, 65). Diese Negation jedoch hebt nicht das vorherige Erkennen auf, sondern kann auch als Anregung verstanden werden. So gesehen ist Anerkennung keine unbedingte Folge und Reaktion auf alle gezeigten Verhaltensweisen und auf alle artikulierten Ansprüche. Im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit gilt es auch, inakzeptable Verhaltensweisen zu symbolisieren und zu verarbeiten. So wird durch eine Lehrkraft ein aggressives Verhalten eines Schülers erkannt und als Modus der Mitteilung interpretiert. Dieser Wunsch nach Kontakt und Teilhabe kann sodann anerkannt werden, obwohl zugleich die Aggression selbst keine Anerkennung erhält, wohl jedoch der spezifische biografische Hintergrund, in dem die Aggression als Modus der Mitteilung erfahren und erlernt wurde. Dieser Hintergrund, für den der Schüler keine Verantwortung trägt und dessen Lebensrealität darstellt, sollte durch die Lehrkraft entsprechend berücksichtigt werden. In den Erziehungs- und Bildungsprozessen gilt es dann, die aggressiven Verhaltensweisen zu reflektieren und abzubauen und prosoziale Verhaltensweisen aufzubauen. Erzie-

hung und Bildung beziehen sich dann auch konkret auf *dieses* aggressive Verhalten in *solchen* Situationen, umfasst aber auch zugleich eine weiter gefasste Dimension des *allgemeinen* sozialen Miteinanders, was im Kontext der entsprechenden Moral (der Anerkennung) Erziehung und Bildung in Bezug zu auch generellem moralischem Verhalten setzt. „Hierzu gehören die Unterstützung und Grundlegung der Fähigkeit zu moralisch orientiertem und reflektiertem Urteilen und Handeln bezogen auf die eigene Person, die gesellschaftlichen Praxen sowie das Lebenssystem – auf Basis einer sich-bildenden Auseinandersetzung insbesondere mit Philosophie, Religionswissenschaft und Religion sowie Psychologie“ (Stein, Müller & Hascher, 2023b, 23). Diese Auseinandersetzung ist schlussendlich das Ergebnis der Selbst-Transformation. Voraussetzung einer solchen Begegnung ist das Wissen um die vielfältigen biografischen Erfahrungen der einzelnen Schüler*innen. Die immense Verschiedenheit der Schüler*innen sollte anerkannt werden, und zwar in ihrer Unverwechselbarkeit (Balzer, 2022, 93). In diesem Moment gleichen sich die Schüler*innen zwar (also im Moment der Unvergleichbarkeit), dieses Gleichheitsmoment jedoch wirkt nicht so stark auf die Anerkennungsprozesse, wie die starken Ansprüche der Verschiedenheit.

„Die damit verbundene Weichenstellung, dass nicht jede ‚Verschiedenheit‘ (positive) Anerkennung ‚verlangt‘ (oder auch ‚erträgt‘), impliziert vielfach die Annahme, dass sich anerkennbare und nicht-erkennbare Verschiedenheiten unterscheiden ließen (...). Solche Argumentationen lassen sich in der jüngeren Zeit in inklusionspädagogischen Kontexten vermehrt finden. Sie forcieren nicht nur die These, dass es darauf ankomme, *welche* ‚Verschiedenheiten‘ *wie* und *wann* anerkannt werden. Zugleich evozieren sie auch Bilder einer Pädagogik der wohlkulturierten Anerkennung, d.h. sie erwecken den Eindruck, als hätte der Pädagoge bzw. die Pädagogin die freie Wahl, jeweilige ‚Verschiedenheiten‘ anzuerkennen oder nicht anzuerkennen – und als hätte er oder sie die souveräne Kontrolle über das Anerkennungs-geschehen. Es scheint, als könne der Pädagoge bzw. die Pädagogin ‚Anerkennung‘ wohlüberlegt und souverän einsetzen, als könne (und müsse) er oder sie Anerkennung ‚kompetent‘ beherrschen, und als müsse er oder sie dazu ‚nur‘ eruiieren, mit *welchen* Verschiedenheiten er oder sie es jeweils zu tun hat“ (Balzer, 2019, 75f.; Herv.i.O.).

Eine solche nahezu funktionalistische und konditionale Anerkennung (Felder & Ikäheimo, 2018, 51f.; Felder, 2021b) geht hingegen am eigentlichen Anspruch der Anerkennung vorbei: Die unbedingte Anerkennung der Person mittels der Anerkennungsformen. Auffälliges Verhalten und Erleben als Phänomene sind somit nicht selbst Kategorien der Anerkennung, wohl aber die zugrundeliegenden Verhaltens- und Erlebensweisen. Sie drohen als voraus-eilende Entsaugung der Anerkennung und Stigmatisierung zu wirken, sind indessen eher ein Hinweis auf erschwerte Anerkennungsprozesse.

Abschließend ist zu vermerken, dass die institutionelle Verankerung eine erschwerende Bedingung der Anerkennung. Schule ist als eine gesellschaftliche und staatliche Institution nicht nur auf Bildung und Erziehung ausgelegt, sondern übernimmt auch weitere relevante Funktionen der kulturellen Reproduktion (Enkulturation), Qualifikation, Allokation und Integration (Fend, 2008, 49f.). Insbesondere die vorherrschenden Selektionsmechanismen zur Sicherstellung der Qualifikation und Allokation auf Basis des meritokratischen Ideals erschweren Anerkennungsprozesse (zur Kritik siehe Kap. 6.1 und 6.2.3). Aus Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit ist deutlich zu betonen, dass sowohl das akademische als auch das sozial-emotionale Lernen zur gesellschaftlichen und sozialen Inklusion beiträgt und nicht die eine Dimension gegenüber der anderen bevorzugt werden sollte. Schule lässt sich auch nicht losgelöst von gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem betrachten. Insbesondere die Qualifikationsstruktur trägt maßgeblich zur Gesamtstruktur bei und legt einen Grund-

stein für nachschulische Teilhabe. Diese Teilhabe sollte zukünftig noch verstärkt als eine soziale Teilhabe verstanden werden. Für eine solche Teilhabe ist jedoch Anerkennung nötig. „Was uns die Anerkennungstheorie lehrt, ist erstens, dass es schwierig ist, aktiv zu partizipieren und inkludiert zu sein ins soziale Leben, wenn man keine positive Selbstwahrnehmung aufbauen konnte, die aus Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung besteht; und zweitens, dass es unwahrscheinlich ist, dass diese positiven Selbstbeziehungen sich optimal entwickeln, wenn man keine Erfahrungen von Anerkennung durch andere machen kann“ (Felder & Ikäheimo, 2018, 54f.). Diese Selbstbeziehungen sind ein Teil der Anerkennungsgerechtigkeit, der andere Teil sind die Ideale, Wertsetzungen sowie Wissens- und Gegenstandsreproduktionen als Weltreferenzen (Stojanov, 2022a, 119). So wird deutlich, dass sich Anerkennung sowohl individuell für eine einzelne Person als auch interindividuell erstreckt. Diese Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung führen dann zur Bildung als Selbst-Transformation, die wiederum einen Ausdruck annähernder Mündigkeit darstellt. Institutionen sollten eine verstärkte Ausrichtung auf bildungstiftende Sozialbeziehungen vornehmen (Stojanov, 2018a; 2019a). Eine solche Ausrichtung wird aufgrund der Komplexität der Anerkennungsformen und der persönlichen Involviertheit der pädagogisch Tätigen (Wysujack, 2021) kaum pauschal in allen Klassen mit allen Schüler*innen umzusetzen sein. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellen besondere Ansprüche an die Erziehungs- und Bildungsprozesse (Hillenbrand, 2016; 2023; Schad, 2006; Stein & Stein, 2020; für Beratung: Loeken, 2000, 204) und es ist vorrangig zu klären, an welchen Orten diesen Ansprüchen genügt werden kann. Anders formuliert ist im Kontext der Anerkennungsgerechtigkeit zu fragen, wo ihnen idealerweise mit den drei Anerkennungsformen seitens der Lehrkräfte und auch seitens der anderen Schüler*innen begegnet werden kann. „Konkret müssen sie in ihren Klassen erfahren, dass man sich um sie sorgt, dass sie etwas zu sagen haben respektive dass sie Ko-Autorität an den geteilten Normen des gemeinsamen Zusammenlebens haben sowie als genuin Beitragende geschätzt werden“ (Felder & Ikäheimo, 2018, 56). Es ist dann für alle Schüler*innen individuell zu ergründen, ob eine separierende Beschulung und ihre bekannten Risiken (z.B. der Stigmatisierung oder Kumulation von Störungen; Müller, 2014, 143f.; Stein, 2009, 248f.) dennoch ein geeigneterer pädagogischer Ort ist, als die in Frage kommenden Regelschulen. Gradmesser ist dann die Qualität der pädagogischen Interaktion und ihren Kriterien, die sich in den Anerkennungsformen ausformuliert finden. Wie ein solcher Ort als bildungsgerechter Raum gedacht werden kann, wird in einem späteren Abschnitt deutlich.

7.2.2 Erschwerende Verhältnisse reziproker Beziehungen

Anerkennung im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit ist ein Prozess, der sich in intersubjektiver Interaktion entwickelt. Diese Interaktion enthält unbedingte reziproke Momente, als ein gegenseitiges Berücksichtigen, Bedingen und Entwickeln. Ähnlich der Erziehung (Kobi, 2004, 86f.), werden sich in einem Anerkennungsverhältnis beide beteiligten Individuen weiterentwickeln. Als bildungstiftendes Vorgehen, „enthält es einen Kernaspekt von symmetrisch-reziproker Intersubjektivität, bei der sich Pädagogin und Heranwachsender wechselseitig in ihrer reellen oder potentiellen Subjektivität anerkennen“ (Stojanov, 2010b, 563). Diese wechselseitige Anerkennung (und damit eben auch: Bestätigung) kann im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens jedoch erschwert werden. Auf diesen Aspekt soll folgend genauer eingegangen werden.

Historisch betrachtet war Anerkennung (vor allem als Achtung gemünzt) zumeist monodirektional ausgerichtet. Kinder und Jugendliche hatten ihre Erziehungsberechtigten zu achten und sie als Autoritäten und Versorgende anzuerkennen (Speck, 1991, 158ff.). Es kann durchaus als Leistung der Anerkennungstheorie gewertet werden, dass dieses Verhältnis sich zunächst umgekehrt hat und anschließend Anerkennung – wenn sie auf Bildung abzielt – als reziprokes Geschehen gefasst werden kann. Kinder und Jugendliche sind weiterhin elementarer Bestandteil des Anerkennungsgeflechts, jedoch nicht mehr primär zu einer Anerkennung der Erziehungsberechtigten qua ihres moralischen Status der Kindheit und Jugend verpflichtet. Wiederum haben auch Erziehungsberechtigte die Verantwortung und zugehörige Aufgabe wahrzunehmen, die Kinder und Jugendlichen in genau diesem Status anzuerkennen und darauf aufbauend ein reziprokes Verhältnis aufzubauen. Eine solche Annahme reziproker Beziehungen wirft zwei weiterführende Fragen auf. Erstens ist kritisch zu fragen, wie ein Aufbau einer solchen Beziehung im Allgemeinen gelingen kann und wie in dieser Beziehung Nähe und Distanz balanciert sowie auch Zuspruch und Kritik vermittelt werden kann, und dies ohne einen Rückgriff auf monodirektionale Annahmen von Anerkennung oder defizitorientierte Annahmen über den Status der Kindheit und Jugend. Zweitens ist offen, wie auch ein Ausbleiben der Anerkennung in der Beziehung beschrieben, erklärt und aufgelöst werden kann. Bezogen auf die zweite Frage ist nicht von der Hand zu weisen, dass gerade Kinder und Jugendliche mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten in prekären Verhältnissen und nicht in durchweg positiven reziproken Beziehungen aufgewachsen sind und noch immer aufwachsen (Andresen, 2012; Müller, 2023c). In solchen Beziehungsverhältnissen ist es einerseits denkbar, dass die Erziehungsberechtigten und andere nahe Bezugspersonen die Kinder und Jugendlichen missachten und verkennen und andererseits auch möglich, dass die Kinder und Jugendlichen selbst ihre Erziehungsberechtigten missachten und verkennen; wobei beide Richtungen womöglich auf eigene, teils traumatische Erfahrungen der Missachtung und Verkennung zurückzuführen sind (Garz 2007; Moré, 2013; 2019).

Der Orientierungsrahmen der advokatorische Ethik kann sich hier als eine Unterstützung erweisen, wenn sich reziproke Beziehungen aufgrund der erschwerenden Verhältnisse nicht oder erst später einstellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht zahlreiche stellvertretende Entscheidungen treffen, die wiederum einen großen Einfluss auf die schulische Sozialisation und die Entwicklung der Schüler*innen haben. Bereits durch diese Einschreibung der Lehrkraft selbst in die schulische Erziehung kann ein Fortbestand der Beziehung – trotz der Erschwernisse – ethisch gerechtfertigt werden. Hinzu kommt das Wissen um die Notwendigkeit des Sozialen und der primären Kontakt- und Beziehungsperson für die positive Identitätsentwicklung der Schüler*innen. Sind solche Personen im Nahfeld der Kinder und Jugendlichen nicht zu finden, können pädagogisch Tätige, wie Lehrkräfte, an deren Stelle treten. Die erschwerten Bedingungen weisen auf eine zu intensivierende Erziehungsarbeit hin (Müller & Stein, 2015; 2018a; Stein & Blatz, 2022), nicht auf eine Auflösung der Beziehungs- und Erziehungsstrukturen. Auf Basis der advokatorische Ethik verlangen der Imperativ der Bemündigung und der Aspekt der Verantwortung, die andere Person auch zur Mündigkeit zu erziehen, eine Adaption der bisherigen Bemühungen. Dabei kann dieselbe Bezugsperson weiterhin diese Erziehungsaufgabe übernehmen, die bisherigen gelingenden und misslungenen Ansätze kritisch prüfen und dann erneut und angepasst anwenden. Die Aufrechterhaltung der Erziehungsstrukturen darf nicht mit einem repressiven und manipulativen System verwechselt werden; wie dies historisch zuweilen der Fall war (Willmann, 2018b; z.B. in den Erziehungsheimen der DDR: Baier, Müller & Strobl, 2016).

Es ist jedoch auch möglich, einer anderen Person diese Aufgabe zu übergeben; dies ist vor allem bei schweren Unstimmigkeiten und unangemessener Nähe-Distanz-Balance zwischen den beiden betreffenden Personen angebracht. Außerdem wird eine solche Überführung der Beziehungsarbeit auch spätestens an institutionellen Umbrüchen nötig, insbesondere bei „systemnotwendigen Transitionen (...) als sozial und kulturell markierte Übergänge“ (Drieschner & Gaus, 2013, 136). Drieschner und Gaus appellieren eindrucksvoll für eine „Dialektik von Verabschieden, Loslassen, Lösen und Neuaufnahme von Beziehungen“ (ebd.). Sie wenden sich somit gegen die Annahme, dass Schüler*innen durchweg auf eine von Nähe gekennzeichnete Beziehung angewiesen sind, damit sie sich positiv entwickeln. Zwar sind am Anfang des Besuchs von pädagogischen Einrichtungen (begonnen bei Kindertagesstätten und sodann im Eingangsunterricht) Beziehungen großer emotionaler Nähe und hoher Strukturierung nötig, diese sollten jedoch im Laufe der Beschulung abgebaut werden (Drieschner & Gaus, 2021, 62f.). Dieser Abbau der emotional nahen Beziehung kann nach Drieschner und Gaus nur dann gelingen, wenn rechtzeitig entsprechende (Ersatz-)Strukturen aufgebaut werden, womit sich ein Entwicklungsprozess „von stärkerer ‚Nähe und Fremdbestimmung‘ hin zu zunehmender ‚Distanz und Selbstbestimmung‘“ (ebd., 63) beschreiben lässt. „Die zunehmende emotionale Distanzierung ist eine Entwicklungsaufgabe, die sowohl kulturübergreifend anthropologisch markiert ist als auch bildungshistorisch differenziert werden kann. In Abgrenzung von bestimmten reformpädagogischen Traditionen wird hier davon ausgegangen, dass Beziehungsabbrüche nicht erst auf der Ebene der erreichten ‚Mündigkeit‘ zu bewältigen sind, sondern sich auf vielen Stufen bis dahin als eine wesentliche Entwicklungsleistung darstellen“ (Drieschner & Gaus, 2013, 137). Um diese Schritte der Emanzipation (auch auf dem Weg zur Subjektwerdung, Drieschner & Gaus, 2021, 55f.) anzubahnen, soll jede Beziehung nur so lange wie nötig und so kurz wie möglich etabliert werden. „Erzieherinnen benötigen somit nicht nur Kompetenzen im Aufbau, sondern auch in der Lösung von Bindungen. Fehlt diese Fähigkeit, können pädagogische Bindungsbeziehungen übergriffig werden, indem beide Seiten die Trennung als emotionale Krise erleben, die den Transitionsprozess belastet (...). Von daher ist es notwendig, pädagogische Beziehungen bereits mit Beginn der Eingewöhnungszeit nicht so sehr in romantischer Tradition als ‚geistige Mütterlichkeit‘, sondern auch und vor allem über die gemeinsame Sachbegegnung zu gestalten“ (Drieschner & Gaus, 2013, 139). Ebenso sei vor einer ähnlichen „romantischen“ Verklärung beim Übergang und dem Abschied zu warnen. Dieser ist kein sich selbst einstellendes, entwicklungslogisches Ziel und auch kein biologischer Prozess. Der Abschied ist ähnlich wie die Eingewöhnung und die Aufnahme eine sozial und psychisch belastende Situation und bedarf einer entsprechenden ritualisierten Rahmung (ebd., 143). „Es wäre vermessen und zudem eine Überforderung, würden Pädagogen alle ambivalenten Erlebnisse von Abschied, Trennung, Verlust und Neuaufnahme von Beziehungen mit sich alleine und in der personalen Begegnung mit dem Kind klären wollen“ (ebd.). Eine Lösung könnte hier die vermehrte Orientierung an rollenförmigen Beziehungsmustern darstellen. Zur Vollständigkeit sei kurz erwähnt, dass an dieser Stelle die Vorschläge zur Nähe- und Distanzregulation auch anschlussfähig werden an die Beschreibung von Sozialbeziehungen nach Oevermann, der diffuse und rollenförmige Sozialbeziehungen unterscheidet (1996, 152ff.). Diese beiden Typen treten gerade im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf als eine Verschränkung und „widersprüchliche Einheit“ (Bolz, 2021, 132). Als moderierendes Charakteristikum zwischen Nähe und Distanz nennen Drieschner und Gaus den pädagogischen Takt: „Wird so [mit dem Übergang als relevante Entwicklungsleistung] argumentiert, zeigt sich die emotionale Übergriffigkeit einer

pädagogischen Beziehung im Übergang darin, diesen Transitionsprozess durch ‚fehlenden Takt‘ (Herbart, Plessner) zu behindern. ›Fehlender Takt‹ meint die mangelnde Fähigkeit, die Balanceverschiebungen von Nähe zur Distanz, insbesondere an Übergängen, angemessen zu gestalten“ (Drieschner & Gaus, 2013, 137). Eine taktvolle Beziehung kann passende Zeitpunkte einer Ablösung und eines Übergangs antizipieren, einleiten und so begleiten, dass diese keine negativen Folgen für die psychosoziale Entwicklung der Kinder und Jugendliche und auch der Erwachsenen haben.

Es ist der konzeptionellen Arbeit von Drieschner und Gaus anzurechnen, dass sie auf die Ambivalenz der Beziehung hinweist. Es ist jedoch auch kritisch anzumerken, dass ihre Vorschläge womöglich im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens – als eine Art „Nagelprobe“ (Link, 2022c, 3; Stein & Müller, 2018, 14) – ihre Basis verlieren. An dieser Stelle treten Kinder und Jugendliche in die Beziehung, die zuvor vermehrt Beziehungs- und Bindungsabbrüche erlebt und nicht immer verarbeitet haben. Bei diesen gilt es zu verhindern, solche „bereits aus der eigenen Biografie erlebten Diskontinuitätserfahrungen und Ambivalenzen der Bezugsperson-Kind-Beziehung“ zu wiederholen oder durch das Kind re-inszenieren (zu lassen) (Bolz, 2021, 136). Hier könnte sich eine Performanzproblematik zeigen, wenn sie die Beziehung zwar eingehen wollen, „es aber nicht können; oder aber es könnten und wollten, sich aber aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen und ihres daraus resultierenden Selbstbildes nicht erlauben“ (Müller, 2021, 118). Es sind die Kinder und Jugendliche, die Drieschner und Gaus selbst als „Klient/innen mit einschneidenden biografischen Einschränkungen“ (2021, 64) bezeichnen und für die sie zwar eine besondere Schutzbedürftigkeit ausweisen, dies jedoch leider nicht weiterverfolgen (ebd.). Generell scheint das Konzept dem Phänomen der Bindung und dem zugehörigen Explorationsverhalten zu wenig Rechnung zu tragen. Exploration ist ein Erkundungsverhalten, durch das Kleinkinder ihre Umgebung kennenlernen und begreifen (Glüer, 2017, 18f.; König, 2015). Dieses Verhalten wird dann gezeigt, wenn ausreichende und ansprechende Reize auf das Kind wirken und – als primäre Bedingung – eine Bezugsperson existiert, die zur Exploration motiviert, Sicherheit für das Kind ausstrahlt und es unterstützt (Ainsworth & Bell, 2017; Glüer, 2017, 18f.; Jungmann & Reichenbach, 2016). „Eine Bindungsbeziehung ist deshalb durch eine unumkehrbare Rollenverteilung gekennzeichnet, die der Bindungsperson die Aufgabe zuschreibt, als ‚sichere Basis‘ und ‚sicherer Hafen‘ zur Verfügung zu stehen“ (König, 2020, 17). Übertragen auf den Unterricht wird deutlich, dass Schüler*innen eine verlässliche „Ausgangsposition“ benötigen, damit sie explorieren und sich entwickeln können. Im schulischen Kontext können dies die Lehrkraft und die Beziehung zu ihr darstellen, wobei sich diese Beziehung und Bindung stets in einer Dreiecksfiguration zwischen Lehrkraft, Schüler*in und Inhalt abspielen (Geddes 2003; 2005; 2014). Für eine adäquate Beziehung muss die Lehrkraft sich selbst ihrer Beziehungserfahrungen bewusst sein, da diese wiederum den Unterricht prägen und sich in den Schüler*innen-Beziehungen aktualisieren (können) (Bolz, 2021, 136f.; Hechler, 2018a; 2018b). Eine solche sichere, reflektierte Basis als Ausgangslage der Entwicklung unterschätzen Drieschner und Gaus in ihren Überlegungen. Es scheint, also würden Beziehungen als „mehrdimensionale, multifaktorielle, komplexe Systeme“ (Bolz, 2021, 137) unterschätzt. Besonders deutlich wird dies in der Anführung des pädagogischen Takts als Eigenschaft der Lehrkräfte. Es ist zwar begrüßenswert, dass dem Takt größere Bedeutung zugemessen wird (Fageth, 2022; 2024). Dennoch ist äußerst kritisch zu bemerken, dass der Begriff des Takts zu reduziert ausgelegt wird (Brumlik, 2015b; Müller, H.-R., 2015; Redecker 2019; Volmer, 2019). Der Balanceakt der pädagogischen Nähe und Distanz kristallisiert sich als eine „praktisch gewordene Urteils-

kraft“ (Brumlik, 1987, 70) heraus. Diese Urteilskraft kann verstanden werden als die „Praxis pädagogischer Stellvertretung“ (Zirfas, 2011, 100), also als das Grenzen-setzen und Nähe-ermöglichen für und im Sinne einer anderen Person. Diese Urteilskraft agiert im konstitutiven Spannungsfeld der advokatorische Ethik als die Ermöglichung von Mündigkeit bei einer Bewahrung der physischen und psychischen Integrität.

Für den Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist daher aus anwaltschaftlicher Sicht der Hinweis von Drieschner und Gaus aufzunehmen, dass Beziehungen sich nicht verstetigen sollten, ohne dass eine Ablösung von Beginn an mitgedacht wird. Zugleich darf dieser Hinweis keinesfalls missverstanden werden, wenn mit ihm entweder belanglose, kurzfristige, unkalkulierbare und Beziehungen legitimiert werden sollen oder er als Rechtfertigung herangezogen wird, wenn punitive und/oder freiheitsentziehende Maßnahmen diskutiert werden (Bolz & Baumann, 2023, 84). Bezogen auf die Beziehungsarbeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bleibt die Ermöglichung von Reziprozität ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Sinne der advokatorische Ethik.

Ein wichtiger Bestandteil dieser Ermöglichung von reziproker Beziehung ist das überdauernde und prinzipielle *Angebot* einer Beziehung. Dieses Angebot fußt auf genau dieser Erkenntnis und der ethischen Fundierung, dass die Beziehung als reziprok anerkannt und etabliert werden sollte, um die Identitätsentwicklung und schlussendlich die Mündigkeit (annähernd) zu erreichen. Um dieses Angebot stetig zu aktualisieren, scheint seitig der pädagogisch Tätigen eine entsprechende Haltung der Offenheit nötig zu sein sowie die Bereitschaft, dieses Angebot auch gegen Widerstand offen zu halten und an den jeweiligen Bedingungen der Beziehung auszurichten. Solche Bedingungen, die wie gezeigt Erschwernisse darstellen können, sind oftmals in der aktuellen Lebenssituation der Schüler*innen verortet. Diese Situation gilt es zu kennen, in ihrer Wirkmächtigkeit zu reflektieren und gegebenenfalls in die pädagogische Situation zu integrieren. Ein solches Aufgreifen der Lebenssituation meint nicht unbedingt eine direkte Thematisierung, sondern kann auch durch ein implizites Ansprechen über ähnliche Situationen und Beispiele erfolgen; ebenso kann auch ein gezieltes nicht-Ansprechen als Berücksichtigung gelten. Neben Aspekten einer schulpädagogischen Schüler*innen-Orientierung, als ein Aufgreifen von Lebensthemen, Interessen, Herkunft und klassenspezifischen Inhalten, sollten im Zuge einer Anerkennungstheoretischen Fundierung der pädagogischen Interaktion auch ein Fokus auf weitere Facetten gelegt werden, „weil die Anerkennung des Anderen in Bildungsprozessen nicht nur den Anderen als Person, sondern auch das Andere der Welt wahrnehmen muss“ (Micus-Loos, 2012, 314). Im Zuge der Anerkennungsgerechtigkeit ist es somit relevant, die jeweils individuelle und spezifische innere und äußere Situation aller Schüler*innen zur Artikulation zu bringen (siehe Kap. 6.2.2). Diese Situation wird dann annähernd fassbar, wenn die familiäre Situation und der dortige häusliche Umgang mit Emotionen, Erfolgen, Rückschlägen oder Konflikten der Lehrkräfte bewusst ist, sie auch den sprachlichen Duktus des Milieus kennt (Schreier & Jessen, 2023a; 2023b) und ihren eigenen Blick auch auf (schulische und Alltags-)Diskriminierungen lenkt (Foitzik, Holland-Cunz & Riecke, 2019; Gamper & Kupfer, 2024; Gomolla, 2017; Hummrich, 2017). Die Berücksichtigung einer solchen „Dimension, die ebenfalls zu massiv empfundenen psychischen Belastungen führen kann, jedoch recht selten im Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit steht“ (Leitner, 2023a, 152), kann zum einen die Sensibilität und das Verständnis für diese Auffälligkeiten steigern und zum anderen neue Zugänge zur Prävention und Intervention eröffnen. Diese aktiv einzunehmende Perspektive im Sinne einer Milieu- und Habitussensibilität (El-Mafaalani, 2014; Jenert, 2021; Schmitt,

2014) ist darüber hinaus auch relevant, da Lehrkräfte eher selten aus dem gleichen oder ähnlichen Milieu wie ihre Schüler*innen stammen und sich dadurch auch Anerkennungspraxen erschweren können (Schroeder, 2022; Thümmler, 2022). „Fehlende *Anerkennung* ist oftmals mit einer *Verkennung* einer Personengruppe verbunden, die man selbst nicht kennt oder zu der man keine Kontakte pflegt“ (Resch, 2023, 92; Herv.i.O.). Zwar durchlaufen Lehrkräfte in der Regel mehrjährige Ausbildungen und werden mittlerweile auch hinsichtlich ihres eigenen Anteils an der Reproduktion bestimmter Ungerechtigkeiten sensibilisiert (Terhart, 2022). Dennoch ist es erstaunlich, wie stark diese Sensibilität „individualisiert an die Vorerfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gebunden“ (Helsper, 2018, 134) ist und hochgradig abhängt von der individuellen Bereitschaft, eigene Haltungen kritisch zu hinterfragen (Benkmann, 2020; Ostermann & Neugebauer, 2021) und auch professionskritische Fragen zuzulassen (Link, 2022d; Merl, 2024). Des Weiteren ist es denkbar, dass Diskriminierungserfahrungen auch die Beschreibung der konkreten subjektiven Sinnhaftigkeit eines gezeigten Verhaltens bereichern können und diese Analyseperspektive ein differenzierteres Bild potenziell ermöglicht. Diese Offenheit für Erfahrungen, die auch jenseits der eigenen biografischen Erfahrungen der Lehrkräfte liegen können, und eine

„Anerkennung des subjektiven Sinns bei gleichzeitigem Wissen um eine mögliche kontraproduktive Wirkung zum beabsichtigten Anliegen sowie die grundsätzliche Akzeptanz, dass das situativ gezeigte Verhalten stets eine dem Kind zur Verfügung stehende Leistung darstellt, begründet wesentlich eine erzieherische Haltung mit, die geeignet erscheint, Stabilität und Orientierung zu geben und gleichzeitig Autonomie zu wahren“ (Müller & Stein, 2015, 28).

Mit einer so erweiterten Deutungsweise des subjektiven Verhaltens könnte es einer Lehrkraft auch leichter fallen, feinfühlig gegenüber dem Kind oder Jugendlichen zu handeln, indem sie präziser „bindungsrelevante Signale des jungen Menschen wahrnimmt, vor diesem Hintergrund interpretiert und einfühlsam, angemessen und prompt auf das Verhalten des jungen Menschen reagiert“ (Bolz, 2021, 140). Diese Haltung ist zugleich eine Haltung der Persistenz, im Sinne einer überdauernden Beharrlichkeit, und eine Haltung der Reflexion und Adaptivität, im Sinne einer stetigen kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung des eigenen Standpunktes aufgrund veränderter Bedingungen, ohne jedoch die Grundfesten der bildungs- und sinnstiftenden Beziehungsgestaltung aufzugeben. Die Entwicklung dieser Haltung findet ihren Ursprung freilich auch „in der Pädagogik selbst, die ohne eine hinreichende Anerkennung und Würdigung der Einmaligkeit eines jeden einzelnen Kindes und damit zugleich der Singularität jeder Erziehungssituation ihrem immanenten individualpädagogischen Erziehungs- und Bildungsauftrag gar nicht gerecht werden könnte“ (Willmann, 2018a, 205). Ein entsprechender Blick erscheint gerade vor dem Hintergrund auffälligen Verhaltens und Erlebens erschwert und erste Zugänge, z.B. über eine armutssensible (Müller, 2024) oder intersektional orientierte (Boger, 2023; Leitner, 2023a) Perspektive, sind noch in den Anfängen oder beschränken sich auf Erwachsene mit psychischen Störungen (von Kardorff, 2010a; 2010b; 2017).

Das Beziehungsangebot trotz und gerade bei erschwelter Reziprozität aufrechtzuerhalten und stets neue Zugänge zu suchen und zu probieren ist Kern der pädagogischen Arbeit mit psychosozial hochbelasteten Schüler*innen. Im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gestaltet sich diese Arbeit demnach als „Neuaufbau einer bisher gescheiterten oder verfehlten erzieherischen Beziehung“ (Hillenbrand, 2024, 137). Anerkennungstheoretisch kann deutlich betont werden, dass über einen solchen Zugang Bildung erst ermöglicht wird, indem

Bildsamkeit unterstellt und angeregt wird. Diese Bildsamkeit ist nicht durch die (Lebens-) Umstände aufgehoben, allerdings vermutlich verdeckt und es werden besondere Anstrengung nötig, um sie in Bildung zu überführen. Ziel ist es jedoch nicht, ursprüngliche Erfahrungen und eigene Deutungsmuster zu revidieren oder gar Annahmen der bedingungslosen Gleichheit oder einer „Es ist normal, verschieden zu sein“-Mentalität unterzuordnen (ursprünglicher Titel einer Ansprache von Richard von Weizsäcker, 1993; kritisch zur Verbreitung als Postulat: Stinkes, 2012b; Ahrbeck, 2013; 2017). „Es soll an dieser Stelle ja auch gerade *nicht* um das Negieren oder Bagatellisieren von Unterschieden gehen. Gerade das Anerkennen von erschwerenden Lebenslagen (...) macht einen ehrlichen und würdevollen Umgang mit den davon betroffenen jungen Menschen erst möglich“ (Leitner, 2022, 318; Herv.i.O.). Diese Anerkennung schließt jegliche Lebensleistungen der Schüler*innen mit ein; zunächst ohne eine Wertung; wobei eine Anerkennung nicht mit einer prinzipiellen Legitimation aller eigenen Taten einhergeht (Müller, 2023a). Die daraus resultierende Offenheit, Freiheit von Voreingenommenheit und womöglich erstmalige Erfahrung einer Wertschätzung bezogen auf die eigene Leistung ermöglichen einen niederschweligen Zugang zur Person und ihrem Verhalten und Erleben. Diese erste, jedem Individuum spezifisch zukommende Anerkennung, von der aus dann pädagogisches Handeln möglich wird, „verhindert, ihre Verhaltensweisen zum einseitigen Störfaktor zu degradieren, sondern ermöglicht Erziehungsprozesse, in welchen Selbsterhalt, Autonomie und ontologisches Sicherheitserleben eine zentrale Rolle einnehmen können“ (ebd., 249). Es ist somit angebracht, zu einfache, weil verkürzende Vorschläge zur Erklärung und Lösung der Auffälligkeiten kritisch zu begegnen und eine „systematische Rezeption jener Wissensproduktion, die gängige Lesarten gegen den Strich bürstet, kann dabei helfen, Betriebsblindheit vorzubeugen“ (Leitner, 2022, 318f.).

7.2.3 Zur Konzeptualisierung von bildungsgerechten Räumen

Im Kontext der Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit stellt sich die Frage, wo derartige Bildungsmöglichkeiten eröffnet und bildungsstiftende Nahbeziehungen etabliert werden können. Konkret geht es um einen Raum im Sinne eines Ortes, in dem Bildung und Erziehung idealerweise stattfinden können. Ein solcher Ort ist ein sozialer Raum, der immer erst in Verbindung von materieller Umgebung und den in ihm agierenden Personen konstruiert wird (Dünne, 2006; Buchner, 2023). Er ist zudem eine Sphäre, kein konkreter geografischer Raum oder auf bauliche Rahmungen beschränkt (Löw, 2022). Durch die folgende Beschreibung ist daher noch nichts über seine genaue Verortung im Bildungssystem ausgesagt. Im Folgenden soll es darum gehen, einen bildungsgerechten Raum zu konzeptualisieren und verschiedene Qualitätskriterien zu entwickeln.

Ausgangslage für einen Raum der Bildungsgerechtigkeit ist dessen Tauglichkeit für die Etablierung der bildungsstiftenden Nahbeziehungen, wie sie für die Anerkennungsgerechtigkeit nötig sind, und für die Errichtung eines erzieherischen Rahmens, indem stellvertretend gehandelt werden kann. Die folgenden Aspekte dienen einer näheren Beschreibung der Struktur und der Qualität eines solchen Raumes. Wie gezeigt, bietet es sich an, die advokatorische Ethik gemeinsam mit Anerkennungsgerechtigkeit zu betrachten und somit eine „primär analytische“ (Nerowski, 2018, 460) Auffassung von Beziehungen zu begründen, die sich eben nicht in einer „Dichotomie von anerkennenden und missachtenden Adressierungsweise“ (ebd.) erschöpft (Redecker, 2016; 2021), sondern eben genauer fragt und erörtert, wie genau sich die Identität in einem Wechselspiel ständiger unterschiedlicher Anerkennung und Miss-

achtung entwickelt und wie Erziehung dieses Wechselspiel möglichst positiv beeinflussen kann.

Erfahrungs- und Erprobungsraum (zur Gefahr des Schonraums)

Oberstes Ziel der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit bleibt die Mündigkeit (Stojanov, 2013). Sie ist das Ergebnis eines individuellen Entwicklungsprozesses, der auf der Auseinandersetzung des jeweiligen Subjekts mit der unmittelbaren Welt basiert und durch Erfahrungen vorangebracht wird. Diese Auseinandersetzung ist nicht hypothetisch oder abstrakt, sondern konkret. Sie wird durch subjektiv bedeutsame und objektiv relevante Inhalte angestoßen und durch eine andere Person vermittelt. Diese Vermittlungen im Bildungsprozess „verlaufen nicht über einen allgemeinen Austausch von Erfahrungen, sondern über positive und negative Erfahrungen, die Zu-Erziehende im Raum einer pädagogisch angeleiteten Bearbeitung von Fragen und Problemen der Weltaneignung und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben machen“ (Benner, 2017, 141). Besonders muss auf die gleiche Bedeutsamkeit und Anerkennung positiver *und* negativer Erfahrungen hingewiesen werden (Micus-Loos, 2012; Giesinger, 2014). Positive Erfahrungen können Selbstbewusstsein und Selbstachtung steigern und sind stets wünschenswert. Aufgrund der komplexen Ausgangslage in Schulen konkret und in der Erziehung allgemein sowie aufgrund der Beteiligung verschiedener Individuen mit höchst unterschiedlichen Biografien ist nicht davon auszugehen, dass sich nur positive Erfahrungen einstellen; negative Erfahrungen sind ebenso Teil eines jeden Erziehungs- und Bildungsprozesses (Winkler 2023). Diese können auch zu einem Bildungsanlass im Sinne einer Krise werden, die die Betroffenen dann selbst oder – eben pädagogisch gerahmt – mit anderen bearbeiten können (Oevermann, 2002; Dlugosch, 2010; Scherr, 2014). Diese Erfahrungen fließen dann in den nächsten Erziehungsvorgang mit ein. Ein bildungsgerechter Raum ist somit *kein* Schonraum. Es ist vorrangig nötig, solche Welterfahrungen zu ermöglichen bzw. zu machen, die die Schüler*innen emanzipieren lassen. Die Welterfahrungen sollten dabei nicht unbedingt zurückgebunden werden auf die Erwachsenen. Sie sollen ein Ausprobieren sein und auch Tätigkeiten und Ergebnisse beinhalten oder zumindest potenziell beinhalten können, die nicht unbedingt den Erwartungen (im Sinne von Wünschen und Ansprüchen) der Erwachsenen entsprechen. Sonst würden die Welterfahrungen nur im Kontext von bekannten (und befürchteten) Sanktionierungspraktiken erlebt und zugleich die Entwicklungsmöglichkeiten reduziert und auf die Intentionen der Erwachsenen beschränkt. Diese Auseinandersetzung bekräftigt die Erziehung als ein Wagnis mit immanenten Möglichkeiten des Scheiterns (Bollnow, 1958; Ricking, 2018; Langer, 2022), insbesondere im Kontext auffälligen Verhaltens (Baumann, 2020; Müller, 2009). Dieses Scheitern ist noch stärker als bisher im Diskurs der (Sonder-)Pädagogik anzuerkennen (z.B. wie begonnen bei John & Langhof, 2014; Rödel 2022) und hinsichtlich den korrespondierenden Anerkennungs- und Missachtungsdynamiken zu diskutieren (Bremm, 2021; Redecker, 2022; Sandring, 2013; Wysujack, 2021).

Die wünschenswerten Welterfahrungen gehen über bisherige Kenntnisse hinaus. Dies schließt auch mit ein, dass nach womöglich kontinuierlichen Erfahrungen der Missachtung und Negierung, z.B. bei multipler Deprivation, Misshandlung und Missbrauch (Deegener & Körner, 2009; Balbach, 2022; Dees & Schwarzer, 2023; Hegde, 2024), erstmals wieder anerkennende Erfahrungen gemacht werden. In erzieherischen Momenten wird dann nicht eine punitive, machtvolle Autorität unter dem Deckmantel der Hilfe und Fürsorge geltend gemacht (Gröll, 2005; Langner, 2010; Schuppener et al., 2022), sondern Erziehung als ermög-

lichende, rahmende Einwirkung verstanden (Giesinger, 2006b; 2014; Richter, 2018; 2021). Der Raum der Bildungsgerechtigkeit ist demnach ein Raum des Zutrauens und der Kompensation. Bisherige negative Erfahrungen im Selbst-Welt-Bezug sollen in den Hintergrund treten gegenüber wertschätzenden aktuellen Kontakten. Dabei gilt es, mögliche Tendenzen der erlernten (persönlichen) Hilflosigkeit (Lukesch, 2001, 376f.; Meyer, 2000, 132ff.; Seligman, 2016; 52ff.) einzudämmen und zu bearbeiten. Diese Gefühle der Hilflosigkeit – als ein Zustand, der hervorgerufen wird, wenn Ereignisse unkontrollierbar erscheinen und „eigenes Handeln einen aversiven Zustand nicht abwenden kann“ (Lukesch, 2001, 373) – ergeben sich als Erfahrungen bisheriger Lernsituationen, Leistungsanforderungen und sozialen Interaktionen. Der Raum soll so gestaltet sein, dass er (Re-)Produktionen von Ohnmacht verhindert und Eigentätigkeit und Selbstwirksamkeit in der eigenen Lebensgestaltung ermöglicht. Hierzu gehören neben Strukturierung und direkter Ansprache, die Ermöglichung von Leistungserfolgen und (sozialen) Selbstwirksamkeitserfahrungen, gemeinsame Erarbeitung von Inhalten sowie das wiederholende Anbieten von Chancen und die zugehörige Möglichkeit, ohne existenzielle Folgen zu scheitern oder die angebotenen Chancen auch auszuschlagen. Dieses Scheitern ist dann institutionell gerahmt, indem es antizipiert oder zumindest als prinzipielle Möglichkeit erachtet wird. Dieses Scheitern kann dann ein Aspekt eines Prozesses des Ausprobierens sein, der wiederum die Grundlage einer positiven und realistischen Entwicklung darstellt. Bildung und Erziehung sind im Raum wieder eigenständige (aber nicht: eigenverantwortliche!) Tätigkeiten und Vorgänge, denn es ist bedeutend, „daß Erfahrung stets auch Selbsterfahrung, Denken stets auch Selber-Denken, Handeln stets auch Selber-Handeln ist, ohne daß wir freilich im Erfahren, Denken und Handeln an ein definitives, uns oder die Gegenstände unserer Selbsttätigkeit betreffendes Ende oder Ziel gelangen, sondern stets nur vorläufige Antworten auf vorläufige Fragen entwerfen und finden“ (Benner, 1991, 16f.). Diese Vorläufigkeit stellt im bildungsgerechten Raum durch verlässliche Beziehungen im Idealfall kein Moment der Unsicherheit oder Ohnmacht dar, sondern eine positive Erfahrung, dass eigene Handlungen nicht auf den jetzigen Zeitpunkt begrenzt sind, die eigene Umwelt und eigene Belange durch eigenes Zutun veränderbar sind und eine adäquate Ambiguitäts- und Fehlertoleranz die Grundlage einer gelingenden Konflikt- und Problemverarbeitung darstellt. Deutlich wird dies am Beispiel des Schulabsentismus (Ricking, 2014). Offerierte Chancen können ergriffen werden, oder aber nicht. Bei Bildungschancen zeigt sich ein direktes Spannungsfeld zwischen dem aktiven und unmittelbaren (freiwilligen) Ergreifen dieser Chancen einerseits und den Zwängen des Systems, z.B. zumindest im Klassenzimmer zu sitzen, andererseits. „Ob solche Chancen ergriffen werden, hängt zum einen von der *Entscheidung* oder dem *Willen* der Betroffenen ab, zum anderen aber von ihrer *Fähigkeit*, objektive Bildungsgebote in subjektive Bildung zu transformieren. Um subjektive Bildung zu erlangen, müssen Kinder willens und fähig sein, sich Bildung *anzueignen*“ (Giesinger, 2007b, 367; Herv.i.O.). Im Kontext des Absentismus und anderen auffälligen Verhaltens- und Lebensweisen zeigt sich die Notwendigkeit, dieses Nicht-Wollen oder Dagegen-Entscheiden ernst zu nehmen, anschließend zu bearbeiten und schlussendlich einzudämmen. Der angesprochene Schulzwang sorgt in manchen Fällen durchaus für eine physische Anwesenheit im Klassenzimmer, nicht jedoch zum Lernen zum intendierten Ziel (z.B. Wissenserwerb oder Kompetenzaufbau als Teil der Bemündigung). Eine relevante, subjektive Bildung wird so nicht möglich, die Chance wird nicht ergriffen. Neben der Unterrichtsspflicht als Zwangsnorm existieren weitere Motive, nicht am Unterricht teilzunehmen oder abwesend zu sein, darunter Aspekte der Schulangst oder Schulphobie, einem Zurückhalten der Erziehungsbe-

rechtigten, außerschulische Verpflichtungen, Einflüsse der Peers oder auch Faktoren innerhalb der Schule (Baier, 2012; Albers & Ricking, 2018; Schmalfuß, 2022). Es ist angezeigt, einen subjektiv bedeutsamen, nicht angstbesetzten und geschützten Unterricht zu etablieren, der die anderen Faktoren moderieren kann. Wenn Schüler*innen in einem Unterricht bloß anwesend sind und aufgrund der Umstände (in und außerhalb der Schule) keine subjektive Bildung erfahren können und dies auf absehbare Zeit auch nicht werden, kommt dem Unterricht nur noch geringe Legitimation zu. Es erscheint nötig, weiterhin für einen Schulbesuch zu sorgen und diesen dann angemessen anzureichern. „Darauf kommt es schliesslich an, denn die Bildungsangebote (oder Bildungs-Ressourcen) haben letztendlich einen bloss instrumentellen Wert, insofern sie dafür da sind, Personen subjektive Bildung zu ermöglichen. Um subjektive Bildung zu erlangen, ist aber der Zugang zu Bildungsangeboten eine wichtige Voraussetzung“ (Giesinger, 2007b, 366f.). So kann es als Akt der Stellvertretung verstanden werden, wenn die Lehrkraft (als Zweite) den zukünftigen Schüler (als Ersten) vor dem heutigen Schüler (als Dritten) vertritt und so agiert und arbeitet, dass dieser subjektive Bildung erfährt. Das Aufgreifen der Situation und auch der subjektiven Gründe des Absentismus stellen so – übertragen auf die Anerkennungsgerechtigkeit – die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung dar und eine offene sowie zugewandte Haltung entsprechen der Anerkennungsform der Empathie. Das Angebot eines Unterrichts, der zum einen fördert (im Sinne der subjektiven Bedeutsamkeit) und zum anderen fordert (durch einen inhaltlichen und organisatorischen Anspruch), korrespondiert mit der Anerkennungsform des Respekts. Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird zudem ersichtlich, dass sich ein Schonraum kontraproduktiv auswirken würde, eine Neutralisierung von Ansprüchen und Anforderungen sowie eine stets affirmative Begegnung nicht der Identitätsentwicklung dienlich sind. „Gerade im Umgang mit Unklarheit und Widerspruch entfalten Menschen ihre eigene Identität, denn angesichts von Unklarheit und Widerspruch müssen sie Stellung beziehen, müssen sie sich, ihre Identität zeigen“ (Krappmann, 2013, 81). Dieses Stellung-Beziehen ist dann eine Aufgabe, die von außen (pädagogisch) unterstützt werden soll. Partielle, nachvollziehbare Zurückweisungen, Erfahrungen des Nicht-Gelings und auch Phasen der wahrgenommenen Stagnation sind in diesem Zuge keine negativen oder zu verhindernden Aspekte; solange sie eben kanalisiert und aufgefangen werden. Ohne eine solche Rahmung könnte es zu einer „Personalisierung von Misserfolg“ (ebd.) kommen und diese „hat wuchernde Identitätsfolgen. Wuchernd – damit meine ich: Ein meist schon lädiertes Selbstbild wird angegriffen, Identitätsunsicherheiten werden verstärkt“ (ebd., 84). Ein Verzicht auf die Auseinandersetzung mit negativen, reibenden Inhalten wird nicht zum gewünschten Ergebnis einer annähernden Mündigkeit führen. Die konstruktive Auseinandersetzung mit Hürden und ein „Widerstand gegen andere, die einen scheinbar oder tatsächlich einschränken, die Suche nach dem eigenen Willen und die Abgrenzung der Person von anderen, sind Entwicklungsprozesse, die notwendig sind [,] um zu einer Persönlichkeit zu werden. Individualität, Selbst-sein, kann nur gelingen, wenn ich deutlich spüre – und dies auch deutlich mache –, dass ich nicht bin wie die anderen sondern eigenständig, selbstständig“ (Fröhlich, 2000, 6). Diese Selbstständigkeit wird angebahnt *und* erprobt, wobei diese Erprobung in einem Raum stattfinden sollte, der fordert und zugleich stützt, auch wenn Förderung und Stütze den Schüler*innen nicht zu jedem Zeitpunkt präsent erscheinen. Insbesondere eine Verlässlichkeit des Gegenübers und dessen Handlungen als Reaktion auf meine eigenen Handlungen nehmen einen hohen Stellenwert für die Identitäts- und Autonomieentwicklung ein:

„Nur Kinder, die zunächst ihre eindeutige Abhängigkeit von der (...) immer wieder hervorrufbaren Aktivität der Eltern erfahren, können später durch die Erziehung selbstständig und von ihren Eltern unabhängig werden. Sie müssen aber zuerst die Erfahrung gemacht haben, dass sich ihr Handeln und das ihrer Eltern in einer engen Abhängigkeit befinden. Das Handeln gehorcht bestimmten Gesetzen, auf die man sich dann aber auch wirklich verlassen kann. Ein Gewähren lassen (...) führt zu Unsicherheit, zu Nicht-Einschätzbarkeit und letztlich zu Abhängigkeit“ (ebd., 12f.).

Eine solche Verlässlichkeit ist jedoch nicht in jeder (familiären und auch pädagogischen) Beziehung vorauszusetzen und in Institutionen erst zu etablieren (Cocard, 2018; Müller, 2023b; Renner & Wiczorek, 2021; Schweer, Siebertz-Reckzeh & Hake, 2021). Insbesondere vor dem Hintergrund bisher ausbleibender oder nicht ausreichender positiver Erfahrungen gilt es, „für Kinder und Jugendliche in ihren vielfältigen Nöten einzutreten und gemeinsam mit ihnen Schutzräume und Entwicklungsmöglichkeiten in Teilen zurückzugewinnen oder überhaupt erst zu schaffen“ (Müller, 2023c, 115). Damit wird auch deutlich, dass das Phänomen der Anerkennung oder gar die Anerkennungsungerechtigkeit nicht als Referenzen für Extreme der Pädagogik herhalten können; weder für antipädagogische Konzepte (Braunmühl, 1980; Klemm, 1992; kritisch dazu: Oelkers & Lehmann, 1990) noch für autoritäre Umsetzungen (Bueb, 2008; kritisch dazu: Arnold, 2007; Brumlik, 2007a; Winkler, 2006).

Anerkennung und Leistung

Es wurde bereits deutlich, dass ein bildungsgerechter Raum nicht auf Leistung verzichtet. Die Leistungserwartung und die Leistungsbeurteilung sind jedoch nach anerkennungstheoretischen Prinzipien zu gestalten. Dies bedeutet zunächst, Leistung nicht als ein entscheidendes Kriterium für die Person selbst zu werten. Es gilt die Balance zu finden zwischen Anerkennung geleisteter Erfolge und der Anerkennung der Tatsache, dass diese Erfolge wiederum nicht nur auf die tatsächliche Eigenleistung zurückzuführen sind (Stojanov, 2011, 170ff., 2015). So ist es positiv zu werten, wenn Schüler*innen sich über ihre Erfolge freuen, sie sich nach Anstrengungen belohnt fühlen und sie dafür positive Zuwendung erfahren. Negative Konsequenzen können sich daran anschließend anstellen, wenn Leistungsdefizite auf konkret zu bestimmende Momente zurückzuführen sind, für die die Schüler*innen selbst verantwortlich werden können; was kaum möglich ist (ebd.). Nichtsdestotrotz sollte Leistung weiterhin schulisch berücksichtigt werden, wenn auch nicht als eine meritokratische Basis der Bildungsgerechtigkeit und als Selektionsfaktor (Stojanov, 2011; 165ff.; 2015). Leistung ist jedoch auch ein Ausdruck einer Anstrengung und eine Leistungsbewertung kann auch eine Form der Bestätigung und positiver Zuwendung sein; erfüllte Erwartungen können auch implizieren, dass die Erfüllung dieser Erwartungen zuvor zugetraut wurde. „Die Verweigerung des Zutrauens von Leistung im schulischen Zusammenhang, läuft faktisch auf eine Verweigerung der Anerkennung der Person hinaus, schon deshalb, weil die Person in der Institution Schule eben in einem nicht unwesentlichen Moment durch seine Leistung sichtbar wird“ (Schluß, 2013, 154). Es ist dann eine Ausformung der Anerkennungsmodi des Respekts und der Wertschätzung, auf Leistung nicht zu verzichten (Schluß, 2013, 154; Staudner, 2018; Merl, 2019a; 2019b; Balzer, 2022). Selbstverständlich zeigt sich in dem Kriterium der Leistung auch die Ambivalenz der Anerkennung. Es erscheint dringend nötig, durch eine breit postulierte Anerkennung und ein (unbegründetes) Zutrauen eben *nicht* zu vermitteln, dass *alle alles* können und können müssen. So zeichnet Schluß (2013) Schulkulturen nach, die eine Möglichkeitsutopie an ihre Schüler*innen vermitteln und denen es zugleich didaktisch und pädagogisch nicht gelingt, mögliche (oder sogar: zwangsläufige) Erfahrungen des Schei-

terns zu antizipieren und zu bearbeiten. In solchen Schulen wird also einerseits ein unbedingtes Klima der Anerkennung praktiziert und andererseits jedoch

„ein Unterrichtsstil gepflegt, der so wenig strukturiert ist, dass Kinder, die von zu Hause aus mit der Struktur der Bildung eher vertraut sind oder gemacht werden, systematisch im Vorteil sind, während Kinder, die aus bildungsferneren Elternhäusern kommen, die eigene Leistungsfähigkeit gerade dank der Kultur der Anerkennung systematisch überschätzen und im Übergang zu den weiterführenden Schulen mit ihren klaren Leistungsanforderungen das Scheitern ihrer z.T. hochtrabenden Aspirationen erleben“ (Schluß, 2013, 153).

Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass Anerkennung obsolet ist oder im Kern eine risikobehaftete Kategorie im schulischen Erziehungsprozess. Sie ist jedoch anfällig für Missinterpretationen und für überhöhte Ansprüche, die über konkrete und eben auch gefährdende Dynamiken hinwegtäuschen können.

Des Weiteren ist ersichtlich, dass die Erwartungen nach Möglichkeit transparent gemacht werden und sich auf vermittelte Inhalte beziehen und die Beurteilungskriterien und -maßstäbe ebenso nachvollziehbar sind und sich auf die gezeigte Leistung beschränken. Dieser Fokus auf die gezeigte Leistung ist dann unproblematisch, wenn eine Bewertung nach individueller Bezugsnorm (Rheinberg, 2014) erfolgt. „Leistung zu beurteilen ist dabei eine didaktische Aufgabe der Gestaltung eines methodendifferenzierten Interaktionssystems Unterrichts, insofern der Bildungsinhalt und der Bildungsgehalt eines Stoffes in eine systematisch strukturierte und theoretisch wie ethisch reflektierte Beziehung zum Bildungsfortschritt eines Menschen gesetzt werden“ (Gaus, 2015, 190). Dieser Fortschritt kann dann kaum nach sozialer oder kriterialer Bezugsnorm gefasst werden und ist nicht summativ (also abschließend), sondern formativ zu sehen (also als Teil und Zwischenstand eines nicht abgeschlossenen Prozesses; Sturm, 2012b). Diese nächsten Entwicklungsschritte finden sich sodann weiter unten ausführlicher.

Äußerer und innerer Halt

Erziehung und Bildung sollen nicht strukturlos geschehen. Die Struktur bedeutet eine Begrenzung, an der sich die Kinder und Jugendlichen zunächst als Hilfestellung orientieren können und die dann im Laufe der Entwicklung zugleich als Grenze und Entgrenzungsmöglichkeit wahrgenommen wird. Eine solche Struktur spiegelt sich sowohl in den räumlichen und materiellen Gegebenheiten wider als auch in den dort Tätigen, die sich in ihrer Arbeit „durch Klarheit, Struktur und Orientierung, Zielgerichtetheit und sachliche Konsequenz auszeichnen“ (Müller & Stein, 2015, 28). Ein solcher äußerer Halt ist nicht repressiv, sondern ermöglichend zu gestalten. Die drei Prinzipien der advokatorischen Ethik geben den pädagogisch Tätigen geeignete Reflexionsfragen mit, durch die ein je individuell passendes Setting mit entsprechenden Strukturen geschaffen werden kann. Die Forderung nach einem äußeren Halt schließt sich direkt an die Etablierung eines Erprobungsraums an. Dieser Raum kann nicht – wie gezeigt – eine Sphäre ohne Begrenzung und Orientierung sein. Die nötigen Rahmungen können auch als äußerer Halt verstanden werden, der es den Schüler*innen ermöglicht, „sich selbst und die sie umgebende Welt zu verstehen, um daraus nach Möglichkeit Stärke und Orientierung zu gewinnen“ (Müller, 2023c, 110). Diese Rahmungen zu setzen und aufrechtzuerhalten, ist eine Grundaufgabe der (schulischen) Pädagogik und kann als eine Art Qualitätsmerkmal betrachtet werden. „Je nachdem wie es ihr gelingt, Kindern die Optionen an die Hand zu geben, mit sich und der Welt konstruktiv umzugehen, werden

diese ihr Leben im besten Sinne bewältigen und steuern können, und je nachdem wie sehr es gelingt, mit Kindern ein erkennendes und vielfältig wahrnehmendes Verständnis von sich und der ‚Welt‘ zu entwickeln, wird deren Leben zu einem bedeutsamen und sinnerfüllten werden“ (ebd.).

Die Bereitstellung von äußerem Halt und Orientierungshilfen lässt sich advokatorisch vor allem über den Imperativ der Bemündigung legitimieren. Eine produktive Auseinandersetzung mit dem Selbst lässt sich idealerweise in einem schützenden und fördernden Umfeld erreichen. Ein solches Umfeld zeichnet sich durch Klarheit, Struktur und Vorhersehbarkeit aus, damit Ressourcen frei werden, die bereits routiniert für eine Absicherung des Umfelds aufgewandt werden. Ein solcher äußerer Halt bedingt dann den Aufbau eines inneren Halts (Moor, 1960), der die Voraussetzung einer gelingenden Auseinandersetzung mit Herausforderungen darstellt. Äußerer Halt geht bei Kindern und Jugendlichen nicht direkt über in einen inneren Halt, sondern baut sich im Idealfall in dem Maße ab, wie sich der innere Halt aufbaut. Haltgebende Strukturen werden so sukzessive nur dort abgebaut, wo innere Strukturen an ihre Stelle treten. Die Beziehung zwischen den Beteiligten wird sich im Laufe der Zeit verändern und den Strukturen anpassen. Sie wird jedoch nicht aufgelöst, denn das betreffende „Ich [des Kindes] wächst nicht aus Beziehungen *heraus*, sondern wird immer aktiver und selbstständiger (autonom) *in ihnen*“ (Weiß, 2000, 123; Herv.i.O.). Bedeutsam ist eine verlässliche Beziehung, die als äußerer Halt dient, den inneren Halt aufbaut und zugleich um die eigene Bedeutsamkeit weiß. Dieses Wissen wiederum hält die Balance zwischen zu engen und zu weiten Erziehungsstilen bzw. zu starker und zu schwacher Begrenzung und schlägt sich im pädagogischen Takt nieder (Fageth, 2024). Eine balancierte Erziehung ist dann die Bedingung der Möglichkeit zur Aktualisierung von Bildungsbarkeit (Winkler, 2019, 109f.).

Zone proximaler Entwicklung und Bildungsbarkeit

Ein bildungsgerechter Raum orientiert sich in seinen Fördermaßnahmen zudem an der Zone der proximalen Entwicklung jeder einzelnen Person. Hierdurch liegt der Fokus jeweils auf dem nächsten zu erreichenden Entwicklungsschritt des Individuums (Wygotski, 2003, 83-90). Diese Orientierung hat zunächst einen doppelten Wert, indem sie eine neue Fähigkeit oder den konkreten weiteren Ausbau einer bestehenden Fähigkeit etappenweise in Blick nimmt und so zum einen Frustration bei nicht gelingenden Anstrengungen vorbeugt und zum anderen durch einen Anreiz einer erwartbar zu lösenden Aufgabe motivierend wirken kann (ebd.). Diese Orientierung entspricht somit den Anerkennungsformen der Empathie und des Respekts, da die individuelle Situation aufgegriffen, als Ausgangslage für die nächste Entwicklung ernst genommen und eine voraussichtlich bewältigbare Anforderung gestellt wird: „Nicht Gleichgültigkeit oder die Abwesenheit von Leistungserwartungen induziert also positive Gefühle, sondern eine Erwartung, die gemeistert werden kann“ (Scheunpflug, 2013, 55). So erfahren Schüler*innen sich auf ihrem aktuellen Niveau angemessen berücksichtigt und in ihrem Wunsch nach Entwicklung und Erweiterung des Handlungsspielraums gesehen (siehe dazu auch den oben thematisierten Umgang mit Leistung). Dieser Wunsch ist wohlgemerkt nicht immer ausdrücklich artikuliert. Er wird vielmehr den Schüler*innen durch die Lehrkräfte unterstellt bzw. angenommen. Er resultiert aus den Erfahrungen und Interpretationen in der intersubjektiven Interaktion zwischen beiden (Stein & Müller, 2021, 33) sowie aus der grundlegenden doppelten Ausrichtung des erzieherischen Verhältnisses und dem doppelten Mandat (Bollnow, 1981, 35; Kron, 1983; 1986, 253f.; Nohl, 1988) und der Grundannahme der Bildungsbarkeit. Erziehung ist prinzipiell zugleich auf die Entwicklung von

Individualität und auf die Integration in eine Gemeinschaft ausgerichtet. Durch sie sollen Kinder und Jugendliche „befähigt werden, zum einen ein individuell sinnstiftendes und erfülltes Leben zu führen und zum anderen, am öffentlichen Leben einer Gesellschaft verantwortlich teilzunehmen“ (Müller, 2022, 41). Die Verantwortung, die die Gesellschaft auf die pädagogisch Tätigen überträgt und die Ansprüche, die sie an die Erziehung stellt, wirken auf die Entscheidungsfindung dieser Tätigen. So kann es durchaus sein, dass externe Anforderungen und eigene Intentionen als Wünsche der Kinder und Jugendlichen interpretiert werden. Die Bildsamkeit kann wiederum verstanden werden als innere Fähigkeit und Wunsch, Fähigkeiten auszubilden. Sie ist in jedem Menschen angelegt und im Grund nur durch sein Umfeld determiniert. Erziehung (und Sozialisation) soll so wirken, dass dieses Umfeld eine Aktualisierung der Bildsamkeit evoziert und Einschränkungen minimiert. So wird bei der nicht-affirmativen Theorie nach Benner (2015) die Bildsamkeit durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit (ein erzieherischer Akt) in Bildung überführt. Die Bildsamkeitsannahme einer Person wird durch ihre Bildung erfüllt und Erziehung ist hier die korrespondierende Methode. Diese Methode muss dann auf die betreffende Person mit ihren individuellen Merkmalen und ihren Voraussetzungen abgestimmt sein. Es zeigt sich sodann, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten aufgrund ihrer Lage und den Bedingungen des Aufwachsens sowie ihrer Individualität als Ergebnis ihrer bisherigen Erfahrungen gehindert werden, ihrem Bildsamkeitsanspruch zu genügen. „Dabei bringen psychisch belastete und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oft sehr eigene Erfahrungen mit Bildung sowie den damit verbundenen Ideen von Leistung mit. Oft sind sie an Ansprüchen gescheitert, konnten oder wollten diese nicht erfüllen und haben in pädagogischen Institutionen bisweilen nicht viel Verständnis für ihre subjektiv belastende Lebenssituation erlebt“ (Müller, Hascher & Stein, 2023, 10). Für den Raum der Bildungsgerechtigkeit bedeutet dies zweierlei: Erstens muss er diese Ausgangslagen unbedingt berücksichtigen, wenn er im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung Förderziele beschreiben will. Diese müssen der subjektiven Relevanz der Schüler*innen entsprechen und ihnen zugleich neue Horizonte eröffnen. Als Moment der Stellvertretung gilt es, genau solche neuen Perspektiven jenseits der bisherigen Erfahrungen, Wünsche und (subjektiven) Determinanten aufzuzeigen, zu erklären und zu einem Stück weit zu ermöglichen. „Es könnte daher als notwendige Aufgabe aufgefasst werden, gerade solchen Kindern und Jugendlichen zum einen Wege in der Auseinandersetzung mit Bildungsgehalten und zum anderen im Zurechtkommen mit den Anforderungen von Bildungsinstitutionen aufzuzeigen und sie dabei spezifisch zu unterstützen. Dabei könnte auch eine offene Auslotung des Spektrums bedeutsamer Bildungsaspekte, der Settings von Bildung und der ‚Vermittlungsformen‘ vonnöten sein“ (ebd., 11). Es gilt also die Prävention von Beschneidung von Zukunftschancen, wenn bestimmte Inhalte aufgrund angenommener Inkongruenz zum Leben der Schüler*innen ausgeblendet werden. Zweitens kann im Kontext stellvertretenden Handelns und der proximalen Entwicklung, verwoben mit den beiden Anerkennungsformen der Empathie und Respekts auch ein Nicht-Handeln legitimiert werden. Die Entscheidung für oder gegen eine Handlung bzw. für oder gegen ein konkretes Förderziel befindet sich dann auf dem schmalen Grat zwischen Schonraum und Zwang; obwohl beide Merkmale einer Fremdbestimmung und eines starken Paternalismus aufweisen. Ein Schonraum würde sich einstellen, wenn den Schüler*innen nur solche Ziele zugemutet und angeboten werden, die ihren Wünschen und Anliegen entsprechen. Zwang wird deutlich, wenn sie zu solchen Zielen gefördert werden sollen, die diesen nicht entsprechen oder ihnen zuwiderlaufen. Ein Nicht-Handeln wägt im einfachsten Fall das Für und Wider mittels einer

kurzen Kosten-Nutzen-Rechnung ab. So scheint es im Sinne der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit gerechtfertigt zu sein, Inhalte oder Beteiligung im Sportunterricht zu verzichten, wenn dies mit Momenten der Bloßstellung einhergehen würde. Ebenso wäre es nachvollziehbar, Förderziele in sich zu gewichten und zu priorisieren, sodass drängender erscheinende Inhalte den Vorrang gegenüber denjenigen haben, die auch zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden könnten, mit der Zeit obsolet werden würden und/oder derzeit keine ausreichende Relevanz haben. So ist es nicht haltbar, das Schreiben mit einem Füller oder in Schreibschrift zu üben, wenn zugleich andere Fähigkeiten der Feinmotorik fehlen (Schreibschrift-Schreiben schließt sich dieses an), in der gleichen Übungs- oder Förderzeit emotionale und soziale Kompetenzen aufgebaut werden könnten (diese sind dem Schreibschrift-Schreiben überzuordnen) oder das Kind starke Abneigungen gegenüber dem Füller zeigt (da in späteren Klassen sowohl auf Füller als auch auf Schreibschrift verzichtet werden kann, ist ein Zwang unangebracht). Der nötige Raum ist also ein Erfahrungsraum von zu bewältigenden, relevanten und beschämungsfreien Aufgaben. Die Stellvertretung bezieht sich nachvollziehbarerweise auf den Aspekt der Relevanz. Die Relevanz der Aufgaben wird den Schüler*innen nicht immer ersichtlich sein. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es dann, diese Relevanz herzustellen, indem durch eine geeignete Vermittlung Zugänge eröffnet werden. Solche Zugänge könnten über lebensweltliche Beispiele, individuelle Aufmerksamkeit und Erklärung sowie bis zu einem bestimmten Maß auch über positive Verstärkung erreicht werden. Eine Orientierung am nächsten Entwicklungsschritt setzt die Kenntnis über den jeweils aktuellen Entwicklungsstand in den Entwicklungsbereichen, eine Grundkenntnis der Schüler*innen sowie ein Wissen über die Bandbreite an Ansatzmöglichkeiten voraus. Eine konsequente Orientierung an der Zone der proximalen Entwicklung meint nicht eine Abkehr von übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen oder von einer generellen Leistungsforderung, sondern öffnet durch die individuelle Perspektive auf die Einzelnen unterschiedliche, möglichst passgenaue Zugänge und Entwicklungslinien zu diesen Zielen (Wygotski, 2003, 83-90). Weiterhin bleibt die Annäherung an Mündigkeit das oberste Ziel, das sich dann in verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen operationalisieren lässt. Mündigkeit als die Erarbeitung, Artikulation und Verteidigung eigener Vorstellungen lässt sich auf einen Aufbau von Selbstwert und Selbstachtung zurückführen (Brumlik, 1990; 2020b). Diese wiederum werden durch Erfahrungen aufgebaut; diese Erfahrungen sind auch sozial vermittelt. Sie werden zudem flankiert durch einen Erwerb von u.a. kognitiven, sozialen, emotionalen, sprachlichen, kreativen und motorischen Kompetenzen. Auch diese Kompetenzen werden erheblich im sozialen Kontext durch Anleitung, Übung und Wiederholung aufgebaut. Abschließend wird auch deutlich, dass Lehrkräfte durch diese Aufforderungen zur Selbsttätigkeit eine macht- und daher eine verantwortungsvolle Position für die Entwicklung und das Wohlbefinden einer Person innehaben (Dederich, 2019a, 95). Sie treffen Entscheidungen für diesen Menschen, indem sie diesen überhaupt erst zur Selbsttätigkeit auffordern und dies zudem mit dem (für diesen zunächst fremden) Ziel, zur Mündigkeit zu gelangen und somit „ein Ziel zu setzen, dass er nicht notwendigerweise von sich aus anstreben würde“ (Giesinger, 2019, 262). Lehrkräfte regen durch stellvertretende Angebote an, die einen hohen Aufforderungscharakter haben, z.B. durch direkte Ansprache oder durch Irritationen. Dies deckt sich mit der grundlegenden Funktion von Bildung nach Stojanov (2014a), da diese prinzipiell durch Irritationen zur Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt anregt und durch die Bearbeitung der Irritationen diese Welt erschlossen und das Selbst weiterentwickelt werden kann (siehe auch Kap.6.2.2). Im Sinne der advokatorische Ethik als eine

Orientierungshilfe und insbesondere durch ihr Prinzip der antizipierten Zustimmung ist darauf hinzuweisen, dass solche Irritationen jedoch nicht immer linear und kausal mit Bildung als Transformation zusammenhängen. Aus dieser Perspektive ist Scherr (2014) zuzustimmen, wenn er bedenkt: „Irritationen, die Gewissheiten in Frage stellen, führen zu einer Krise des Selbst- und Weltverständnisses. Eine solche Krise eröffnet heterogene Bewältigungsoptionen. Eine mögliche Form der Krisenbewältigung sind Abwehrreaktionen, die zu einer Verfestigung und ggf. einer dogmatischen Schließung führen können. Bildungsprozesse, in denen eine offene und rationale Auseinandersetzung mit bislang unvertrauten und deshalb irritierenden Wahrnehmungen, Denkweisen und Normen erfolgt und die eine Selbst-Transformation anregen, sind also keineswegs die selbstverständlich erwartbare Form der Auseinandersetzung mit objektivierten Wissensbeständen, kulturellen Differenzen oder verunsichernden biografischen Erfahrungen“ (Scherr, 2014, 325). Diese Auseinandersetzungen sind zwar „der bildungstheoretische Idealfall“ (ebd.), jedoch nicht garantiert. Es zeigt sich, dass gerade die biografischen Erfahrungen des Ausschlusses und die möglichen erlebten Verletzungen bei vergangenen Öffnungen einer Person solche Bildungssituationen erschweren. Dies bedeutet nicht, dass Bildung hier und bei diesen Personen unmöglich ist. Die Bemühungen, adäquate Situationen zu schaffen, müssten jedoch intensiviert werden. Aus dieser Perspektive heraus gehören ausbleibende Bildungserfolge, wie auch immer diese gefasst werden, ebenso zum Bildungsprozess wie Verweigerung im Erziehungsprozess.

Artikulations- und Teilhabestrukturen schaffen

Zwei weitere Merkmale des bildungsgerechten Raums, die eng miteinander zusammenhängen, sind erstens die Bereitstellung von Artikulationsmöglichkeiten und zweitens die feste Etablierung Teilhabe ermöglichender Strukturen.

Für eine genauere Fassung der Artikulation kann vorrangig auf die grundlegende Arbeit von Adina Küchler-Hendricks (2022) zurückgegriffen werden. Für die Beschreibung eines bildungsgerechten Raums ist ihre Studie insbesondere durch ihren expliziten Bezug auf die Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov relevant (Küchler-Hendricks, 2022, 39). Küchler-Hendricks untersuchte in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion das Handeln von Lehrkräften bezogen auf ihre Anerkennungsleistungen. In diesem Zuge konnte sie verschiedene Handlungsmuster beschreiben, ob und wie „Lehrkräfte Artikulationsräume für inklusive Anerkennung eröffnen“ (ebd., 2). Bezogen auf die idealen Lehrkräfte, die durch ihr eigenes Handeln aktiv solche Räume eröffnen, in denen mit allen Schüler*innen über Gemeinsamkeiten, Unterschieden, Stärken und Schwächen sowie Verunsicherungen und Differenzen gesprochen werden kann und diese bearbeitbar werden, beschreibt sie einen konsekutiven Vierschritt: „Die Nutzung von Artikulationsräumen im inklusiven Schulbetrieb erfolgt in vier Schritten: Artikulationshilfe anbieten, Artikulation zulassen, Artikulation wertschätzen und Artikulation zur Bildung nutzen“ (ebd., 56).

Beim Angebot der Artikulationshilfe geht es zunächst darum, den Schüler*innen eine niederschwellige Möglichkeit der Mitteilug zu schaffen, um schlussendlich

„ein gemeinsames Kommunikationsmedium zu nutzen (...). Ein Beispiel für eine Artikulationshilfe ist daher, ganz basal, Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen zu helfen, deutlich auszusprechen, was sie denken und mitteilen möchten (...). Dies setzt ein Faktenwissen über deren Beeinträchtigungen voraus. Unterschiedliche Beeinträchtigungen erfordern unterschiedliche Unterstützungsleistungen, die nur mit Wissen um die Ursachen, Symptome und vielfältigen Fördermöglichkeiten erbracht werden können (...).“ (Küchler-Hendricks, 2022, 56).

Für die Arbeit im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens ist es demnach bedeutsam, über positive (sinnstiftende) und negative (belastende) Erfahrungen und Inhalte der Schüler*innen Bescheid zu wissen, um diese entsprechend anzuregen oder zu vermeiden; beides als Ausdrücke der Anerkennung (Micus-Loos, 2012, 314). Darüber hinaus scheint zwar die anatomische Fähigkeit des Sprechens nicht unbedingt eingeschränkt zu sein; im Gegensatz zu anderen Kategorien der Behinderung und Beeinträchtigung. Jedoch deuten zum einen hohe Komorbiditäten zwischen sprachlichen und Verhaltensauffälligkeiten (Zwirnmann, Lüke & Stein, 2022) und zum anderen Inkongruenzen zwischen der familiären Sprachumgebung, der Unterrichtssprache und der Bildungssprache der entsprechenden Schüler*innen (Schreiber & Jessen, 2023a; 2023b) darauf hin, dass es gerade im Wortschatz und der Pragmatik zu Schwierigkeiten kommen kann. Dies bedeutet, dass ein Artikulationsraum Fehler zulassen muss, Artikulationen jenseits der direkten An- und Aussprache im Klassenplenum berücksichtigt und (Sprach-)Bausteine, z.B. im Sinne des Scaffolding (Kniffka, 2012), bereithält. In diesem ersten Schritt lässt sich die Anerkennungsform der Empathie nachzeichnen, da den Schüler*innen eine grundlegende Offenheit für ihre Artikulation vermittelt wird.

Dieser Möglichkeit, überhaupt erst zur Artikulation zu kommen, schließt sich als nächster Schritt die Eröffnung von Räumen für die Artikulation von Weltbildern an. „Hierbei findet eine Anerkennung bereits in seiner Definition als Würdigung des Gegenübers statt, indem ein semantischer Raum zur Entfaltung des eigenen Verständnisses gewährt wird. Voraussetzung hierfür ist die Toleranz der Lehrkraft, andere Weltbilder außerhalb des eigenen kulturellen Rahmens zuzulassen“ (Küchler-Hendricks, 2022, 56). Eine solche Toleranz wird bei stark divergierenden Lebenswelten und Erfahrungen der Lehrkräfte und der Schüler*innen sowie bei Schilderungen extremer Erlebnisse auf die Probe gestellt. Dieser zweite Schritt beschreibt die Anerkennungsform des Respekts.

Darauf aufbauend wird drittens „gegenüber den Schülerinnen Wertschätzung für ihre Artikulation(sfähigkeit) als Form der Anerkennung durch die Lehrkraft entgegengebracht. Um diese Anerkennung geben zu können, müssen Lehrkräfte die Artikulation als grundsätzlich bereichernd erachten. Diese Wertschätzung begründet sich nach Stojanovs Verständnis in der Wertschätzung anderer Weltbilder als Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Weltbilds. Hierbei geht es wohlgerne nicht um die Wertschätzung des Inhalts der Artikulation, sondern um Anerkennung des Prozesses“ (Küchler-Hendricks, 2022, 57). Dieser Aspekt deckt sich mit der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung, indem die Beschämung für die eigene, für sich bedeutsame Umgebung abgebaut und Möglichkeiten der Ergründung aufgebaut werden.

Der abschließende vierte Aspekt „stellt das Ziel der Nutzung von Artikulationsräumen zur inklusiven Bildung dar, nämlich dass Schülerinnen die eigenen artikulierten Weltbilder gegebenenfalls überschreiten können, da durch die Lehrkräfte neue Denkanstöße gegeben werden, die die Schülerinnen zur Reflexion ermutigen. Entscheidend ist, dass – unabhängig vom Bildungserfolg, der vom Reflexionsvermögen von Schülerin und Lehrkraft abhängt – bei der Gewährung von Artikulationsräumen stets eine gegenseitige Anerkennung beider Subjekte stattfindet. Wem der Raum gegeben wird, sich zu artikulieren, wird wertschätzend anerkannt“ (Küchler-Hendricks, 2022, 57).

Solchen Räumen der Artikulation als Grundlage eines bildungsstiftenden Unterrichts korrespondieren direkt Räume der Teilhabe. Für das Merkmal der Teilhabe kann auf die Arbeiten von Kathrin Müller und Agnes Pfrang verwiesen werden, die sich zum einen direkt auf Stojanov und seinen Bildungs- und Anerkennungs-begriff beziehen (Müller & Pfrang, 2021b)

und zum anderen ebenso wie Stojanov die Orientierung an der Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit als unzulänglich für ein inklusives Bildungssystem kritisieren (Müller, K., 2018; Müller & Pfrang, 2021b). Teilhabe bedeutet hier einen subjektiv bedeutsamen Zugang zu Bildung und eine Voraussetzung von inklusivem Unterricht (Müller & Pfrang, 2021b). Inklusion ist hier ein gerechtigkeits-theoretisch abgesicherter, individueller Umgang mit „sozial-ethischer Vielfalt“ (ebd., o.S.) in einem „Spannungsfeld von Individualisierung und Vergemeinschaftung als Spannungsfeld jeglicher grundlegenden Bildung“ (ebd.). Solche grundlegende Bildung wird wiederum nur durch eine umfassende Teilhabe ermöglicht (Müller & Pfrang, 2021c), wobei Teilhabe „als ein Prozess verstanden werden [kann], der sich zwischen Individuum und Gemeinschaft vollzieht und sich an normativen Gesellschaftsordnungen und Werten orientiert. Teilhabe ist damit kein Wert an sich, sondern gewinnt erst durch die Konnotationen mit Werten und Gesellschaftsordnungen ihren Sinn (Müller & Pfrang, 2022, 290).

Müller und Pfrang skizzieren darauf aufbauend vier Wirkungsdimensionen, in denen sich Teilhabe zeigt: teilhaben können und teilhaben wollen auf Seiten der betreffenden Individuen sowie teilhaben dürfen, teilhaben müssen aus Seiten der pädagogisch Tätigen, die diese beiden Dimensionen ebenso anregen und eröffnen wie verhindern und verschließen können (Müller & Pfrang, 2021b). Diese vier Relationen der Teilhabe (ebd.) entfalten erst im sozialen Miteinander ihre Wirkung, sind sehr voraussetzungsreich und führen gemeinsam genommen zu einem umfassenden Teilhabe-Erleben (Müller & Pfrang, 2024), das wiederum zur Erfahrung subjektiver Bildung führt. Deutlich wird durch einen solchen Teilhabebegriff und seine Relationen, dass Teilhabe nicht allein von Erwachsenen (oder der Gesellschaft) ausgehen kann und von diesen nur als Angebot verstanden werden sollte. Zugleich ist es nicht alleinige Aufgabe oder Verantwortung der Kinder und Jugendlichen, Teilhabefähigkeiten zu entwickeln. Damit ist Teilhabe „eine reziproke Aufgabe von Gemeinschaft und Individuum“ (Müller & Pfrang, 2021, o.S.). Es wird möglich, einen Raum zu beschreiben, der Teilhabe ermöglicht und zulässt, auf Teilhabe vorbereitet und Teilhabe wertschätzt. Hierzu gehört auch die Möglichkeit, an bestimmten Sphären des Raumes nicht teilhaben zu wollen, nicht zu umfassender Teilhabe stets motiviert zu sein und auch, nicht zur Teilhabe gezwungen zu werden (Müller, 2014, 145). Dieser Raum muss ein sozialer Raum sein mit entsprechenden Rahmenbedingungen, „die die Sinnhaftigkeit von Normen und Anforderungen erfahrbar werden lassen sowie Identifizierungsvorgänge und Selbsterfahrung mit diesen ermöglichen“ (Müller & Pfrang, 2021a, 67). Diese Sinnhaftigkeit wird wiederum dann erschlossen, wenn sie durch andere Personen vorgelebt und vermittelt werden und es – wiederum entsprechend der Ambivalenz der Anerkennung als Triebfeder der Entwicklung – auch möglich ist, sich an den Normen und Anforderungen zu reiben und sich mit diesen kritisch-konstruktiv auseinander zu setzen.

Es kann schlussfolgernd besonders betont werden, dass solche Räume der Artikulation und Partizipation nicht in der bilateralen Struktur der genuinen Sozialbeziehung aufgehen, sondern auch das direkte soziale Umfeld miteinschließen und erst in diesem sozialen Miteinander Anerkennung – insbesondere in der Sphäre der sozialen Wertschätzung respektive Solidarität – erfahren werden kann (Resch, 2023, 91f.; Stojanov, 2006). Mitschüler*innen, Peers und andere Erwachsene sind somit Teil eines weiteren Netzwerkes, in dem die Individuen agieren und sich ausprobieren. Dies deckt sich mit den allgemeinen Erziehungsanforderungen und ein entsprechender Raum muss dem Anspruch gerecht werden, sowohl allen Einzelnen als auch den jeweiligen Beziehungen und der Gruppe als Ganzes zu genügen. „Zu

erweitern ist die dyadische Erzieher-Kind-Beziehung durch die häufig vorhandene Einbindung des Erziehungsprozesses in eine Gruppensituation. Dadurch erhalten dialogische Beziehungen neue Strukturen, die zu beachten sind. Wenn die Beziehungsdimension in den Blick genommen wird, darf jedoch der soziale Kontext nicht vergessen werden: Erziehungsprozesse finden immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Rahmen statt, der besondere zeit- und kulturspezifische Strukturierungen vorgibt“ (Hillenbrand, 2024, 136f.). Zusammenfassend muss also noch einmal deutlich betont werden, dass es die advokatorische Ethik in bisherigen Überlegungen versäumt hat, auch partizipative Elemente herauszuarbeiten. Stellvertretung ist nur eine genuine Stellvertretung, wenn sie sich auf eine Art der Mandatserteilung oder ethisch fundierten Mandatsergreifung berufen kann und sich zudem zeitlich und bereichsspezifisch einschränkt (siehe Kap. 2.3). Diese Beschränkung kommt in der advokatorischen Ethik bisher zu kurz. Partizipation und regelmäßige Reflexion über Ziele und Methoden der Stellvertretung sollten noch stärker berücksichtigt werden. Diese Forderung deckt sich auch mit den historischen Gründen Brumliks. Es war – wie gezeigt – eines seiner Hauptanliegen, Kinder und Jugendliche in den Diskurs zu integrieren, da sie dort noch meist als inkompetente Sprecher*innen galten. Brumlik belässt es in seiner Grundlegung jedoch nicht bei dieser bloßen Vertretung an einem spezifischen Handlungstisch im Auftrag der betreffenden Person. Er geht einen Schritt weiter, indem er die Vertretung auf weitere Bereiche ausweitet und den expliziten Auftrag der betreffenden Person nicht mehr als Bedingung setzt. Im Sinne einer genuinen Stellvertretung müsste der Advokat regelmäßig über sein Mandat und die Inhalte Rücksprache halten, die Meinungen und Perspektiven der Betroffenen einholen und dann diese wiederum am Verhandlungstisch vertreten. Nicht zuletzt ist dies angebracht, um die „latent vorhandene Gefahr des Übergewichts einer ‚fürsorglichen Belagerung‘ und Ausweitung sozialer Kontrolle gegenüber den Freiheitsrechten des Individuums“ (Walkenhorst, 2019, 112) einzudämmen. Die Schaffung entsprechender Artikulations- und Partizipationsräume könnte zudem Ausformungen der epistemischen Ungerechtigkeit begrenzen (Buchholz, 2024; Stojanov, 2019b, 353f.; 2022a, 119ff.; Tremain, 2017) und auch Platz für solche Inhalte schaffen, die zuvor kein Gehör gefunden haben (Heite, 2015; Magyar-Haas & Geiss, 2015). Realistischerweise findet eine solche routinierte Rücksprache in der Praxis kaum statt. Es benötigt also im bildungsgerechten Raum auch partizipative Strukturen, um sich der Grundlage der Stellvertretung immer wieder zu vergewissern. Hier verschränken sich Anerkennungsgerechtigkeit und advokatorische Ethik, indem erstere die subjektiven Weltbezüge der einzelnen Schüler*innen betont und zweitens diese in der Stellvertretung aufgreifen kann. Beides – Kenntnis über die Weltbezüge und Integration in Stellvertretung – setzt eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen voraus.

Zu inklusiven Räumen und der einhergehenden Gefahr der Pseudoanwaltschaft

Aus den bisherigen Merkmalen eines Raumes, der den erzieherischen Ansprüchen der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit genügt, lässt sich schlussfolgern, dass diese weitergefasst als Bedingungen eines inklusiven Raumes gelten können. Inklusion kann generell als Folgerung von Anerkennung gefasst werden (Stojanov, 2019a). Sie greift die individuellen Lebensformen und Entwicklungsstände auf, kann bisherige Lebensleistungen wertschätzen und ein bildungsstiftendes Beziehungsumfeld gestalten, das zugleich auch Erziehung unter Berücksichtigung erschwerter Bedingungen ermöglicht. Diese erschwerter Bedingungen verweisen auf eine intensivere Bemühung zur Herstellung und Aufrechterhaltung des entsprechenden Settings und an die umfassenderen Ansprüche an die dort pädagogisch

Tätigen. Die hier aufgeführten Merkmale des Raums verdienen besondere Berücksichtigung und stellen noch keine Prämisse für einen Abbau von unterstützenden Strukturen. Anders formuliert kann ein Raum dann als inklusiv bezeichnet werden, wenn er den drei Formen der Anerkennungsgerechtigkeit (Empathie, Respekt, soziale Wertschätzung) entspricht und per se die drei Strukturmerkmale der advokatorische Ethik (Imperativ der Schmerzvermeidung, Imperativ der Bemündigung, Antizipation der Zustimmung) erfüllt. Diese – zusammengekommen sechs – Merkmale können aufgrund ihrer Konstitution nur individuell erfüllt sein. Es ist denkbar, dass viele Schüler*innen gleiche oder ähnliche Bedürfnisse haben und diesen in einem gleichen Rahmen begegnet werden kann. Ebenso wird deutlich, dass es Räume geben muss, die die Bedürfnisse jener Schüler*innen aufgreifen, die an dieser Norm abweichen. Konkret gesagt, ist die Beschulung an den Erfordernissen der Person auszurichten. Der Beschulungsort wird damit selbst zu einem Kriterium, das anhand der sechs Merkmale geprüft werden muss. Neben räumlichen, organisatorischen, didaktischen und personellen Fragen wird es schlussendlich auch die ebenfalls nur individuell zu bestimmende Antwort auf die Frage der Stigmatisierung sein, die den Ausschlag geben kann. So argumentiert Stojanov, dass der Besuch einer separierenden Einrichtung (Stojanov, 2019a; siehe auch Kap. 6.3) durch die Zuschreibung des Förderbedarfs und die Zuweisung an eine andere Schule für sich genommen nicht legitimiert werden kann. Diese Zuschreibung und Zuweisung betonen zu stark das vermeintliche Defizit einer Person, das aus allen Persönlichkeitsmerkmalen hervorgehoben und als einzig relevantes herangezogen wird. Damit befürchtet er den Prozess des Otherings (Lindmeier, 2019; Leitner, 2022; Coates, 2023), durch diesen werden Personen „zu gesellschaftlich Anderen gemacht, indem aus der Fülle sozialer Eigenschaften nur ganz bestimmte herausgegriffen und im Sinne einer ‚totalen Identität‘ als entscheidende gesetzt werden. Jede Vorstellung und jedes Urteil über die Betreffenden wird dann durch diese spezifischen Identifizierungen gerahmt (...)“ (Franz & Wulfekühler, 2018, 109). Diese Identität überlagert dann die anderen Dimensionen der Leistung oder auch der persönlichen Entfaltung. Sprachlich kann sich dies durch Verknüpfungen mit den Adverbien, Konjunktionen und Präposition, die eine heimliche Ent-Wertung des gesagten implizieren: *Trotz* des Förder-schulbesuchs ist er gut integriert; sie arbeitet konzentriert, *obwohl* sie einen Förderbedarf hat; er kann sich gut an Regeln halten, *aber* er hat auch eine Schulbegleitung. Das letzte Beispiel kann bereits einen semantischen Hinweis darauf geben, dass es nicht der Förderort oder die Förderart ist, die eine Stigmatisierung oder das Othering auslösen können. Darüber hinaus ist zu diskutieren, ob nicht auch ein Besuch eines Ortes, der nicht auf die Berücksichtigung bestimmter Ausgangslagen vorbereitet und geeignet ist, für sich bereits eine Zurückweisung der Anerkennungsform der Empathie bedeutet und die Anerkennungsform des Respekts eine Unterlassung einfordert. Deutlich wird insbesondere, dass Otheringprozesse und Exklusion auch in als inklusiv bezeichneten Klassen (z.B. im Gemeinsamen Unterricht) zu finden sind. Wenn von „Inklusionskindern“ gesprochen wird, wird zugleich der Inklusionsanspruch ad absurdum geführt. Ebenso wird auch nachvollziehbar, warum ein dreigliedriges Schulsystem kaum zu rechtfertigen ist (Berkemeyer, 2020, 68f.).

Der Versuch von Inklusion führt in diesen Settings eher zu exklusiven Tendenzen, z.B. durch eine Absonderung im jeweiligen System der Schule (Böttinger, 2017; 2021; Willmann & Bärmig, 2020) oder durch Pseudoanwaltschaften (Silkenbeumer, 2013). Als Pseudoanwaltschaft werden Legitimationsmuster bezeichnet, die eine Anwaltschaft für *alle* Schüler*innen propagieren und aufgrund dieser Anwaltschaft *einzelne* Schüler*innen aus einem bestehenden Klassenverband ausgeschlossen werden sollen. „Gemeint sind damit zunächst Tendenzen,

sich an der moralisierenden Forderung und einem spannungsreichen pädagogischen Ethos des ‚es sich nicht leicht machen Dürfens‘ abzuarbeiten und unterstellte Interessen und Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen von Schülerinnen und Schülern auf der rhetorischen Ebene anwaltschaftlich zu vertreten. Es handelt sich insofern um eine Pseudo-Konstruktion, als damit die Tendenz verbunden ist, Widerspruchsfreiheit zu erzeugen und den Aussagen (...) einen Anschein zu verleihen, der mit den tatsächlichen Gegebenheiten und Überzeugungen nicht vereinbar ist“ (ebd., 129). So sollen vor allem die Schüler*innen die Klasse verlassen, die die anderen Schüler*innen an deren Recht auf Bildung behindern und für die eine Lehrkraft (auch) zuständig ist, diese Zuständigkeit aber durch die Ressourcenbindung der herausfordernden Schüler*innen nicht erfüllt werden kann. Ein Ausschluss kann dann durch eine „Ich bin Lehrkraft und Anwältin für *alle* Schüler*innen“-Argumentation gefordert werden und dies ohne eine Berücksichtigung der dann exkludierten Kinder und Jugendlichen. Unter dem Deckmantel der Inklusion, die hier als Schaffung eines idealen Lernortes strategisch gerahmt wird (Chong & Druckman, 2007; Matthes, 2014; Oswald, 2022), können dann alternative Beschulungsorte als (einzig) mögliche Lösung gesehen werden: Für die herausfordernden Schüler*innen ist dies „offensichtlich“ der beste Ort, da diesen anderen Orten eine „bessere“ Herangehensweise zugeschrieben wird und für die anderen Schüler*innen wäre ein Verbleib eine Gefährdung ihrer Inklusion, da die herausfordernden Schüler*innen durch ihre Anwesenheit und ihr Verhalten keinen idealen Lernort für sie zulassen. Es erscheint nahezu paradox, dass der Inklusionsbegriff so heftig diskutiert und normativ aufgeladen wird und damit eine Entleerung einhergeht, durch die mittels „Inklusion“ sämtliche Beschulungsarten argumentativ legitimiert werden können (Deger & Schmid, 2023). Die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit verbietet eine Pseudoanwaltschaft, durch die einzelne Schüler*innen als Problemfeld identifiziert werden, deren Verhaltensweisen und Deutungsmuster keinen Platz finden und somit Inklusion als vordergründiges Argument für Entlastung genutzt wird (Stojanov, 2023, 289f.).

Der historisch gewachsene, dezidierte und separierende Förderort für Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten (bzw. dem schuladministrativen Pendant: Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung; KMK, 2000) ist die spezialisierte Förderschule bzw. entsprechende Ersatzinstitutionen (Schmidt, 1996; Willmann, 2007; Wittrock, 2007). Diese Schule stellt auch unbestreitbar eine Entlastungsfunktion für das Regelschulsystem dar (Müller, 2014, 155f.; Stein, 2009, 248). Es ist kritisch zu hinterfragen, ob diese Entlastungsfunktion aufgrund einer pseudoanwaltschaftlichen Delegation oder aufgrund einer ernstzunehmenden Problematik und Inkongruenz von Anforderungen und Ressourcen in Anspruch genommen werden soll. Darüber hinaus ist auch zu berücksichtigen, ob eine mögliche aufnehmende (Förder-)Institution den Ansprüchen eines Raumes der Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit genügt, sie also realiter „eine besondere (intensive, individuell orientierte, professionelle und multiprofessionelle) Erziehung“ (Stein, 2009, 248) leisten können oder ob auch diese dezidiert weiterentwickelt werden müsste. So gilt es an dieser Stelle, sich nicht auf den bisherigen Leistungen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auszuruhen (Stein, 2011, 327f.; Müller, 2013; 2014), sondern deren Kritikpunkte aufzunehmen und Unterrichtsprinzipien hinsichtlich ihrer ethischen Rechtfertigung zu analysieren (Staudner, 2018, 93f.).

8 Gesamtfazit und Desiderate

Sonderpädagogik mit dem Anspruch, Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit in ihren spezifischen Ausformungen der advokatorischen Ethik und der Anerkennungsgerechtigkeit entsprechend aufzubereiten. Daher wurde die folgende abschließende Forschungsfrage formuliert: Inwiefern können Stellvertretung und Anerkennungsgerechtigkeit einen Beitrag zur Diskussion um Advokatorik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen leisten und damit infolge zur Frage eines idealen Förderortes verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher?

Ausgangslage der Überlegungen stellte die Allgegenwärtigkeit des Begriffs der Advokatorik dar, die in einem starken Kontrast zu dessen theoretischer Fundierung und argumentativer Einbettung steht (Kap. 1.2). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit, der vorrangig als eine meritokratische Gerechtigkeit aufgefasst wird (Kap. 6.1). Um den Begriff der Advokatorik – als spezifische Form der Stellvertretung – umfassend zu fundieren, war es nötig, zunächst allgemeine Formen der Stellvertretung und die Kriterien der soziologischen Stellvertretung zu rekonstruieren, bevor diese in den pädagogischen Kontext übertragen wurden (Kap. 2.3). In diesem Zuge kristallisierte sich heraus, dass Stellvertretung stets eine Triade darstellt, die umso komplexer wird, je mehr Ansprüche auf sie wirken und je ausdifferenzierter sie in Hinsicht ihrer Wirkachsen ist. Eine solche Kumulation an Ansprüchen stellt die Arbeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dar. Diese beschäftigt sich in Disziplin und Profession mit einer Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen. Diese Bedingungen wirken auf die Stellvertretung ein und erfordern eine gründliche Abwägung und Reflexion der Strukturen der Stellvertretung (Kap. 3.2). Diese Überlegungen finden ihren Kontext, wie anschließend gezeigt wurde, in der advokatorischen Ethik nach Micha Brumlik (Kap. 4). Diese führt mit ihren vier Grundgrundsätzen der Bemündigung, Schmerzvermeidung, Antizipation von Zustimmung und Emanzipation sowie dem Metaprinzip der Verantwortung einen Orientierungsrahmen ein (Kap. 4.3). Die advokatorische Ethik ist als spezifische Ethik für Entscheidungssituationen entworfen worden und soll möglichst gerechte und ethisch gerahmte Ergebnisse absichern. In ihrem Kern behandelt sich jedoch vorrangig Erziehungssituationen und lässt Bildungsanlässe außen vor. Zudem fehlt ihr eine tragfähige gerechtigkeitstheoretische Fundierung, die ihrem eigenen Anspruch genügt. Diese beiden Aspekte – die Berücksichtigung von Bildung und Gerechtigkeit – vereint die Anerkennungsgerechtigkeit von Krassimir Stojanov (Kap. 6). Die Grundlage dieses neueren Modells der Bildungsgerechtigkeit stellt das Verständnis von Bildung als Selbst-Transformation dar, als ein Ergebnis von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (Kap. 6.2.2). Eine solche Bildung wird idealerweise durch Anerkennung ermöglicht. Diese Anerkennung wiederum basiert auf der Anerkennungstheorie nach Honneth (Kap. 6.2.4), die Stojanov pädagogisch interpretiert und so drei adaptierte Anerkennungsformen entwickelt: Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung (Kap. 6.2.5). Eine Handlung oder ein Setting ist schlussendlich dann bildungsgerecht, wenn diese drei Formen gelten und entsprechend verankert sind. Die darauffolgenden Überlegungen vereinen dann diese beiden Stränge der Stellvertretung im Sinne der advokatorischen Ethik und der Anerkennungsgerechtigkeit (Kap. 6.2.6). So konnte herausgearbeitet werden, dass die Anerkennungsgerechtigkeit eine passende Gerechtigkeitsreferenz für die advokatorische Ethik darstellt und zugleich die advokatorische Ethik die Anerkennungsgerechtigkeit in ihren kritischen Momenten und der Berücksichtigung von Asymmetrie nachschärft. Die Synthese aus den Darstellungen im

Kontext von Erziehung und Bildung sowie unter Berücksichtigung von Elementen einer distributiven Gerechtigkeit ergab zudem eine herausragende Stellung des Mandats des Kindes als primäres Mandat der Lehrkraft (Kap. 7.1.2). Sämtliche Ausführungen könnten daraufhin in den Kriterien einer anerkennungsgerechten Stellvertretung zusammengefasst werden. Eine solche Stellvertretung kann dann als Advokatorik bezeichnet werden, wenn sie erstens die Mündigkeit als basale Anforderungen an jegliches pädagogische Handeln wahrt, zweitens die Bemündigung als oberstes Handlungsziel beinhaltet, drittens die physische und psychische Integrität durch empathische Zuwendung sichert, viertens Emanzipation als Ausdruck des (moralischen) Respekts auffasst und fünftens durch sich selbst soziale Wertschätzung ausdrückt (Kap. 7.1.2).

Eine Annäherung an die Frage nach einem idealen Förderort gelang über die drei Implikationen für den Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, insbesondere mittels der Kriterien eines bildungsgerechten Raumes (Kap. 7.2). Ein solcher Raum ist ein Erfahrungs- und Erprobungsraum, der die Selbst-Transformation im Sinne eines angeleiteten Ausprobierens, einer anerkennungs-basierten Leistungsförderung und -forderung sowie einer Orientierung an der proximalen Entwicklung anregt. Er versteht es darüber hinaus, einen adäquaten inneren und äußeren Halt zu gewähren, indem er entsprechende Artikulations- und Teilhabestrukturen schafft (Kap. 7.2.3).

Als weiteres Ergebnis der Arbeit können in Anlehnung an Dederich (2019a) folgende zehn Leifragen für die Praxis formuliert werden, die – jeweils aufs Neue – bezogen auf die Situation und Beziehung der Stellvertretung beantwortet werden sollten. An dieser Stelle runden sie die umfassenden theoretischen Überlegungen ab und verweisen zugleich auf erste praktische Umsetzungen.

- Wie verteilen sich die Rollen bezüglich der triadischen Figuration von Stellvertretung?
- In welchem Rahmen und zu welchem Zweck wurde das Mandat ergriffen oder erteilt? Lassen sich Endpunkte der Stellvertretung ausmachen?
- Auf welchen normativen Leitprinzipien beruht die Durchführung der Stellvertretung?
- Inwiefern fördert die Stellvertretung schlussendlich die Mündigkeit der Betroffenen?
- Welche Mittel werden zur Durchführung der Stellvertretung genutzt und wie werden diese reflektiert? Wie wird mit Zwangssituationen umgegangen?
- Wie wird sichergestellt, dass die Betroffenen vertreten und nicht ersetzt werden?
- Welche Maßnahmen greifen bezüglich einer Beschränkung der Stellvertretung?
- Welche Ansprüche anderer Personen und Gruppen wirken auf die Stellvertretung? Wie werden diese ausgehandelt?
- Welche eigenen Ansprüche und Intentionen wirken in die Stellvertretung?
- Wie wird in der Institution Stellvertretung konzeptionell gerahmt und reflektiert?

Diese Leifragen können dazu beitragen, konkrete Stellvertretungen professionell zu rahmen und zu reflektieren. Denn auch im Kontext des Versuches um Anerkennung wird deutlich, „dass auch das ethische Denken nicht vor den Fallstricken der Exklusion gefeit ist, sondern im Gegenteil zu einer Ausschlüsse legitimierenden Instanz werden kann“ (Dederich, 2016a, 319). Eine routinierte Reflexionspraxis stellt die unabdingbare Ausgangslage professioneller Pädagogik dar.

Schlussendlich sei noch der transformative Charakter der Stellvertretung für Anerkennungsgerechtigkeit betont. Neben der Unterstützung zur Bildung als Selbst-Transformation zielen

die Implikationen der bisherigen Überlegungen auch unweigerlich auf eine Transformation im Sinne eine Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems ab, nicht auf punktuelle Maßnahmen. Der Unterricht und die Förderung *aller* Schüler*innen sollte anerkennungsgerecht gestaltet werden und Lehrkräfte *aller* Schularten sollten Advokaten der Bildungsgerechtigkeit sein. Die bildungsgerechten Räume sollten demnach allen Mitgliedern des Bildungssystems offenstehen, neben den Schüler*innen auch explizit den Erwachsenen. Anerkennungsgerechtigkeit ist in diesem Kontext kein Additiv zu bisherigen Strukturen oder eine modulare Erweiterung, die bei Bedarf einzelnen Schüler*innen zukommt. Den Bedarf nach bildungsstiftenden Sozialbeziehungen haben – wie gezeigt – alle Personen im Bildungssystem. Für eine solche Gestaltung benötigt es jedoch die Intensivierung der bisherigen Bemühungen und eine Neuformulierung der grundlegenden Prinzipien von Schule und Unterricht sowie in diesem Sinne eine deutlichere Rückbesinnung von Schule als Institution der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung (Sturm, 2012b), welche die Ansprüche der nachschulischen Sozialisation nicht verdrängt, sondern stets zugunsten der Schüler*innen ausbalanciert.

Desiderate und Ausblick

Die vorliegende Arbeit nimmt vorrangig eine enge Perspektive auf die bindungsstiftenden Sozialbeziehungen ein. Dabei wurden ausgehend von den betreffenden Schüler*innen und ihren Ansprüchen verschiedene (Qualitäts-)Kriterien des pädagogischen Umgangs entworfen. Im Zuge dieser Engführung blieben zunächst Fragen der weiteren sozialen Umwelt außen vor, ebenso wie die Hintergründe der betreffenden Lehrkräfte. So lassen sich in Bezug auf die vorliegende Arbeit verschiedene Limitation nennen: Erstens bedingt die genannte Engführung zugleich eine Verschleierung der gesamtgesellschaftlichen Perspektive; zweitens kommen Fragen der pädagogischen Institutionen und ihrer Mitarbeiter*innen sowie deren biografischen Hintergründe und Ausbildungen zu kurz; drittens erfolgte eine weitere Engführung auf die Schule, obgleich die meisten der vorliegenden Erkenntnisse auch auf außerschulische Bereiche angewandt werden können; viertens finden sich in den Kriterien noch keine konkreten Handlungsempfehlungen bezüglich didaktischer und methodischer Umsetzungen; abschließend wurden fünftens mit den Erziehungskonzeptionen von Kobi und Benner lediglich zwei der etablierten Konzeptionen referiert. Diese Leerstellen können anschließend als die folgenden Desiderate der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und des Diskurses in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgemacht und knapp skizziert werden. Sie stellen somit Anregungen für weitere Forschungsarbeiten dar.

- Es ist grundlegend und deutlich umfangreicher als bisher zu klären, in welchem Verhältnis das Phänomen der Stellvertretung in der Erziehung zu der Zeigestruktur der Erziehung steht (Ellinger & Hechler, 2013, 78-81; Prange, 2012a; 2012b). Der Zugang über die Zeigestruktur könnte das Phänomen der Stellvertretung noch detaillierter beschreiben. An diese Klärungen schließt sich dann unmittelbar an, welche Aspekte hervorgehoben und betont (schlussendlich: anerkannt) werden sollen und welche nicht. Boger plädiert für eine „dreistellige Reflexionsfigur“ (Boger, 2020b, o.S.) aus Basis der Anerkennungslinien „universal – different – individuell“ (ebd.). Dieser Zugang wiederum könnte als Analysefolie für oben genannte Beziehungsarbeit genutzt werden.
- Es wäre möglich, die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterien der Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit mit den grundlagentheoretischen Arbeiten von Otto Speck zu

vergleichen (Speck, 1991; 1996). Speck stellt Überlegungen zur Erziehung zur Mündigkeit an, ähnlich wie Brumlik und Stojanov bezüglich der Stellvertretung und der Bildungsgerechtigkeit vorgehen. Darüber hinaus versteht Speck Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten als Ergebnisse misslingender Autonomieentwicklung (ebd.). Jedoch vernachlässigt Speck die asymmetrische Achse der Erziehung und die Implikationen der Stellvertretung nahezu gänzlich, weshalb künftig zu klären ist, in welchem Ausmaß sich Specks Überlegungen mit der Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer Bemündigung zusammenführen lassen.

- Es bietet sich sodann an, den von Brumlik und Speck favorisierten Ansatz der *Just Community* nach Kohlberg (Brumlik, 1989a; 1997; Speck, 1991, 196-207) genauer hinsichtlich seiner Passung als ein bildungsstiftender Raum zu befragen.
- Es ist näher empirisch zu bestimmen, inwiefern Lehrkräfte die Stellvertretung als Kernaufgabe der Pädagogik wahrnehmen und ausgestalten, wobei mögliche Unterschiede hinsichtlich des Alters der Schüler*innen, der Schulart und der Einstellung zu Inklusion besonders interessant erscheinen (Dietrich & Kuhlmann, 2022; Helbig, 2023; Rabenstein & Idel, 2023; erste empirische Ansätze bei: Drahmman, Merk & Cramer, 2019; Falkenberg, 2020; Graalman, 2023; Küchler-Hendricks, 2022; te Poel, 2020; 2021; Wysujack, 2021). Ebenso bieten sich Erhebung unter Studierenden verschiedener Lehrämter und außerschulischer Pädagogik an (Dangl, 2024; Deger & Schmid, 2023; Lücke, 2021; Stree-se & Pieper, 2016).
- Es ist darauf aufbauend wünschenswert, dezidierter die Zusammenhänge biografischer Erfahrungen sowie aktueller Ansprüche und Intentionen der Lehrkräfte mit der Ergreifung und Ausgestaltung des Mandats der Stellvertretung zu ergründen (Schildmann, 1993).
- Es konnten in der vorliegenden Arbeit die Zusammenhänge von normativen Konzeptionen des guten Lebens und Akten der Stellvertretung nicht ausreichend geklärt werden. Unbeantwortet bleibt also die Frage, ob und wie unterschiedliche Annahmen über das gute Leben seitens der Lehrkräfte ihre Berufsethik beeinflussen und infolge auf Handlungen bezüglich bestimmter Zielgruppen wirken (beginnend bei Penthin, Christ, Kröner, Pirner & Scheunpflug, 2022).
- Es ist weiter auszuführen, inwiefern die Kompetenzen zur Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit ausreichend in allen drei Phasen der Lehramtsausbildung etabliert und ausgestaltet werden kann. Grundlegend sind dabei Kenntnisse der Stellvertretung, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit, ebenso wie die intensive Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und der Reflexion der eigenen Biografie (Stojanov, 2008c, 111f.; 2018a, 55f.; mögliche Ansätze bei Oser, Heinzer & Salzmann, 2010; Rödel, Schauer, Brinkmann & Schratz, 2022).
- Es ist nötig, Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit detaillierter im Kontext der ethical literacy (Quante & Wiedebusch, 2021) zu betrachten und als eine solche Kategorie auszuformulieren.
- Es konnte im Rahmen der Arbeit nicht der juristischen Stellvertretung (z.B. in Bezug auf die Legitimation von Freiheitsentzug in der Jugendhilfe) nachgegangen werden. Ebenso fehlt eine Diskussion der grundrechtlich zugesicherten und zugleich einforderten Hoheit der Erziehungsberechtigten in Form von Stellvertretung gegenüber den Kindern und Jugendlichen und die einhergehende Sicherung des Kindeswohls (Art. 6 Abs. 2-3 GG; § 1626 BGB; § 1631 BGB; § 1 SGB VIII). Eine Zusammenführung pädagogischer und

juristischer Stellvertretung könnte gewinnen für einen interdisziplinären Austausch sein.

- Es ist genauer zu erarbeiten welche politischen und gesellschaftskritischen Implikationen sich aus der Stellvertretung für Anerkennungsgerechtigkeit ergeben. Diese Aufgabe, sich fachlich fundiert für die Klientel einzusetzen und dies mit gesellschaftskritischen Elementen zu verknüpfen, wird in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch kaum wahrgenommen (Gasterstädt et al., 2022, 197; Hillenbrand, 2024, 225). Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit könnte sich hierbei als eine relevante Grundlage für das politische Engagement erweisen. Eine Lobbyarbeit im Sinne der Anwaltschaft könnte dann auf den Erhalt von Förderstrukturen, den Aufbau von idealer, individueller und anerkennungsgerechter Unterstützung und den Abbau von struktureller Ungerechtigkeit (Brumlik, 2013b, 41) abzielen.
- Es könnte für den zukünftigen Diskurs der Sonderpädagogik bereichernd sein, auch die historischen Linien und tradierten Argumentationsmuster der Stellvertretung im Kontext von auffälligem Verhalten und Erleben zu rekonstruieren (beginnend bei Hänsel, 2021; 2024).
- Es erscheint aussichtsreich, der *Stellvertretung* für Anerkennung einen zentraleren Platz in der „(sonder)pädagogischen Berufsethik der Anerkennung“ (Simon, 2012) zuzuweisen und sie so in eine umfassende Professionsethik zu integrieren, um „moralische Einzelaktionen“ (Speck, 1996, 127) vorzubeugen.
- Es erscheint vielversprechend, Aspekte der Stellvertretung, der Anerkennung und der Bildungsgerechtigkeit noch deutlicher in Konzepte des *ethical reasoning* und der Mitarbeiter-Scripts, also routinierte Handlungspraxen und Legitimationsmuster, zu integrieren und hinsichtlich ihres dortigen Stellenwerts zu beleuchten (Großmaß & Perko, 2011; Schädler, 2022). Daran schließen sich direkt Untersuchungen an zur Relevanz von Stellvertretung, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit in Ethik-Komitees, Ethik-Tools und Ethikberatung, auch mit Orientierung an klinischen und Zwangskontexten (Becka, 2017; Fröhlich, 2014; Graf, 2014; Horster, 2012b; Lutz, Frewer & Eibauer, 2021; Rehbock, 2002; Riedel, 2017).
- Es wurde in der vorliegenden Arbeit noch kein Bezug zu etablierten oder neuen didaktischen und methodischen Ansätzen der Schulpädagogik bzw. der Sonderpädagogik hergestellt. Ein Ansatzpunkt könnte eine genauere Analyse aktueller Konzepte sein, etwa die MultiGradeMultiLevel-Methodology (Girg, Lichtinger & Müller, 2012) bzw. die Arbeit mit Lernleitern (Müller, Grieser, Roos & Schmalenbach, 2022).
- Es wird deutlich, dass auch in der außerschulischen Pädagogik die Themen der Stellvertretung, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit noch nicht ausreichend berücksichtigt sind, da sich diese zumeist auf Fragen der freiheitsentziehenden Maßnahmen beschränken und die advokatorische Ethik nach Brumlik als Referenz heranziehen (Hußmann, 2021; Trede, 2003; Wolff, 2004). Hierauf aufbauend ist zu klären, wie die Anerkennungsgerechtigkeit nach Stojanov auch in den Feldern der Sozialen Arbeit und in der Jugendhilfe etabliert werden und als eine Stellvertretung für Bildungsgerechtigkeit gestaltet werden kann.
- Es wurde gezeigt, dass bildungsstiftende Sozialbeziehungen reziproke Interaktionen darstellen (Stojanov, 2010b) und daher auch die Perspektive der Schüler*innen berücksichtigen sollte. Diese Perspektiven werden zumeist in einem direkten Gespräch oder methodisch gerahmt, etwa beim Philosophieren mit Kindern, erkundet (Stojanov, 2019c). Im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens könnten diese Artikulationsräume jedoch er-

schwert sein, z.B. wenn die Signale und Äußerungen der anderen Person missverstanden werden. An dieser Stelle könnte das Konzept der *behavioral literacy* herangezogen werden. Dieses Konzept basiert auf der Annahme, dass das Verhalten und die Handlungen einer Person ebenso „gelesen“ und entschlüsselt werden müssen, wie Texte oder Bilder, wobei dieser Interpretationsvorgang bei manchen Kindern und Jugendlichen eben erschwert ist. Bisher ist das Konzept nur in Ansätzen in den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen übertragen worden und harrt noch einer umfassenderen Berücksichtigung (Schmitz & Wittrock, 2010; Schmitz-Feldhaus & Wittrock, 2014; Wittrock & Schmitz, 2009).

- Es hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten die Care-Ethik als eine spezifische Form praktischer Ethik verbreitet. Diese „Ethik der wertschätzenden Sorge“ (Weiß, 2024, 16) spricht sich gegen Autonomie als das (einzig) bestimmende Ziel menschlicher Entwicklung aus. Zurückgehend auf Elisabeth Conradi (2001), bezieht sich diese Ethik der Achtsamkeit auf die Gestaltung intersubjektiver Prozesse mit dem Charakter der Hilfe und Unterstützung, ohne diese Formate auf die andere Person zu prägen. Mithilfe ihrer Schlüsselbegriffe Achtsamkeit, Relationalität und Reziprozität sowie Respekt und Verantwortung handelt sie die Spannungsverhältnisse von Nähe und Distanz sowie Fremd- und Selbstbestimmung aus (Conradi, 2001; 2012). In der sonderpädagogischen Disziplin und Profession hat sich die Care-Ethik vorrangig in der Arbeit mit und für Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung als Form der Sorge etabliert (Dederich, 2020; Falkenstörfer, 2020; 2022a; Stinkes, 2002). Eine solche Fundierung der Beziehungen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen steht hingegen noch aus. Insbesondere im Kontext von Anerkennung der aktuellen Situation und der Verfasstheit der anderen Person, erscheint eine Verknüpfung von Anerkennungstheorie und Sorge naheliegend (Kowalski, 2019; Redecker, 2020). In einem nächsten Schritt könnten die Anerkennungs- und Bildungsbegriffe von Stojanov mit der Care-Ethik kritisch gegengelesen werden, um Leerstellen des Subjekts- und Autonomiebegriffs herauszuarbeiten (te Poel, 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Desiderate lässt sich final ein hohes Potential und zugleich eine hohe Notwendigkeit grundlagentheoretischer Forschung im Kontext von Stellvertretung, Anerkennung und Bildungsgerechtigkeit ausmachen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drängenden Problematiken des Bildungssystems und zugleich mit den komplexen Ansprüchen von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben erscheint im Lichte der vorliegenden Arbeit selbst eine anwaltschaftliche Aufgabe zu sein.

9 Abbildungsverzeichnis

- S. 40 Abbildung 1: Prinzipientafel der vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (Benner, 2015, 130)
- S. 174 Abbildung 2: Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse (nach Honneth, 2016, 211)
- S. 183 Abbildung 3: Zusammenhänge der Anerkennungsformen nach Krassimir Stojanov (Stojanov, 2022a, 119)

10 Literaturverzeichnis

A

- Achtelik, K. (2019). Leidvermutung. Pränataldiagnostik und das Bild von Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69(6-7), S. 31-36.
- Ackermann, K. E. (2011). „Stellvertretung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 139-165). Athena.
- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (Hrsg.) (2011). *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung*. Athena.
- Ahrbeck, B. (2010). Erziehungsnotwendigkeiten und Bruchstellen der Entwicklung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 215-225). Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 73-87). Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Ahrbeck, B. (2017). *Der Umgang mit Behinderung. Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2018). Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 169-177). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ainsworth, M. D. S. (2017). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Aufl., S. 414-421). Klett & Cotta.
- Ainsworth, M.D. S. & Bell, S. M. (2017). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Aufl., S. 146-168). Klett & Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (2017). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: „Sozialisation“ als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Aufl., S. 242-279). Klett & Cotta.
- Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext Schulabsentismus. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 9-26). Springer.
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117, S. 595-622.
- Anderson, E. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), S. 163-173.
- Andresen, S. (2012). Was Kindheit prekär macht und Kinder verletzlich. Theoretische Ansätze und ausgewählte empirische Befunde. In I. Wallimann-Helmer (Hrsg.), *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen. Gerechtigkeitstheoretische und sonderpädagogische Perspektiven* (S. 107-222). Verlag Karl Alber.
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2021). *Bildungsgerechtigkeit. Herausforderung für das deutsche Bildungssystem*. Institut der deutschen Wirtschaft.
- Anhalt, E. (2012). Bildsamkeit - Erziehungsbedürftigkeit. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 124-131). Verlag Julius Klinkhardt.
- Antor, G. & Bleidick, U. (1995). *Recht auf Leben - Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik*. Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter Heidelberg.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Kohlhammer.
- Antor, G. (1985). Legitimationsprobleme sonderpädagogischen Handelns. In U. Bleidick (Hrsg.), *Theorie der Behindertenpädagogik* (S. 235-250). Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Antor, G. (1989). Betroffene und Stellvertreter. Zu Ethik-Fragen in der Sonderpädagogik. In W. Thimm (Hrsg.), *Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte. Unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 12-29). Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Antor, G. (2010). Gerechtigkeit und Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(4), S. 131-134.
- Apel, K.-O. (1997). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin: Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*. Carl Auer.

- Arnold, G. (2022). Nudging. Die politische Dimension psychotechnologischer Assistenz. *DISS-Journal*, 43, S. 46-52.
- Aviram, A. (1991). The paternalistic attitude toward children. *Educational Theory*, 41(2), S. 199-211
- B
- Baader, M. S. (2008). Unjust Community, Gerechtigkeit und Werteerziehung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 193-202). Verlag Barbara Budrich.
- Bach, H. (1993). Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2. Aufl., S. 3-35). Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Baier, D. (2012). Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schuleschwänzens. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft* (S. 37-62). Verlag Julius Klinkhardt.
- Baier, C., Müller, T. & Strobl, C. (2016). „Hier kommste nicht raus“. *Geschlossener Jugendwerkhof Torgau: Endpunkt erzieherischer Willkür der SED gegenüber verhaltensabweichenden Jugendlichen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Balbach, K. (2022). Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich Vernachlässigung - eine kinderschutzensible und bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, S. 58-69.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49-75). Schöningh.
- Balzer, N. (2019). Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 69-82). Verlag Julius Klinkhardt.
- Balzer, N. (2022). Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 77-96). Verlag Julius Klinkhardt.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Ferdinand Schöningh.
- Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Becka, M. (2017). Ethikkomitees als ethische Reflexionsräume in Justizvollzugsanstalten. *EthikJournal*, 4(1), S. 1-14.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennde Anerkennung. Über Identität und Politik*. Suhrkamp.
- Bedorf, T. (2014). Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 161-174). Ferdinand Schöningh.
- Behrens, B. (2014). Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 123-135). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bellmann, J. (2019). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 9-22). Waxmann.
- Benkmann, R. (2020). Differenz von Lehrerhabitus und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und Bildungsnotwendigkeit. Herausforderung für den inklusiven Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, S. 1-21.
- Benner, D. (1983). Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundlagen der Erziehung und Bildung* (S. 283-300). Klett-Cotta.
- Benner, D. (1991). Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Benner & D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung* (S. 11-28). Juventa Verlag.
- Benner, D. (1999a). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), S. 315-328.
- Benner, D. (1999b). Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In D. Benner, K.-F. Göstemeyer & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen* (S. 47-66). Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2003). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), S. 290-304.

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D. (2017). Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 139-153). Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2024). *Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Beltz Juventa.
- Berdelmann, K. & Rieger-Ladich, M. (2012). Selbstständigkeit als Ziel der Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 136-139). Verlag Julius Klinkhardt.
- Berkemeyer, N. (2020). Gerechtigkeit als Maßstab für das System Schule? R. Koerrenz & N. Berkemeyer (Hrsg.), *System Schule auf dem Prüfstand* (S. 62-82). Beltz Juventa.
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Biewer, G. (2000). Pädagogische und philosophische Aspekte der Debatte über Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(6), S. 240-244.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bittner, G. (2016). „Inklusion und andere große Worte – oder das stumpf gewordene Seziermesser der psychoanalytischen Kritik. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 79-90). Kohlhammer.
- Bittner, G., Ertle, C. & Schmid, V. (1977). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4* (2. Aufl., S. 13-102). Ernst Klett Verlag.
- Blatz, S. (2017). Der Begriff der Förderung im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 191-204). Frank & Timme.
- Blatz, S. (2018). Zur vermeintlichen Einfachheit von Erziehung - Kritik der Erziehungsratgeberliteratur. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 286-297). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 92-100.
- Bleher, W., Hoanzl, M. & Ramminger, Edit (2014). Die Ungehaltenen halten. Ausgewählte Unterstützungssysteme/-angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(3), S. 272-294.
- Bleidick, U. (1985). Wissenschaftssystematik der Behindertenpädagogik. In U. Bleidick (Hrsg.), *Theorie der Behindertenpädagogik* (S. 48-86). Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Bleidick, U. (1986). Freiheit und Gleichheit im Bildungswesen für Behinderte. In M. Thalhammer (Hrsg.), *Gefährdungen des behinderten Menschen im Zugriff von Wissenschaft und Praxis. Anfragen an Sondererziehung und Therapie* (S. 13-37). Ernst Reinhardt Verlag.
- Bleidick, U. (1990). Die Behinderung im Menschenbild und hinderliche Menschenbilder in der Erziehung von Behinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41(8), S. 514-534.
- Bleidick, U. (1992). Zur Legitimation von stellvertretenden Advokaten oder: unerwünschte Meßkriterien für eine Selektion von Nicht-Personen - Stellungnahme zum Artikel von Micha Brumlik in 4/91. *Sonderpädagogik*, 22(2), S. 90-96.
- Bleidick, U. (2003). Der Personbegriff in der Behindertenpädagogik. In M. Dederich (Hrsg.), *Bioethik und Behinderung* (S. 20-48). Verlag Julius Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2020a). Stellvertretung, Definitionsmacht und Deutungshoheit. Ein Kommentar auf den Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik* (S. 50-56). Ernst Reinhardt Verlag.
- Boger, M.-A. (2020b). Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, 17(1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Bohlken, E. (2012). Anthropologische Grundlagen einer Ethik der Behindertenpädagogik. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 59-74). Kohlhammer.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Brill Schöningh.

- Bollnow, O. F. (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher*, 10(8), S. 337-349.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1981). Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), S. 31-37.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128-144). Kohlhammer.
- Bolz, T. & Baumann, M. (2023). Freiheitsentziehende Maßnahmen in pädagogischen Settings – Reflexion der Wirkmechanismen und ihre Implikationen für die (sonder-)pädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(1), S. 77-90.
- Borlich, B. (2017). Berichte aus den Ländern - Sachsen-Anhalt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(10), S. 500-504.
- Borst, E. (2003). *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Borst, E. (2004). „Anerkennung“ als konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Bildungsvorstellungen. *Neue Praxis*, 34(3), S. 259-270.
- Borst, E. (2011). Pädagogik der Anerkennung und ihr Menschenrechtsbezug. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2011, S. 247-258.
- Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Kohlhammer.
- Böttinger, T. (2021). *Förderbedarf gleich Ausgrenzung? – Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland. Empirische Sonderpädagogik*, 13(3), S. 216-237.
- Braunberger, C. & Brun, G. (2021). Reflective equilibrium and understanding. *Synthese*, 198, S. 7923-7947.
- Braunmühl, E. v. (1980). *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung* (3. Aufl.). Beltz.
- Breitsameter, C. (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Stellvertretung in der Medizin. Entscheidungsfindung bei nichteinwilligungsfähigen Patienten*. Kohlhammer.
- Bremm, N. (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130-150). Beltz Juventa.
- Bressler, C. (2023). *Lebende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bröckelmann, W. (2018). Halt und Haltung - Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(10), S. 448-456.
- Brüll, H.-M. & Schmid, B. (2005). *Anwaltschaftliche Ethik. Theoretischer Ansatz und schulpädagogische Perspektiven*. Schriften des Instituts für Bildung und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten Nr. 5. Online unter: https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12/file/Anwaltschaftliche_Ethik.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Brumlik, M. (1973). *Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Brumlik, M. (1978). Normative Grundlagen der Sozialarbeit. *Neue Praxis*, 8(4), S. 321-325.
- Brumlik, M. (1985). Vom Leiden der Tiere und vom Zwang der Personwerdung. Zwei Kapitel advokatorischer Ethik. In H.-U. v. Brachel & N. Mette (Hrsg.), *Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften* (S. 300-322). edition liberacion/Edition Exodus.
- Brumlik, M. (1986a). Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik* (S. 265-300). Suhrkamp.
- Brumlik, M. (1986b). Zur Sittlichkeit pädagogisch professioneller Interaktionen. In W. Ammann, K. Klattenhoff & H. Neukäter, Heinz (Hrsg.), *Pädagogik: Theorie und Menschlichkeit* (S. 179-200). BIS.
- Brumlik, M. (1987). Ist eine advokatorische Ethik möglich? In T. Rauschenbach & H. Thiersch (Hrsg.), *Die herausgeforderte Moral. Lebensbewältigung in Erziehung und sozialer Arbeit* (S. 59-72). Böllert.
- Brumlik, M. (1989a). Kohlbergs „Just Community“-Ansatz als Grundlage einer Theorie der Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, 19(5), S. 374-383.
- Brumlik, M. (1989b). Bildung zur Gerechtigkeit. Über Moralpädagogik und Jugendarbeit. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 9(33), S. 31-40.

- Brumlik, M. (1990). Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur ethischen Begründung pädagogischer Interventionen. In C. Sachße & H. T. Engelhardt (Hrsg.), *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates* (S. 203-227). Suhrkamp.
- Brumlik, M. (1991a). Advokatorische Ethik. *Sonderpädagogik*, 21(4), S. 188-198.
- Brumlik, M. (1991b). „Politische Kultur des Streits“ im Licht sozialisationstheoretischer Überlegungen. In W. Heitmeyer & J. Jacobi (Hrsg.), *Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung* (S. 249-260). Juventa.
- Brumlik, M. (1991c). Is an Advocatory Ethic at All Possible? In G. Albrecht & H.-U. Otto (Hrsg.), *Social Prevention and the Social Sciences. Theoretical Controversies, Research Problems, and Evaluation Strategies* (S. 61-70). de Gruyter.
- Brumlik, M. (1992a). Warum nicht sein darf, was doch so ist. Eine Antwort auf Ulrich Bleidick. *Sonderpädagogik*, 22(2), S. 98-99.
- Brumlik, M. (1992b). Fairneß und Gerechtigkeit in entwicklungspsychologischer Perspektive. In W. Nickolai, H. Rieder & J. Walter (Hrsg.), *Sport im Strafvollzug. Pädagogische und therapeutische Modelle* (S. 32-44). Lambertus.
- Brumlik, M. (1995). *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin Verlag.
- Brumlik, M. (1997). Just community – demokratische Strukturen im Strafvollzug. *Ruperto Carola*, 3. Online unter: https://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa3_97/brumlik.htm (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Brumlik, M. (2000a). Moralität in der Zeit - Probleme einer intergenerativen Ethik. In J. Masschelein, J. Ruhloff & A. Schäfer (Hrsg.), *Erziehungsethik im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs* (S. 247-262). Deutscher Studien-Verlag.
- Brumlik, M. (2000b). Kontexte der Anerkennung - Kommentar zu Axel Honneths Moral jenseits von Aristoteles und Kant. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Moral im sozialen Kontext* (S. 77-81). Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2002). Anerkennung als pädagogische Idee. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 13-25). Wochenschau-Verlag.
- Brumlik, M. (2006). Ethische Dimensionen einer sozialpädagogischen Theoriebildung zu Kindern und Kindheit. Überlegungen im Anschluss an Fichte und Darwin. In S. Andresen & I. Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen* (S. 73-82). Springer.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2007a). *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Beltz.
- Brumlik, M. (2007b). Kinder als Anwälte ihrer alten Eltern? Prinzipien der advokatorischen Ethik. In A. Bauer & K. Gröning (Hrsg.), *Die späte Familie. Intergenerationenbeziehungen im hohen Lebensalter* (S. 119-130). Psycho-sozial-Verlag.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2008). *Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend?* Beltz.
- Brumlik, M. (2011). Das Mandat als solidarische Figur? Der Advokat als Mandant? Advokatorische Pädagogik? In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 107-116). Athena.
- Brumlik, M. (2013a). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 1(2), S. 1-14.
- Brumlik, M. (2013b). Gerechtigkeit und Empathie. Zur ethischen Grundlage sozialer Dienste. In C. Spatscheck & S. Wagenblass (Hrsg.), *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit* (S. 41-53). Beltz Juventa.
- Brumlik, M. (2015a). Die Beschneidungsdebatte: Grenz- und Bewährungsfall einer advokatorischen Ethik. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 223-241). Springer.
- Brumlik, M. (2015b). Pädagogische Taktlosigkeit. In D. Burghardt, D. Krininger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie – Kultur* (S. 53-57). Ferdinand Schöningh.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Brumlik, M. (2019). Eltern als Anwälte? Grenzen einer Metapher. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(4), S. 484-496.
- Brumlik, M. (2020a). Blinde Selbstkritik? Ein Kommentar. *Jahrbuch für Pädagogik 2018*, S. 149-163.
- Brumlik, M. (2020b). Sokratische Mündigkeit – Demokratiefähigkeit in Zeiten digital zerrütteter Öffentlichkeit. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 117-130). Springer.
- Brumlik, M. (2020c). Pädagogik der Menschenrechte. *Pädagogische Rundschau*, 74(3), S. 251-255.
- Brumlik, M. (2021). Freiheit. In D. Ranan (Hrsg.), *Sprachgewalt. Missbrauchte Wörter und andere politische Kampfbegriffe* (S. 352-361). Dietz.
- Brumlik, M. (2022). Philosophische Ethik und Pädagogik. In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 57-63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brumlik, M. & Keckeisen, W. (1976). Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. *Kriminologisches Journal*, 8(4), S. 241-262.

- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. transcript Verlag.
- Büchner, P. (2008). Soziale Herkunft und Bildung. Über das Reproduktionsdilemma der Akademikerfamilien und das Aufwachen in Bildungsarmut. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 133-151). Verlag Barbara Budrich.
- Buchner, T. (2023). Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 43-57). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bueb, B. (2008). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Ullstein.
- Bundschuh, K. (2007). Verhaltensauffälligkeiten. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 287-289). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bünger, C. (2022). Mündigkeit. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 303-311). Beltz Juventa.
- C
- Capovilla, D. (2022). Die Fachrichtung „Pädagogik bei Sehbeeinträchtigungen“ nun auch in Bayern. *spuren*, 65(4), S. 48-51.
- Casale, R. (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Brill Schöningh.
- Chong, D. & Druckman, J. N. (2007). Framing Theory. *Annual Review of Political Science*, 10, 103-126.
- Coates, R. D. (2023). Othering. In P. Rebughini & E. Colombo (Hrsg.), *Framing Social Theory. Reassembling the Lexicon of Contemporary Social Sciences* (S. 94-107). Routledge.
- Conradi, E. (2001). *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Campus.
- Conradi, E. (2012). Selbstbestimmung durch Achtsamkeit. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 167-183). Kohlhammer.
- Correa, A. L., Costa, M. C. F. D. C. & Zappellini, M. B. (2022). Nudge Policies in COVID-19 Context: A Necessary Action or Ethical Dilemma? *Journal of Contemporary Administration*, 26(5), S. 1-15.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), S. 74-101.
- Culp, J. (2020a). Bildung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 74(2), S. 296-309.
- Culp, J. (2020b). Educational justice. *Philosophy Compass*, 15(12), S. 1-12.
- D
- Dabrock, P. (2010). Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 17-53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahmen, S. (2024). Der Imperativ der Biografisierung und die Ambivalenzen der Produktion (selbst-)verantwortlicher Subjekte. In C. Heite, V. Magyar-Haas & C. Schär (Hrsg.), *Responsibilisierung* (S. 101-120). Springer.
- Dangl, O. (2024). Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 246-252). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2007). Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (S. 139-152). Mabuse-Verlag.
- Dederich, M. (2011a). Paternalismus als ethische Figur - Ein Problemaufriss. In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 167-193). Athena.
- Dederich, M. (2011b). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion - Ein Problemaufriss. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 40-56). Projekt Verlag.
- Dederich, M. (2012). Inklusion als Menschenrecht und Bedingung der Möglichkeit für Chancengleichheit? In I. Wallimann-Helmer (Hrsg.), *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen. Gerechtigkeitstheoretische und sonderpädagogische Perspektiven* (S. 24-52). Verlag Karl Alber.
- Dederich, M. (2013a). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Kohlhammer.
- Dederich, M. (2013b). Recht und Gerechtigkeit. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 21-35). Psychosozial-Verlag.
- Dederich, M. (2016a). Ethik. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 315-319). Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016b). Selbstbestimmung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 169-171). Kohlhammer.

- Dederich, M. (2018a). Anerkennung und Beschämung. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 158-168). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2018b). Moralische Verpflichtung, Anerkennung und Gewalt. Eine Problemskizze angesichts von Menschen mit komplexen Behinderungen. In J. Müller & R. Legemann (Hrsg.), *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum* (S. 105-121). wbg Academic.
- Dederich, M. (2019). Ethische Aspekte der schulischen Geistigbehindertenpädagogik – Verantwortung, Anerkennung und Menschenwürde. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder* (S. 55-65). Beltz.
- Dederich, M. (2020). Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. In C. Dietrich N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 18-28). Beltz Juventa.
- Dederich, M. (2022). Bildungsgerechtigkeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz, (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., 94-98). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. & Schnell, M. W. (2011). Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik. *Behinderte Menschen*, 34(4/5), S. 35-46.
- Dederich, M. & Seitzer, P. (2022). Epistemische Verletzbarkeit. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 157-167). Springer VS.
- Deegener, G. & Körner, W. (2009). Verhaltensbesonderheiten von Kindern und Jugendlichen aufgrund von körperlicher und emotionaler Misshandlung sowie Vernachlässigung. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 127-142). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dees, P. & Schwarzer, N.-H. (2023). Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(9), S. 421-429.
- Deger, P. & Schmid, V. (2023). „Carina ist nur ein Kind in der Klasse“ – (Inklusives) Handeln angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 7, 1-24
- Deimel, J. (2018). Parentifizierung. Kinder im Spannungsfeld zwischen Machtgefühl und Überforderung. *Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, 5(2), S. 60-72.
- Dietrich, F. & Kuhlmann, N. (2022). Jenseits der Fürsorge- und fachlicher Leistungsorientierung – Eine Fallrekonstruktion zum berufskulturellen Anerkennungsgeschehen im multiprofessionellen Team. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(3), S. 258-269.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 229-244). Springer.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral?. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 78(2), S. 103-113.
- Dlugosch, A., Müller, T. & Stein, R. (2020). Macht, Moralität und Vertrauen - zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, S. 92-105.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2014). *Grundbegriffe der Pädagogik* (3. Aufl.). wbv.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dotson, K. (2014). Conceptualizing Epistemic Oppression. *Social Epistemology*, 28(2), S. 115-138.
- Drahmann, M., Merk, S. & Cramer, C. (2019). Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des ‚Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession‘ (TIVO). In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 174-193). Beltz Juventa.
- Drerup, J. & Schweiger, G. (2019). Philosophie der Kindheit: Zur Einführung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 3-6). J.B. Metzler.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2013). Grenzen im Erziehungsprozess: Nähe- und Distanzregulationen an den Übergängen im Bildungssystem. In G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.), *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen* (S. 131-146). Kohlhammer.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2021). *Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz*. In U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 52-66). Beltz Juventa.
- Düber, D. (2014). Was heißt: den Paternalismus angemessen begrenzen? In M. Kühler & A. Nossek (Hrsg.), *Paternalismus und Konsequentialismus* (S. 129-150). mentis.
- Düber, D. (2018). Inklusive Bildung zwischen Selbstbestimmung und Bevormundung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 82-99). Beltz Juventa.

- Dudenredaktion (o.J.). „Advokat“ auf Duden online. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Advokat> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Dülmer, H. (2001). Bildung und der Einfluss von Argumenten auf das moralische Urteil. Eine empirische Analyse zur moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(1), S. 1-27.
- Dünne, J. (2006). Soziale Räume. In J. Dünne, S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 289-369). Suhrkamp.
- Dworkin, G. (1972). Paternalism. *The Monist*, 56(1), S. 64-84.
- Dworkin, G. (2020). Paternalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online unter: <https://plato.stanford.edu/entries/paternalism/> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Dziabel, N. (2017). *Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit. Eine grundlagentheoretische Studie*. Verlag Julius Klinkhardt.
- E
- Ebert, H. (2023). Gedanken zu einer nachhaltigen Lehrerversorgung. *spuren*, 66(1), S. 52-57.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2013). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 64-95). Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. (2014). Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 229-245). Springer.
- F
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktionen und empirische Konkretisierung*. Beltz Juventa.
- Fageth, B. (2024). Professionalität und Ethos: monolithisch-personale Domänen des pädagogischen Takts. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(2), S. 194-207.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Springer VS.
- Falkenstörfer, S. (2022a). Für Sorge. Verantwortung und Sorge für Menschen mit (komplexen) Behinderungen. *Menschen*, 45(1), S. 25-30.
- Falkenstörfer, S. (2022b). Von dem Recht auf Teilhabe zu der Pflicht teilzunehmen. Ein verhängnisvoller Wandel, nicht nur für Menschen mit komplexen Behinderungen. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 52-57). Verlag Julius Klinkhardt.
- Faultsch, P. (2014). „Bildung“ - Grundbegriff oder Container-Kategorie. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 231-232.
- Felder, F. (2012a). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Campus Verlag.
- Felder, F. (2012b). Der Wert von Verschiedenheit und die Unvermeidbarkeit einer Theorie des guten Lebens. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(4), S. 148-153.
- Felder, F. (2012c). Chancen worauf? Bildung als Befähigung und die Herausforderung von Behinderung. In I. Walimann-Helmer (Hrsg.), *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen. Gerechtigkeitstheoretische und sonderpädagogische Perspektiven* (S. 139-164). Verlag Karl Alber.
- Felder, F. (2013a). Die Sphären von Inklusion und ihre Bedeutungen für den schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(2), S. 136-152.
- Felder, F. (2013b). Inklusion und Gerechtigkeit. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 95-111). Psychosozial-Verlag.
- Felder, F. (2015). Inklusive Bildung als Wert in der Gerechtigkeitsperspektive. In V. Maniatis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 256-269). Waxmann.
- Felder, F. (2016). Behinderung. In A. Goppel, C. Mieth & C. Neuhäuser (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 358-362). J. B. Metzler.
- Felder, F. (2017). Zwei Kritikpunkte und Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), S. 301-311.
- Felder, F. (2021a). Corona und die ultimativen ‚memento mori‘ – Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt - auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 153-168). Verlag Julius Klinkhardt.

- Felder, F. (2021b). Die Systematik der Anerkennung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. *PFBL - PraxisForschungLehrer*innenbildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(2), S. 7-17.
- Felder, F. (2022a). Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. J. B. Metzler.
- Felder, F. (2022b). Inklusive Bildung und Transformation. Ein tätigkeitstheoretisch inspirierter Blick. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 141-157). Springer.
- Felder, F. (2022c). Anerkennung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 98-103). Verlag Julius Klinkhardt.
- Felder, F. (2023). Disability and Democratic Education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 416-431). Cambridge University Press.
- Felder, F. & Ikäheimo, H. (2018). Anerkennung und inklusive Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 46-61). Beltz Juventa
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Springer.
- Feuser, Georg (2006). *Advokatorische Assistenz für Menschen mit Autismus-Syndrom und/oder geistiger Behinderung. Widerspruch oder Chance?* Vortrag am 17.05.2006 im Rahmen der Impulsveranstaltung „Integration und Selbstbestimmung“ der Autismushilfe Fachstelle Ostschweiz, St. Gallen. Online unter: <https://bidok.library.uibk.ac.at/obvbidoa/download/pdf/8313493> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(12), S. 492-502.
- Fischer, D. (2009). An der Grenze – Begleitung von Menschen mit herausforderndem Verhalten. *Behinderte Menschen*, 32(5), S. 10-25.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Fornefeld, B. (2009). Heilpädagogen zwischen Individualanspruch und Systemzwang – Versuch einer ethischen Standortbestimmung. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 78(1), S. 8-19.
- Franz, J. & Wulfekühler, H. (2018). Diversität und Identität: Im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Anerkennung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 100-118). Beltz Juventa.
- Fricker, M. (2003). Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing. *Metaphilosophy*, 34(1/2), S. 154-173.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power & the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fröhlich, A. (2000). Selbstbestimmtes Leben trotz Behinderung. In H.-P. Färber, W. Lipps & T. Seyfarth (Hrsg.), *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung* (S. 3-20). Attempto.
- Fröhlich, G. (2014). *Theorie der Ethischen Beratung im Klinischen Kontext. Philosophische Grundlegung eines anwendungsbezogenen Modells zur Falldiskussion und Lösung wertbasierter Konflikte*. Königshausen & Neumann.
- G
- Gamper, M. & Kupfer, A. (2024). *Klassismus*. transcript Verlag.
- Garz, D. (2007). Wie wir zu dem werden, was wir sind. Über Anerkennungs- und Aberkennungsprozesse in der sozialisatorischen Interaktion. In S. Andresen, I. Pinhard & S. Wexers (Hrsg.), *Erziehung - Ethik - Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung* (S. 34-49). Beltz.
- Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J. & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-) mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Re-Konstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 188-206). Beltz Juventa.
- Gaus, D. (2015). Jeder nach seinen Möglichkeiten, jeder nach seinen Bedürfnissen. Gerechtigkeitskonzepte und schulische Inklusion. *Pädagogische Rundschau*, 69(2), S. 185-197.
- Gawrilow, C. (2016). *Lehrbuch ADHS. Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Gebauer, M. (2017). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - Kulturelle Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Schule? In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 53-67). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Schurig, M., Suggate, S., Scheer, D. & Capovilla, D. (2022). Social, Systemic, Individual-Medical or Cultural? Questionnaire on the Concepts of Disability Among Teacher Education Students. *Frontiers in education*, 6, S. 1-13.
- Geddes, H. (2003). Attachment and the child in school. Part I. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(3), S. 231-242.

- Geddes, H. (2005). Attachment and learning. Part II: The learning profile of the avoidant and disorganized attachment patterns. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), S. 79-93.
- Geddes, H. (2014). Bindung, Verhalten und Lernen. In K.-H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.): *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (2. Aufl., S. 170-186). Klett-Cotta.
- Geissler, J., Werner, E., Dworschak, W., Romanos, M. & Ratz, C. (2021). Freiheitsentziehende Maßnahmen in bayerischen Heimeinrichtungen für Kinder, Jugendliche und junge Volljährige mit Intelligenzminderung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 49(4), S. 273-283.
- Gencke, A. (2020). *Gesundheit und Selbstbestimmung. Voraussetzungen und Folgen der Einwilligungs(un)fähigkeit des Patienten*. Springer.
- Giesinger, J. (2005). *Pädagogischer Paternalismus. Eine ethische Rechtfertigung. Dissertation. St. Gallen*. Online unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/123095/> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Giesinger, J. (2006a). Autonomie und Verletzlichkeit. Auf dem Weg zu einer normativen Konzeption von Kindheit. *Pädagogische Rundschau*, 60(1), S. 27-40.
- Giesinger, J. (2006b). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5(2), S. 265-284.
- Giesinger, J. (2007a). *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. transcript Verlag.
- Giesinger, J. (2007b). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), S. 362-381.
- Giesinger, J. (2014). Anerkennung, Autonomie und Erziehung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(3), S. 348-360.
- Giesinger, J. (2015a). Adipositas bei Kindern: Elterliche Rechte, Paternalismus und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 2(1), S. 59-87.
- Giesinger, J. (2015b). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 150-162). Waxmann.
- Giesinger, J. (2016). „Weil sie noch ein Kind ist“. Paternalismus, Autonomie und der Status der Kindheit. Vortrag auf der Tagung „Autonomie und Paternalismus“ des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen. Online unter: <http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Vortrag-Essen16.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Giesinger, J. (2019). Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), S. 250-265.
- Giesinger, J. (2020). Autonomie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 235-244). Springer.
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Prolog-Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Glöckel, H. (1994). Bedarf die Pädagogik der ethischen Selbstverpflichtung - ein „Hippokratischer Eid“ für Lehrer? In H.-J. Fischer, W. Lippke & D. Schwerdt (Hrsg.), *Ethos und Kulturauftrag des Lehrers* (S. 64-74). Peter Lang.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Kohlhammer.
- Gmünder, U. (1985). *Kritische Theorie. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Gniewosz, B. & Walper, S. (2017). Bildungsungleichheit - Alles eine Frage der Familie?! In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 187-200). Springer.
- Goetze, H. (2001). *Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik*. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133-155). Springer.
- Göppel, R. (1989). „Der Friederich, der Friederich ...“. *Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Edition Bentheim.
- Göppel, R. (2008). Grenzen der Erziehung – Erziehung an den Grenzen – Erziehung durch Grenzen. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung* (S. 45-66). Verlag Dr. Kovac.
- Göppel, R. (2010a). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Kohlhammer.
- Göppel, R. (2010b). Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11-20). Kohlhammer.

- Gosepath, S. (2016). Gleichheit. In A. Goppel, C. Mieth & C. Neuhäuser (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 173-179). J. B. Metzler.
- Göser, T. (2012). *Bildungsgerechtigkeit. Thema in Variationen*. Dissertationsschrift. Online unter: https://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00012003 (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Graalmann, K. (2019). Begabungen (an-)erkennen und optimal fördern! Ein intersektionaler Blick auf Begabung und Bildungsgerechtigkeit. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 51-70). Springer.
- Graalmann, K. (2023). Lehrerinnenorientierungen auf Bildungs(un)gerechtigkeit. Sinn- und soziogenetische Überlegungen. In F. Beier (Hrsg.), *Schule, Unterricht und Profession. Empirische Studien zur Lehrkräftebildung* (S. 125-137). Waxmann.
- Graf, Klaus (2014). *Ethik der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen und Konkretionen*. Kohlhammer
- Graumann, S. (2011). Stellvertretung und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 217-233). Athena.
- Gröschke, D. (1993). *Praktische Ethik der Heilpädagogik. Individual- und sozialetische Reflexionen zu Grundfragen der Behindertenhilfe*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschke, D. (2002). Für eine Heilpädagogik mit dem Gesicht zur Gesellschaft. In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik* (S. 9-32). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschke, D. (2008). *Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschke, D. (2010). Die Anerkennung und „Annahme“ des behinderten Kindes - eine kritische Anfrage an die Gesellschaft. In H. Weiß, U. Stinkes & A. Fries (Hrsg.), *Prüfstand der Gesellschaft. Behinderung und Benachteiligung als soziale Herausforderung* (S. 167-183). Edition freileben.
- Gröschner, A., Calcagni, E., Klauf, S. & Hickethier, F. (2022). Dialogische Unterrichtsgespräche als Core Practices? Lernen im Learning to Teach-Lab: Science. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), S. 44-57.
- Großmaß, R. & Perko, G. (2011). *Ethik für Soziale Berufe*. Ferdinand Schöningh.
- Grundmann, M. (2014). Bildung als Sozialisationspraxis. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 240-243.
- Gruschka, A. (2014). Bildung - Begriff und Wirklichkeit. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 243-245.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch* (13. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- H
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp.
- Haerberlin, U. (1995). Zur Berufsethik für Heilpädagogen. In G. Antor & U. Bleidick (1995), *Recht auf Leben - Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik* (S. 116-153). Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter Heidelberg.
- Haerberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Haupt Verlag.
- Haerberlin, U. (2007a). Anthropologie, heilpädagogische. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 17-19). Verlag Julius Klinkhardt.
- Haerberlin, U. (2007b). Ethik in der Heilpädagogik. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 66-70). Verlag Julius Klinkhardt.
- Haerberlin, U. (2010). *Das Menschenbild für die Heilpädagogik* (6. Aufl.). Haupt Verlag.
- Haerberlin, U. (2017). Inklusive Bildung - Ein kritischer Diskurs aus ethischer Perspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(4), S. 13-20.
- Hafenecker, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hafenecker, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik - Problemhorizont und Lösungswege. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 207-216). Verlag Barbara Budrich.
- Hafenecker, B., Henkenborg, P. & A. Scherr (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Wochenschau-Verlag.
- Hänel, H. C. (2022). Einleitung: Epistemische Ungerechtigkeiten. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 9(1), S. 141-154.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), S. 21-37.

- Hänsel, D. (2021). Inklusion als Legitimation der Sonderschule. *Behindertenpädagogik*, 60(2), S. 117-141.
- Hänsel, D. (2024). *Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Harant, M. (2020). Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 159-174). Tübingen University Press.
- Harmel, H. (2011). *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Eine kritische Literaturanalyse und ihre Bedeutung für die Behindertenpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartong, S., Hermstein, B & Höhne, T. (2018). Einleitung. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7-17). Beltz Juventa.
- Hascher, P., Müller, T. & Stein, R. (2023). Fazit und Ausblick. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 288-291). Verlag Julius Klinkhardt.
- Häufler, M. (2000). *Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Häufler, M. (2002). Ordnungen des Handelns - Überlegungen zu einer heilpädagogischen Berufsethik vom Einzelnen her. In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik* (S. 237-269). Verlag Julius Klinkhardt.
- Häufler, M. (2009). Was müssen Sonderschullehrer können? Reflexionen aus der Perspektive der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(7), S. 249-254.
- Hechler, O. (2018b). Mentalisierungsfördernder Unterricht. Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 173-187). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hechler, O. (2018a). *Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit - Beziehungsgestaltung - Lernerfolg*. Kohlhammer.
- Hegde, S. (2024). Violence Against Children: A Theoretical Perspective. In L. Beckel, T. Maschke & F. Stein (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. transformation - empowerment - sustainability* (S. 267-279). Edition Kunstschrit im Residenz Verlag.
- Hehn-Oldiges, M. & Ostermann, B. (2021). Ampeln und andere Ermahnungssysteme. Problematische Strategien zur Erziehung. *Behindertenpädagogik*, 60(1), S. 79-100.
- Heimbach-Steins, M. (2014). Bildung als Zentralbegriff aller Humanwissenschaften? - Anmerkungen zu einem Entwurf von Krassimir Stojanov. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 245-247.
- Heinrich, P. (2005). *Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der „Praktischen Ethik“ von Peter Singer. Eine kritisch-vergleichende Analyse ausgewählter deutschsprachiger sonderpädagogischer Fachartikel (1988-2004) und internationaler Veröffentlichungen in Fachzeitschriften (1979-2004)*. Dissertationsschrift Universität Würzburg.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125-143). Verlag Barbara Budrich.
- Heite, C. (2015). Zum-Sprechen-Bringen. Dilemmata des Empowerment. In M. Geiss & V. Magyar-Haas (Hrsg.), *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung* (S. 147-168). Velbrück Wissenschaft.
- Helbig, J. (2023). Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Konflikte im Unterricht. In S. Richter (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven* (S. 171-181). Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka; M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Springer VS.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Hillenbrand, C. (2009). Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe. Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(4), S. 131-138.
- Herz, B. & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplintechnik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(3), S. 246-249.
- Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.) (2023). *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Herz, B. & Müller, C. (2014). Angst, Beschämung, Isolation für die Lehrerfortbildung? *Sozial Extra*, 38(3), S. 39-42.
- Herz, B. (2013). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 9-49). Verlag Julius Klinkhardt.

- Herz, B. (2022a). Celebrate Diversity! Plausibilisierungsstrategien zur Reproduktion sozialstrukturell relevanter Ungleichheitsrelationen. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 13-26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herz, B. (2022b). Ökonomisierungsstress und Unterrichtsstörungen. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-) mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Re-Konstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 58-76). Beltz Juventa.
- Herzog, L. (2019). *Politische Philosophie*. Wilhelm Fink Verlag.
- Heuer, S. (2017). Strafe: (k)ein pädagogisches Mandat für die Soziale Arbeit? *Sozial Extra*, 41(5), S. 6-10.
- Heuer, S. (2023). Zwangspraktiken. Zur Problematik eines Professionalisierungsanspruchs. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 92(4), S. 260-265.
- Heusner, J., Bretschneider, R., Weithardt, M. & Schuppener, S. (2020). Über die (Un)Vereinbarkeit von Autonomieverlust und Freiheitsentzug mit (professionellen) Sorgebeziehungen und Wohlergehensbestrebungen. Zur Relevanz freiheitseinschränkender Maßnahmen in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe. *Behindertenpädagogik*, 59(3), S. 241-259.
- Hillenbrand, C. (2016). Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 226-231). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2023). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (4. Aufl.) Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillenbrand, C. (2024). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Hilpert, K. (1992). Wer hat ein Lebensrecht? Peter Singers „Praktische Ethik“ in der Diskussion. *Katechetische Blätter. Zeitschrift für den Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit*, 117(4), S. 338-348.
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 93-108). Springer.
- Höfling, A., Strack, F. & Deutsch, R. (2006). Reflektive und impulsive Determinanten sozialen Verhaltens. In E. H. Witte (Hrsg.), *Evolutionäre Sozialpsychologie und automatische Prozesse* (S. 13-30). Pabst Science Publishers.
- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *WestEnd*, 1(1), S. 51-70.
- Honneth, A. (2016). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Hopf, W. (2017). Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 23-37). Springer
- Hopmann, B. (2022a). Dis/Cap/Ability - Behinderung aus befähigungstheoretischer Perspektive. *ZDS - Zeitschrift für Disability Studies*, 1(2), S. 1-15.
- Hopmann, B. (2022b). Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion). In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-) mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Re-Konstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 96-112). Beltz Juventa.
- Horkheimer, M. (1970). *Verwaltete Welt*. Die Arche.
- Horlacher, R. (2014). Naivität oder Kalkül? Der Bildungsbegriff und seine Hypothek. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 255-256.
- Hörner, W. (2014). Bildung zwischen Anthropologie und Soziologie. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 250-253.
- Hornscheidt, L. & Sammla, J. (2021). *Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache* (2. Aufl.). w_orten & meer.
- Horster, D. (2012a). Was ist Moral? In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 23-30). Kohlhammer.
- Horster, D. (2012b). Angewandte Ethik. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 31-40). Kohlhammer.
- Hübner, D. (2024). *Einführung in die philosophische Ethik* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hummrich, M. (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 337-352). Springer.
- Hußlein, E. (1993). Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2. Aufl., S. 473-491). Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Hußmann, M. (2021). Erziehungszwang und dessen freiheitsentziehende Verstärker. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(4), S. 255-267.

I

- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Springer.
- Irlmer, M. & Cudak, K. (2024). Risikolos oder komplex? Nichtinvasive Pränataltests als ethische und praktische Herausforderung für die Inklusions- und Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(5), S. 192-203.

J

- Jäger, M. (2019). Wie kritisch ist die kritische Diskursanalyse? In T. Wiedemann & C. Lohmeier (Hrsg.), *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Theorie, Vorgehen, Erweiterungen* (61-82). Springer.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7. Aufl.). Unrast-Verlag.
- Jäger, S. & Zimmermann, J. (2019). *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste* (2. Aufl.). Unrast-Verlag.
- Janowski, J. C., Janowski, B. & Lichtenberger, H. P. (Hrsg.) (2006). *Stellvertretung. Theologische, philosophische und kulturelle Aspekte. Band 1: Transdisziplinäres Symposium*. Neukirchener.
- Jantzen, W. (2013). Behinderung und Inklusion. *Behinderte Menschen*, 36(2), S. 13-19.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), S. 82–92.
- John, R. & Langhof A. (2014). Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 1-7). Springer VS.
- Jox, R. J. (2016). Entscheidungen bei einwilligungsunfähigen Patienten. In G. Marckmann (Hrsg.), *Praxisbuch Ethik in der Medizin* (S. 125-132). Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Verlag modernes lernen.

K

- Kade, J. (2014). Bildungstheorie und Bildungsforschung unter den Bedingungen von Ausdifferenzierung (erziehungs-)wissenschaftlicher Zugänge, der Universalisierung des Pädagogischen und der Verzeitlichung von Bildungs- und Lebensgestalten. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 269-270.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken. Wie wir Entscheidungen treffen und was das mit Wirtschaft zu tun hat* (18. Aufl.). Siedler Verlag.
- Kant, I. (2019). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Reclam.
- Kaplan, A. (2018). Erziehung durch besondere Maßnahmen und Konzepte. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 271-285). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kardorff, E. v. (2010a). Zur Diskriminierung psychisch kranker Menschen. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 279-305). VS Verlag.
- Kardorff, E. v. (2010b). Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion psychisch kranker Menschen. *Kerbe*, 28(4), S. 4-7.
- Kardorff, Ernst von (2011). Paradoxien der Stellvertretung. In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 79-84). Athena.
- Kardorff, Ernst von (2017). Diskriminierung von seelisch Beeinträchtigten. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 565-592). Springer.
- Katzenbach, D. (2010). Bildung und Anerkennung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 93-114). Athena.
- Kelle, H. (2019). Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 18-25). J.B. Metzler.
- Keller, R. (2010). Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöfer (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis* (4. Aufl., S. 197-232). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöfer (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3. Aufl., S. 125-158). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. (2023). Responsibilisierung und Schutz als Modi pädagogischer Verantwortung? Zur Gleichzeitigkeit privat-individueller Eigenverantwortung und öffentlich-staatlicher Fremdverantwortung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(1), S. 18-30.
- Keul, H. (2024). Vulnerabilität, Vulneranz und Resilienz. Zur Überwindung binärer Codierungen in der Resilienzforschung. In J. Sautermeister, V. Lenz & T. Breyer (Hrsg.), *Resilienz im Horizont menschlichen Handelns* (S. 83-105). Kohlhammer.
- Kidd, I. J., Medina, J. & Pohlhaus Jr., G. (Hrsg.) (2017). *The Routledge Handbook of epistemic injustice*. Routledge
- Kießling, C. (2018). Nicht mehr zeitgemäß? Die Schulvorbereitende Einrichtung in Bayern. *spuren*, 61(1), S. 7-12.

- Kiper, H. & Mischke, W. (2014). Bildung als pädagogische Kategorie. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2). S. 273-276.
- Klemm, U. (Hrsg.) (1992). *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*. dipa-Verlag.
- Kluge, M. (2023). Erziehung und Kindheit. Konzeptionelle Beziehungen. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. F. Bossek (Hrsg.), *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 171-185). Beltz Juventa.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Bonn.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208-225). Schneider Verlag Hohengehren.
- Knight, C. (2023). Reflective Equilibrium. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online unter: <https://plato.stanford.edu/entries/reflective-equilibrium/> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Kobi, E. E. (1993): Vom unbeholfenen Helfen. In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung* (S. 97-112). Ed. SZH.
- Kobi, E. E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (6. Aufl.). BHP-Verlag.
- Köbsell, S. (2019). 50 Behindertenbewegte Jahre in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69(6-7), S. 24-30.
- Köller, O. & Schöps, K. (2013). Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M). In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Aufl., S. 72-96). Verlag Julius Klinkhardt.
- König, L. (2015). Anerkennung in der Eltern-Kind-Beziehung: Bindungstheoretische Überlegungen zu den affektiven Aspekten von Anerkennung. In L. König & H. Weiß (Hrsg.), *Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der Interdisziplinären Frühförderung* (S. 40-54). Kohlhammer.
- König, L. (2020). *Trauma und Bindung in der Kindheit. Grundwissen für Fachkräfte der frühen Bildung*. Kohlhammer.
- Korczak, J. (2018). *Wie man ein Kind lieben soll* (17. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kotzee, B. (2013). Educational justice, epistemic justice, and leveling down. *Educational Theory*, 63(4), S. 331-349.
- Koucky, J. (2008). *Pädagogische Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung*. Verlag Dr. Kovac.
- Kowalski, M. (2019). Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf die pädagogische Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 219-238). Beltz Juventa.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2016). Berufliche Schulen im Inklusionsdiskurs. Betrachtungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *spuren*, 58(3), S. 41-46.
- Kranert, H.-W. (2018). Transition Schule – Beruf. Eine besondere Herausforderung für Heranwachsende mit psychischen Belastungen. *Menschen*, 41(4/5), S. 62-64.
- Krappmann, L. (2013). Identität und lebenswerte Schule. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipatin für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 79-88). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krauthamer, H. S. (2021). *The great pronoun shift. The big impact of little parts of speech*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Krawitz, R. (2007). Erziehung. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 64-66). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kron, F. W. (1983). Das Erzieherische Verhältnis oder Chancen für gemeinsam gestaltete schulische Wirklichkeit. In A. Schnitzer (Hrsg.), *Der pädagogische Bezug* (S. 13-51). Oldenbourg.
- Kron, F. W. (1986). Noch einmal: Der pädagogische Bezug. In W. Amman, K. Klattenhoff & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik in Theorie und Menschlichkeit* (S. 245-260). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Krüger, J. O. & Konrad, S. (2022). Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 76(6), S. 633-646.
- Küchler-Hendricks, A. (2022). *Inklusive Anerkennung. Zum Artikulationshandeln von Lehrkräften mit dem Schulprofil Inklusion*. München. Dissertationsschrift
- Kuhl, J. & Künne, T. & Aufhammer, F. (2019). Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenz. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxis – Wirkungen* (S. 147-158). Beltz Juventa.
- Kühler, M. (2014). Einleitung. In M. Kühler & A. Nossek (Hrsg.), *Paternalismus und Konsequentialismus* (S. 9-25). mentis.

- Kühler, M. (2017). Toleranz und/oder Paternalismus im engeren sozialen Nahbereich? *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 4(2), S. 63-86.
- Kühn, S. & Gruber, M.-C. (Hrsg.) (2016a). *Dreiecksverhältnisse. Aushandlungen von Stellvertretung*. Berliner Wissenschaftsverlag.
- Kühn, S. & Gruber, M.-C. (2016b). Einführung: Zur Aushandlung von Stellvertretung. In S. Kühn & M.-C. Gruber (Hrsg.), *Dreiecksverhältnisse. Aushandlungen von Stellvertretung* (S. 9-21). Berliner Wissenschaftsverlag.
- Kunze, A. B. (2011). Bildung und Gerechtigkeit: ein schwieriges Verhältnis? *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 44(3), S. 25-29.
- Kunze, A. B. (2012). *Bildung als Freiheitsrecht. Eine kritische Zwischenbilanz des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit*. LIT.
- Küwen, H. (2020). Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in Förderschulen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, S. 194-206.
- L
- Langer, S. (2022). Scheitern. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 372-380). Beltz Juventa.
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten – wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, S. 28-43.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019). Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma? In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 151-166). Verlag Barbara Budrich.
- Lanwer, W. (2009). „Wenn das Bedürfnis seinen Gegenstand nicht findet ...“. Kulturhistorische und tätigkeits-theoretische Erläuterungen zum Phänomen sich selbst verletzender Menschen. *Behinderte Menschen*, 32(5), S. 36-49.
- Lederer, B. (2014). Von der Begrenztheit der Bildungstheorie in Zeiten des Ökonomismus. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 289-291.
- LeFrançois, B.A. (2014). Adulthood. In T. Teo (Hrsg.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (S. 47-49). Springer.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2024). PEARL. Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 191-210). Waxmann.
- Leist, A. (2017). Ethischer Kontraktualismus. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen* (2. Aufl., S. 66-74). Ferdinand Schöningh.
- Leitner, S. (2022). Rassismuskritisches und veränderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(3), 310-323.
- Leitner, S. (2023a). „Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische Veränderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, S. 150-159.
- Leitner, S. (2023b). Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 88-94). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lerche, T. (2012). Menschenbilder im Erziehungsprozess. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 81-123). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lévinas, E. (1993). *Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie* (3. Aufl.). Verlag Karl Alber.
- Lévinas, E. (1995). *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. Carl Hanser.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). *Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Bertz und Fischer.
- Liebel, M. (2017). Ist Paternalismus gegenüber Kindern unvermeidbar? Plädoyer für eine antipaternalistische Kinderrechtspraxis. *Neue Praxis*, 47(4), S. 384-398.
- Liesen, C. (2006). *Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration“*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Liesen, C., Felder, F. & Lienhard, P. (2012). Gerechtigkeit und Gleichheit. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 184-209). Kohlhammer.
- Lindmeier, B. (2010). Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 21-26). Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2011a). Bildungsgerechtigkeit im schulbezogenen sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Diskurs. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 159-186). transcript Verlag.
- Lindmeier, C. (2011b). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 21-36). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2012). Soziale Gerechtigkeit und Behinderung. *Behinderte Menschen*, 35(2), S. 17-33.
- Lindmeier, C. (2019). Differenzierung - Othering - sonderpädagogischer Bildungsbedarf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), S. 291-301.
- Lingelbach, G. (2020). Behindertenbewegungen ab den 1960er Jahren. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 161-165). J. B. Metzler.
- Link, P.-C. (2022a). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) - Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, S. 96-106.
- Link, P.-C. (2022b). „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltenoriginell“ – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Re kategorisierung* (S. 173-18). Verlag Julius Klinkhardt.
- Link, P.-C. (2022c). Herausforderndes Verhalten als Nagelprobe für die Inklusion. *Heilpädagogik aktuell*, 35, S. 3.
- Link, P.-C. (2022d). Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische Erziehungsverhältnisse. Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin – Vulneranz als la part maudite der Sonderpädagogik. In S. Leitner & R. Thümmel (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf die Veränderung in der Pädagogik* (S. 81-97). Beltz Juventa.
- Loch, U. (2014). Emotionale Parentifizierung und Kinderschutz. Kontext. *Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 45(3), S. 279–294.
- Loeken, H. (2000). Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität - Anregungen für ein Professionskonzept. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 199-210). Luchterhand.
- Löw, M. (2022). *Raumsoziologie* (11. Aufl.). Suhrkamp.
- Lücke, M. (2021). Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für inklusionsbezogene Orientierungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), S. 171-181.
- Lukesch, H. (2001). *Psychologie des Lernens und Lehrens*. S. Roderer Verlag.
- Lutz, R., Frewer, A. & Eibauer, C. (2021). Güterabwägung in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Ethische Analysen am Beispiel der Kinderpalliativmedizin. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 8(1). S. 93-120.
- M
- Magyar-Haas, V. (2019). Beschämende Aspekte verhaltenstherapeutischer Stufenpläne. *Forum Erziehungshilfen*, 25(4), S. 208-212.
- Magyar-Haas, V. & Geiss, M. (2015). Zur Macht der Ambivalenz. Schweigen in Erziehung und Bildung. In M. Geiss & V. Magyar-Haas (Hrsg.), *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung* (S. 9-27). Velbrück Wissenschaft.
- Marks, S. (2014). Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 81-87). Verlag Barbara Budrich.
- Martikke, H.-J. (1978). *Die Rehabilitation der Verhaltensgestörten*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Martin, C. (2016). Education, Justice and Discursive Agency: Toward an educationally responsive discourse ethics. *Educational Theory*, 66(6), S. 735-753.
- Matthes, J. (2014). *Framing. Nomos*.
- Mayer, R. (2018). "Who is the third who walks always beside you?". Zum politischen und pädagogischen Problem der Stellvertretung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(1), S. 133-155.
- Menck, P. (2014). „Denn eben wo Begriffe fehlen..“ - Ein neuer Zugang zur „Bildung“. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 294-296.
- Menke, K.-H. (1991). *Stellvertretung. Schlüsselbegriff christlichen Lebens und theologische Grundkategorie*. Freiburg: Johannes Verlag.

- Merl, T. (2019a). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Merl, T. (2019b). Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), S. 265-276.
- Merl, T. (2024). Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 265-283). Beltz Juventa.
- Messan, M. (2021). Wohlfahrtsverbandliche Anwaltschaft. Möglichkeiten und Grenzen advokatorischer Interessenvertretung. *Sozial Extra*, 45(6), S. 388-392.
- Meyer, W.-U. (2000). *Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht*. Verlag Hans Huber.
- Meyer, M. (2013). Teilhabechancen aus gesellschaftskritischer und gesellschaftstheoretischer Perspektive. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 104-115). Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, M. (2015). Inklusion in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe - Eine ethische Herausforderung aus der Capabilities Perspektive. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.). „...und raus bist Du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 195-210). Verlag Julius Klinkhardt.
- Micus-Loos, C. (2012). Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), S. 302-320.
- Mill, J. S. (1945). *Die Freiheit (On liberty)*. Pan-Verlag.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik. Oder Macht und Ohnmacht in der Erziehung* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Mohr, S., Ritter, B. & Ziegler, H. (2017). Zwang als erzieherisches Mittel in der Kinder- und Jugendhilfe? *Sozial Extra*, 41(5), S. 19-23.
- Moor, P. (1960). *Heilpädagogische Psychologie. Band 1: Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie*. Huber.
- Moosecker, J. (2020). Der Fähigkeitenansatz - Capabilities Approach - von Martha Nussbaum aus heil- und sonderpädagogischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), S. 306-318.
- Moré, A. (2013). Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. *Journal für Psychologie*, 21(2), S. 1-34.
- Moré, A. (2019). Die Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen zwischen den Generationen. *Praxis, Schweizerische Rundschau für Medizin*, 108(6), S. 425-430.
- Moser, V. (2000). Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 45-57). Luchterhand.
- Moser, V. (2002). Die ethische Dimension der Sonderpädagogik. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S. 197-209). Verlag Julius Klinkhardt.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (2009). Legitimations- und Kontingenzprobleme. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 170-176). Kohlhammer.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift Für Inklusion*, 6(3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Moser, V., Saalow, M., Loeken, H. & Windisch, M. (2007). Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten* (S. 447-457). Verband für Sonderpädagogik.
- Müller, H.-J. (2015). Zur Theorie des Pädagogischen Takts. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie – Kultur* (S. 13-24). Ferdinand Schöningh.
- Müller, J., Müller, T. & Stein, R. (2021). Inklusion als normativer Anspruch. Perspektiven aus Sonderpädagogik und philosophischer Ethik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(4), S. 268-282.
- Müller, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 94-103). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021a). Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik. In T. Iwers & U. Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten* (S. 62-72). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021b). Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), o.S.

- Müller, K. & Pfrang, A. (2021c). Teilhabe-Lernen für Inklusion. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(4), S. 518-532.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022). Reflexionen zu Teilhabe - Zur Bedeutung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 289-294). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2024). Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 283-289). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2009). Zwischen Begleiten und Entgleiten. Vom Wagnis mit verhaltensauffälligen Schülern zu scheitern. *Behinderte Menschen*, 32(5), S. 26-34.
- Müller, T. (2010). Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut - eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. *Zeitschrift Für Inklusion*, 4(4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/111> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Müller, T. (2013). Schulen zur Erziehungshilfe - inklusive Schulen? *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 82(1), S. 35-44.
- Müller, T. (2014). Lob der Förderschule - von den Leistungen des deutschen Förderschulsystems. In S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe* (S. 142-164). Verlag Herder.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 88(4), S. 291-303.
- Müller, T. (2020a). Vertrauen - zur Ambivalenz eines pädagogischen Selbstverständnisses. In H. Keul & T. Müller (Hrsg.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität* (S. 232-241). Echter Verlag.
- Müller, T. (2020b). Schule und verhaltensauffällige Kinder im Spagat von Individualisierung und Standardisierung. In B. Herz, J. Hoyer & J. Liesebach (Hrsg.), *Brennpunkt Erziehungshilfe. Dialogpartner Technik?* (S. 23-33). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2021). Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, T. (2022). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, T. (2023a). Erziehung unter erschwerten Bedingungen. Herausforderungen aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. F. Bossek (Hrsg.), *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 245-259). Beltz Juventa.
- Müller, T. (2023b). Krise, Verunsicherung, Misstrauen? Pädagogische Institutionen als Orte der Verlässlichkeit. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofmann & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen* (S. 191-201). Verlag Barbara Budrich.
- Müller, T. (2023c). Kinder und Jugendliche in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg* (S. 107-116). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2024). Kinderarmut trifft Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zur Enthaltsamkeit und Zuständigkeit einer Disziplin. *Menschen*, 47(1), S. 59-63.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S. & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELe). Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, T., Hascher, P. & Stein, R. (2023). Bildung als Herausforderung: Eine Einführung. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 9-12). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (2015). Erziehung - ein intensivpädagogisches Angebot schulischer Erziehungshilfe? In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 20-35). Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.) (2018a). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (2018b). Einleitung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 7-9). Verlag Julius Klinkhardt.

- Müller, T. & Stein, R. (2018c). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 248-262). Kohlhammer.
- Müller, T. & Stein, R. (2019). Erziehungskompetenz als sonderpädagogische Kernkompetenz. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 97-106). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mürner, C. & Schriber, S. (Hrsg.) (1993). *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung*. Ed. SZH.
- Musenberg, O. (2014). Selbst-Transformation und geistige Behinderung: Anmerkungen aus sonderpädagogischer Perspektive zu Krassimir Stojanovs Bestimmung des Bildungsbegriffs. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 299-301.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- N
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), S. 441-464.
- Neubauer, J. (2022). *Pränataldiagnostik und das Recht auf Inklusion. Zum paradoxen Menschenbild in der Gegenwartsgesellschaft*. Psychosozial-Verlag.
- Niehoff, U. (2016). Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Aufl., S. 45-55). Lebenshilfe-Verlag.
- Niestradt, F. & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus - Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99-124). Springer.
- Nitschmann, H. (2024). *Inklusion und Anerkennung. Zur Körperlichkeit von Differenzaushandlungen im Unterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (10. Aufl.). Verlag Vittorio Klostermann.
- Nussbaum, M. C. (1993). Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 323-361). Fischer.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Suhrkamp.
- O
- Oelkers, J. (1991). Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), S. 13-18.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Beltz
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik* (2. Aufl.). Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Offergeld, J. (2021). *Unterstützung der Selbstbestimmung oder fremdbestimmende Stellvertretung? Rechtliche Betreuung aus der Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Beltz Juventa.
- Opp, G. (2009). Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 227-231). Verlag Julius Klinkhardt.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), S. 5-28.
- Ostermann, C. & Neugebauer, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(2), S. 259-283.
- Oswald, M. (2022). *Strategisches Framing. Eine Einführung* (2. Aufl.). Springer.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Springer.

P

- Pauer-Studer, H. (2020). *Einführung in die Ethik* (3. Aufl.). Facultas.
- Penthin, M., Christ, A., Kröner, S., Pirner, M. L. & Scheunpflug, A. (2022). Zusammenhänge zwischen religiös-spirituellen und berufsethischen Überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 25(1), S. 81-106.
- Pfeiffer, M., Bachhuber, M. & Seidel, J. (2021). *Mit Hilfe von Nudging aus der Pandemie?* Online unter: <https://www.uibk.ac.at/ibf/blog-wirtschaft-und-verantwortung/posts/mit-hilfe-von-nudging-aus-der-pandemie.html> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- PISA – Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Plafmann, A. M. (2003). *Macht und Erziehung - Erziehungsmacht: Über Machtanwendung in der Erziehung*. Dissertation.
- Polz, J. (2108). Wenn Kinder zu Eltern werden – Parentifizierung als Chance oder Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, 5(2), S. 47-59.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Prenzel, A. (2019). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 28-39). Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. & Piezunka, A. (2019). Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 114-122). Verlag Julius Klinkhardt.

Q

- Quante, M. (2009). „Der reine Begriff des Anerkennens“. Überlegungen zur Grammatik der Anerkennungsrelation in Hegels Phänomenologie des Geistes. In H.-C. Schmidt am Busch & C. F. Zurn (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 91-106). Akademie.
- Quante, M. & Wiedebusch, S. (2021). Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung. Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(1), S. 104-117.

R

- Rabe, M. & Schuppener, S. (2021). Handeln von Lehrkräften in herausfordernden Situationen: Zur Relevanz freiheitsentziehender Maßnahmen in Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(9), S. 424-435.
- Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2023). Anerkennung von Lehrkräften als Gegenstand der Unterrichtsforschung. Theoretisch-empirische Erkundungen zur affektiven Dimension von Praktiken. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 239-257). Springer.
- Raters, M.-L. (2022). *Das muss ich nicht tun! Das Argument der Supererogation und die Grenzen der Pflicht*. J.B. Metzler.
- Rauh, B. & Abelein, P. (2023). Produktion von Unbewusstheit durch Schulstatistiken? Intersektionale Perspektiven auf Geschlecht, Migration und Dis-/Ability unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 92(3), S. 198-211.
- Rawls, J. (2017). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (20. Aufl.). Suhrkamp.
- Redecker, A. (2016). Die Anerkennung des Anderen im Kontext von Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), S. 57-85.
- Redecker, A. (2019). Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen. In S. Stomporowski, A. Redecker & R. Kaenders (Hrsg.), *Bildung - noch immer ein wertvoller Begriff!* (S. 11-30). Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Redecker, A. (2020). Sorgende Anerkennung. Ambivalenzen und Anforderungen. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 251-262). Beltz Juventa.
- Redecker, A. (2021). Paradoxe Profilierung als Problem. Pädagogische Anerkennungstheorie und das Desiderat ihrer programmatischen Ausrichtung. In U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 146-166). Beltz Juventa.

- Redecker, A. (2022). Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. Anerkennungstheoretische Annäherungen. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 62-72). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rehbock, T. (2002). Autonomie - Fürsorge - Paternalismus. Zur Kritik (medizin-) ethischer Grundbegriffe. *Ethik in der Medizin*, 14, S. 131-150.
- Reich, K. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - eine Einführung. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 12-47). Beltz.
- Reichenbach, R. & Park, A. (2014). Über die „Wut des Verstehens“. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 309-311.
- Reichenbach, R. (2022). Die ‚Bildungsferne‘ und die Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(3), S. 269-287.
- Rekus, J. (2014). Der Bildungsbegriff der Wissenschaft - Aufgabe oder Vorgabe? *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 313-316.
- Renner, G. & Wiczorek, M. (2021). Vertrauensvoll durch den (Schul-) Alltag? Vertrauensfragen und pädagogische Antworten bei Kindern und Jugendlichen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen. *Menschen*, 44(5), S. 47-53.
- Resch, K. (2023). *Schulische Inklusion. Im Spannungsfeld von Kinderrechten, pädagogischer Fürsorgepflicht, Bildungsgerechtigkeit, Anti-Diskriminierung und Anerkennung*. Verlag Barbara Budrich.
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl., S. 59-71). Beltz.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Beltz Juventa.
- Richter, S. (2021). Strafen und Disziplinieren: Verhandlungen um die Grenzen des Pädagogischen. In S. Calabrese & S. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 32-46). Kohlhammer.
- Ricken, N. (2015). Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 131-149). Waxmann.
- Ricking, H. (2014). Schulabsentismus. In A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag* (S. 131-152). Kohlhammer.
- Ricking, H. (2018). Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 209-219). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ricking, H. (2021a). Erziehung und Förderung. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 144-155). Kohlhammer.
- Ricking, H. (2021b). Didaktik, Methodik, Unterricht. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 191-205). Kohlhammer.
- Ricking, H. & Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovationen? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 361-370). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2021a). Gegenstand und Entwicklungen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 14-30). Kohlhammer.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2021b). Offene Fragen und Herausforderungen - Ein Fazit. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 234-238). Kohlhammer.
- Riedel, A. (2017). Ethik-Leitlinien als Verfahren der Ethikberatung. Stellenwert und Beitrag zur ethischen Reflexion und Entscheidungsfindung in der Behindertenhilfe. *EthikJournal*, 4(1), S. 1-19.
- Rinderle, P. (2016). Kontraktualistische Gerechtigkeit. In A. Goppel, C. Mieth & C. Neuhäuser (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 191-199). J. B. Metzler.
- Ritzenthaler, D. (2018). Selbstbestimmung am Lebensende. Wie Menschen mit einer Beeinträchtigung mitentscheiden können. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(7/8), S. 28-35.
- Rödel, S. S. (2022). Scheitern als Tabu der Pädagogik? Vom Verdrängen, Dethematisieren und Durcharbeiten eines ständigen Begleiters. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(3), S. 351-370.
- Rödel, S. S., Schauer, G., Brinkmann, M. & Schratz, M. (2022). Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 161-178). Waxmann.

- Röhr, H. (2002). Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78(4), S. 393-416.
- Röhr, H. (2009). Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhlhoff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen* (S. 93-107). Wilhelm Fink.
- S
- Sacher, W. (2013). Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Aufl., S. 204-324). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sander, W. (2014). Drei Einwände zu den Seitensträngen von Krassimir Stojanovs Plädoyer für einen erneuerten Bildungsbegriff. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 318-320.
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Springer.
- Sauerwein, M. N. & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *Die Deutsche Schule*, 113(1), S. 101-118.
- Schaber, P. (1998). Gründe für eine objektive Theorie des menschlichen Wohls. In H. Steinfath (Hrsg.), *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen* (2. Aufl., S. 149-166). Suhrkamp.
- Schaber, P. (2019). Paternalismus. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 173-177). J.B. Metzler.
- Schad, G. (2006). Didaktik im Kontext von Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 468-488). Athena.
- Schad, G. & Stein, R. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 428-450). Athena.
- Schädler, J. (2022). Stellvertretung in Mitarbeiter-Scripts und Risikomanagement in der Behindertenhilfe. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 166-181). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schäfer, A. (2014). Bildung: Zwischen „essentially contested concept“ und humanwissenschaftlichem Grundbegriff. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 320-323.
- Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung - ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 171-181). Bertelsmann.
- Schallenkammer, N. (2016). *Autonome Lebenspraxis im Kontext Betreutes Wohnen und Geistige Behinderung. Ein Beitrag zum Professionalisierungs- und Selbstbestimmungsdiskurs*. Beltz Juventa.
- Schäper, S. (2010). Ethik unter erschwerten Bedingungen. Heilpädagogische Ethik als Orientierung in Grenzsituationen. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 157(1), S. 24-27.
- Schenker, D. (2019). Ethik in Kooperationsituationen der Sozialen Arbeit. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, Z. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 152-180). Verlag Barbara Budrich.
- Scherr, A. (2014). Die spezifische Qualität von Bildung, soziologisch betrachtet. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 323-326.
- Scheunpflug, A. (2013). Anerkennung wagen. Herausforderungen für die Schulen im Umgang mit Diversität. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 51-64). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J. F. (Hrsg.) (2023). *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung*. Beltz Juventa.
- Schildmann, U. (1993). Zum Verhältnis von Selbstverständnis und Fremdverstehen. In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung* (S. 13-28). Ed. SZH.
- Schlee, J. (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2. Aufl.). Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959). *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Ferdinand Schöningh.
- Schluß, H. (2013). Anerkennung als pädagogische Kategorie - drei Thesen. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 151-158). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlüter, M. (2012). Der PraenaTest, ein Bluttest zur Diagnostik von Trisomie 21 – eine kritische Betrachtung aus heilpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(11), S. 474-477.
- Schmalfuß, M. (2022). *Schulabsentismus vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten*. Springer.
- Schmid, M. (2011). *Erziehungsnatgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.) (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Schmidt, W. (1996). *Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Schmidt-Jüngst, M. (2020). *Namenwechsel. Die soziale Funktion von Vornamen im Transitionsprozess transgeschlechtlicher Personen*. De Gruyter.
- Schmitt, L. (2014). Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 67-84). Springer.
- Schmitz, C. & Wittrock, M. (2010). Auch Verhalten muss gelesen werden - Behavioral Literacy. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(2), S. 51-58.
- Schmitz-Feldhaus, C. & Wittrock, M. (2014). Behavioral Literacy – A Theoretical Approach. *International Journal of Neuroscience and Behavioral Science*, 2(1), S. 5-11.
- Schnell, M. W. (2011). Stellvertretung zwischen Ethik und Macht. In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 67-77). Athena.
- Scholz, I. (2022). *Das Konzept Lebensqualität in der Heil- und Sonderpädagogik. Kritische Reflexion und philosophische Erweiterung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schönwiese, V. (2022). Behindertenbewegungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 46-50). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schotte, D. (2022). Stumme Schreie. Epistemisches Unrecht und institutionalisierte Gewalt. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 9(1), S. 225-250.
- Schramme, T. (2023). Behinderung. In C. Neuhäuser, M.-L. Raters & R. Stoecker (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (2. Aufl., S. 391-396). J. B. Metzler.
- Schreier, P. & Jessen, M. (2023a). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, S. 138-149.
- Schreier, P. & Jessen, M. (2023b). Sprach- und Milieusensibilität im Kontext von Teilhabe als Gegenstand der (ersten Phase der) Lehrer*innenbildung: Relevanz und Ideen zur Umsetzung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 7, S. 118-143.
- Schroeder, J. (2022). Das Recht auf Bildung und die Menschen im Abseits - Schulpädagogische Verwerfungen und Konsequenzen. In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener & M. Hauser (Hrsg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 159-172). Beltz Juventa.
- Schröer, A. (2008). Begabungsförderung und Bildungsgerechtigkeit: Ist Hochbegabtenförderung ungerecht? In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 203-218). Verlag Barbara Budrich.
- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 103-112). Verlag Barbara Budrich.
- Schuetze, H. G. (2015). Schule, Recht und Gerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 51-71). Waxmann.
- Schumann, M. & Lob-Hüdepohl, A. (2007). Ethik der Heilpädagogik. In A. Lob-Hüdepohl & W. Lesch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch* (S. 208-234). Schöningh.
- Schuppener, S. (2022). Selbstbestimmung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 110-115). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schuppener, S., Weithardt, M., Heusner, J. & Rabe, M. (2022). Unter dem Deckmantel professionellen Handelns: Risiken für die Entgrenzung der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), S. 387-400.
- Schwarz, C. (2021). Epilog: Die Solidarität des Andersseins. Ein Kommentar. In R. Natarajan (Hrsg.), *Sprache-Bildung-Geschlecht* (S. 555-582). Springer.
- Schweer, M. K. W., Siebertz-Reckzeh, K. & Hake, R. (2021). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 71-84). Waxmann.
- Schweidler, W. (2018). *Kleine Einführung in die Angewandte Ethik*. Springer.
- Seel, M. (2002). *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*. Suhrkamp.
- Seewald, J. (2000). Förderung der Selbstbestimmung - eine Paradoxie? In H.-P. Färber, W. Lipps & T. Seyfarth (Hrsg.), *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung* (S. 291-311). Attempto.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107-139). Centaurus.

- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Seligman, M. (2016). *Erlernte Hilflosigkeit* (5. Aufl.) Beltz.
- Seukwa, L. H. & Ansen, H. (2021). Unaufgeregtheit als pädagogische Haltung und ihre ansteckende Wirkung. In L. H. Seukwa & U. Wagner (Hrsg.), *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit* (S. 41-51). Verlag Peter Lang.
- Siljander, P. (2014). The Comeback of the Concept of Bildung. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 327-329.
- Silkenbeumer, M. (2013). „Die Kinder haben ein Recht darauf in der Schule zu lernen“: Fallkonstruktion zur Figur der Pseudo-Anwaltschaft. In B Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 128-140). Verlag Julius Klinkhardt.
- Simon, T. (2012). Bildungsphilosophische Überlegungen zum Zusammenhang von Anerkennung und professioneller Entwicklung in der (Sonder)Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/58> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Singer, P. (1994). *Praktische Ethik* (2. Aufl.). Reclam.
- Sofsky, W. (1994). Stellvertretung. In W. Sofsky & R. Paris (1994), *Figuration sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition* (S. 157-247). Suhrkamp.
- Spatscheck, C. (2008). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Begründung und Umsetzung eines professionellen Konzepts. *Sozial Extra*, 32(5/6), S. 6-9.
- Speck, O. (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundhaltung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (1991). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (1996). *Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (2005). *Soll der Mensch biotechnisch machbar werden? Eugenik, Behinderung und Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (2007). Was ist unserer Gesellschaft die Behindertenhilfe wert? *spuren*, 50(1), S. 23-27.
- Speck, O. (2009). Anthropologische und ethische Grundlagen schulischer Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 60-66). Verlag Julius Klinkhardt.
- Spieß, C. (2014). Anerkennungs- und Inklusionsdiskurs. Behinderung als Herausforderung für die Sozialethik. *Ethik und Gesellschaft*, 8(1), S. 1-35.
- Spiewak, M. (2024). *Chancengleichheit: „Kampf gegen Bildungsgerechtigkeit sollte nach der Geburt beginnen“*. Interview mit Nancy Kracke. ZEIT Online, 03.07.2024. Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-07/chancengleichheit-bildung-schule-studium-universitaet/> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Sponholz, D. & Leibeck, S. (2019). Ökonomisierung im sonderpädagogischen Feld. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(2), S. 173-184.
- Stalla, B. (2000). Die Motive „Gärtner“ und „Bildhauer“ als Sinnbilder pädagogischer Tätigkeit. *Sache, Wort, Zahl*, 28(30), S. 57-59.
- Staub-Bernasconi, S. (1995). Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit: Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In W. R. Wendt (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses: Beruf und Identität* (S. 57-104). Lambertus.
- Staudner, S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganzttag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder*. Springer.
- Stechow, E. v. (2015). *Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Steckmann, U. (2014). Paternalismus und Soziale Arbeit. *Soziale Passagen*, 6(2), S. 191-203.
- Steenblock, V. (2014). Plädoyer für Kulturelle Bildung. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 329-332.
- Stein, R. (2004a). Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. Hamburg. Verlag Dr. Kovac.
- Stein, R. (2004b). Verhalten als subjektive Sinn-Gestalt. In S. Kannevischer, M. Wagner, C. Winkler, C. Dworschak & H. Wegler (Hrsg.), *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform* (S. 63-77). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. (2007). Verhaltensstörungen – ein pädagogisches Problem? *Sonderpädagogik in Bayern*, 50(1), S. 10-18.
- Stein, R. (2009). Erziehung und Bildung im Sekundarbereich Förderschule. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 246-251). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen - zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(9), S. 324-336.
- Stein, R. (2018). Erziehung und Fragen der Moralität. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 35-59). Verlag Julius Klinkhardt.

- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. (2020a). Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik. Ein Kommentar auf den Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik* (S. 97-103). Ernst Reinhardt Verlag.
- Stein, R. (2020b). Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 20-29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. (2022). Psychische Belastung - eine „Verhaltensstörung“? In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 20-29). wbv.
- Stein, R. & Blatz, S. (2022). Erziehung als Herausforderung und ihre Facetten – ein sonderpädagogischer Blick auf das Jugendgerichtsgesetz. *Zeitschrift für Jugendstrafrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 33(4), S. 258-265.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020). Verhaltensstörungen - ein interaktionistisches Konzept auch für die Berufliche Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(12), S. 600-610.
- Stein, R. & Müller, T. (2018). Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung - zur Einleitung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 13-21). Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2021). Zu einem Erziehungsbegriff der Sonderpädagogik emotionaler und sozialer Entwicklung. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 29-44). Springer VS.
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (Hrsg.) (2023a). *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (2023b). Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 15-32). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (2023c). Bildung als Herausforderung. Nachdenken über einen Bildungsbegriff der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 293-300). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stinkes, U. (2002). Zur schwierigen Frage nach der Anerkennung: Fürsorge oder Solidarität für Menschen mit Behinderung? In H. Greving & G. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik* (S. 203-219). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stinkes, U. (2005). Im Focus einer zeitgemäßen Bildungstheorie: der Andere. Eine polemische Skizze. In G. Hiller & P. Jauch (Hrsg.), *Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts* (S. 52-60). Armin Vaas Verlag.
- Stinkes, U. (2012a). Originäre Stellvertretung in der erzieherischen Situation. In U. Stinkes & E. Schwarzburg-von Wedel (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Verantwortung* (S. 317-339). Universitätsverlag Winter Edition S.
- Stinkes, U. (2012b). „Es ist normal, verschieden zu sein“. *Lehren & Lernen*, 38(12), S. 17–21.
- Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde. Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem* (S. 87-106). Psycho-sozial-Verlag.
- Stojanov, K. (1999). *Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung*. Deutscher Studien Verlag.
- Stojanov, K. (2001). Universalismus und Zeitlichkeit. Zur Rekonstruktion des normativen Kerns des Bildungsbegriffs. In W. Nieke, J. Masschelein & J. Ruhloff (Hrsg.), *Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft - pädagogisch kontrovers* (S.73-85). Beltz.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Springer.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer & Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29-48). Ferdinand Schöningh.
- Stojanov, K. (2008a). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 516-531.
- Stojanov, K. (2008b). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 9(1/2), S. 209-230.
- Stojanov, K. (2008c). Öffentliche Erziehung unter posttraditionellen Bedingungen. Erziehung als Ermöglichung von Bildsamkeit. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 95–114). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stojanov, K. (2010a). Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R. S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), S. 161-172.

- Stojanov, K. (2010b). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), S. 558-570.
- Stojanov, K. (2010c). Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturelle-pädagogische Forschung* (S. 79-90). Waxmann.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Springer.
- Stojanov, K. (2012). Anmerkungen zur Geschichte der Gleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 62(16/17), S. 3-6.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘* (S. 57-69). Springer VS.
- Stojanov, K. (2014a). Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 203-212.
- Stojanov, K. (2014b). Replik. Über die pädagogisch-politische Relevanz eines nicht-pädagogischen Bildungsbegriffs. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 347-365.
- Stojanov, K. (2015). Leistung - ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135-150). Ferdinand Schöningh.
- Stojanov, K. (2016a). Bildungsgerechtigkeit aus bildungsphilosophischer Perspektive. In B. Grümme & T. Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen* (S. 168-180). Kohlhammer.
- Stojanov, K. (2016b). Social justice and Education as discursive initiation. In: *Educational Theory*, 66(6), S. 755-767.
- Stojanov, K. (2017a). Unterwegs zu einem dialektischen Inklusionsverständnis. Kommentar zu Franziska Felders „Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), S. 321-325.
- Stojanov, K. (2017b). Was kann Bildungsphilosophie leisten? In M. Spieker & K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung* (S. 51-64). Nomos.
- Stojanov, K. (2018a). Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung. *Schulheft*, 18(2), S. 46-56.
- Stojanov, K. (2018b). Inklusion, Integration und Gerechtigkeit. Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Migrationspolitik und der migrationsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (S. 312-320). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stojanov, K. (2019a). Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/527> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Stojanov, K. (2019b). Bildungsgerechtigkeit. In J. Drerup & G. Gottfried (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 348-354). J.B. Metzler.
- Stojanov, K. (2019c). Children's ideals as philosophical topic. *Educational Theory*, 69(3), S. 327-340.
- Stojanov, K. (2020). Gerechtigkeit. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 203-214). Springer.
- Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), S. 784-802.
- Stojanov, K. (2022a). *Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen*. Springer VS.
- Stojanov, K. (2022b). Bildung als begrifflich-transformierende Selbstartikulation. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 85-99). Springer.
- Stojanov, K. (2023). Global Justice and Democratic Education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 281-297). Cambridge University Press.
- Stoppenbrink, K. (2018). Inklusion und Gerechtigkeit. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 27-45). Beltz Juventa.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). Grounded Theory Research. Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), S. 3-21.
- Streese, B. & Pieper, C. (2016). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Inklusiven Pädagogik. In T. Sturm, A. Köper & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 291-301). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2011). Bildungsgerechtigkeit als Betrachtungsfolie einer inklusiven Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 54-59). Verlag Julius Klinkhardt.

- Sturm, T. (2012a). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - anerkennungstheoretische Überlegungen. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 100-106). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2012b). Schulische Inklusion als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Eine kritische Betrachtung. *Behinderte Menschen*, 35(2), S. 35-43.
- Sunstein, C. R. (2015). The Ethics Of Nudging. *Yale Journal on Regulation*, 32(2), S. 413-450.
- T
- te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(4), S. 341-353.
- te Poel, K. (2019). *Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primat in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs*. Springer.
- te Poel, K. (2020). Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/571> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung. Rekonstruktionen entlang der Schüler*innenperspektive. *PFBL - PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(2), S. 63-79.
- Tenorth, H.-E. (2001). „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik* (S. 190-201). Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (497-520). Oldenbourg.
- Tenorth, H.-E. (2014). Wie sich Bildungsphilosophie die Arbeit leicht macht. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 336-338.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz*. J. B. Metzler.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Leske + Budrich.
- Terhart, E. (2022). *Die Rolle von Lehrkräften bei der (Re-)Produktion von Bildungsgerechtigkeit. Dossier für die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb)*. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/341050/die-rolle-von-lehrkraeften-bei-der-re-produktion-von-bildungsgerechtigkeit/> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Thaler, R. M. & Sunstein, C. R. (2003). Libertarian Paternalism. *The American Economic Review*, 93(2), S. 175-179.
- Theunissen, G. (2009a). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit*. Lambertus.
- Theunissen, G. (2009b). Empowerment und Selbstvertretung autistischer Menschen. Eine neue Bewegung macht mobil. *Behinderte Menschen*, 32(5), S. 50-61.
- Thiele, A. (2017). Zukunftsperspektiven einer Pädagogik im Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung – Teil I. Entwicklungslinien des wissenschaftlich fundierten Arbeitsbereichs und Überlegungen zur Weiterentwicklung von Forschung und Lehre in Anbetracht eines inklusionsorientierten Schulsystems. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(2), S. 73-84.
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘* (S. 159-180). Springer VS.
- Thümmler, R. (2022). Habitussensibilität und Subjektive Theorien im Kontext (sonder-)pädagogischer Interaktionen. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf die Veränderung in der Pädagogik* (S. 218-231). Beltz Juventa.
- Tosch, F. (2012). Unterricht und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 30-34). Verlag Julius Klinkhardt.
- Trautmann, M. (2022). (Inklusiv) Unterrichten als Gerechtigkeitsproblem. Zur Verteilung von Lehrkraftressourcen unter den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe. *Zeitschrift für Inklusion*, 16(2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/660> (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).

- Trede, W. (2003). Geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. Eine alte Debatte mit neuen Akzenten. *Recht und Psychiatrie*, 21(3), S. 120-124.
- Tremain, S. (2017). knowing disability, differently. In I. J. Kidd, J. Medina & G. Pohlhaus Jr. (Hrsg.), *The Routledge Handbook of epistemic injustice* (S. 175-183). Routledge.
- Tremel, A. K. (1991). Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 347-360). Beltz.
- Tulodziecki, G. (2014). Bildungsphilosophische Bestimmung des Bildungsbegriffs - ein geeigneter Ansatz für eine stärkere Beteiligung humanwissenschaftlicher Disziplinen am Bildungsdiskurs? *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 341-344.
- V
- Vahsen, F. G. (2013). Capabilities Approach - Zentrales Paradigma oder eklektizistischer Moralkodex? In G. Grad, Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), *Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern* (S. 97-123). Springer.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Gutachten*. Waxmann.
- Vehse, P. (2021). Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik der Anerkennung. Widerspruchskonstellationen und Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung. In U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 116-131). Beltz Juventa.
- Vernooij, M. A. (2008). Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 810-824). Hogrefe.
- Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung in Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Springer.
- Volmer, J. (2019). *Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen*. Psycho-sozial-Verlag.
- W
- Wagner, M. (2007). Autonomie. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 24-26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Walkenhorst, P. (2019). Überlegungen zur zukünftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts „Emotionale und Soziale Entwicklung“. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, S. 103-115.
- Walper, S. (2008). Sozialisation in Armut. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 204-214). Beltz.
- Walther, P. & Wilhelm, H. (2021). Digitale Benachteiligung - Vom Guten im Schlechten. Online Lernberatung an der Universität Würzburg. *spuren*, 64(1), S. 14-19.
- Weber-Guskar, E. (2016). Gutes Leben. In A. Goppel, C. Mieth & C. Neuhäuser (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 268-273). J. B. Metzler.
- Weingärtner, C. (2000). Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung: Ansprüche, Widersprüche, Möglichkeiten, Notwendigkeiten. In H.-P. Färber, W. Lipps & T. Seyfarth (Hrsg.), *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung* (S. 63-78). Attempto.
- Weiß, H. (2000). Selbstbestimmung und Empowerment - Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. In H.-P. Färber, W. Lipps & T. Seyfarth (Hrsg.), *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung* (S. 119-143). Attempto.
- Weiß, H. (2024). Verletzlich bleiben - auch wenn's wehtut. Vulnerabilität als Chance für ein gutes Leben. *Menschen*, 47(3/4), S. 12-16.
- Weiß, J. (1998). *Handeln und handeln lassen. Über Stellvertretung*. Westdeutscher Verlag.
- Weiß, J. (2006). Grenzen der Stellvertretung. In J. C. Janowski, B. Janowski & H. P. Lichtenberger (Hrsg.), *Stellvertretung. Theologische, philosophische und kulturelle Aspekte. Band 1: Transdisziplinäres Symposium* (S. 313-324). Neukirchener.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Wie sollen Lehrer im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein? Ein Anforderungsprofil. *spuren*, 56(4), S. 7-12.
- Weisser, J. (2004). Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? *Heilpädagogik online*, 4(4), S. 23-45.
- Weizsäcker, R. v. (1993). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*. Online unter: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html (zuletzt aufgerufen am 12.08.2024).
- Wevelsiep, C. (2014). Pädagogik bei emotional-sozialen Entwicklungsstörungen - ein „besonderes“ Arbeitsbündnis. *Neue Praxis*, 44(4), S. 378-390.

- Weyers, S. (2023). Freiheit ohne Fremdbestimmung? Mündigkeit von Anfang an? Das Unbehagen an der Erziehung in Diskursen über Bildung, Partizipation und Kinderrechte. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(4), S. 462-480.
- Wiedebusch, S., Jauch, P. & Quante, M. (2022). Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 5(1), S. 409-425.
- Wiesemann, C. (2019). Verletzbarkeit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 185-190). J.B. Metzler.
- Wigger, L. (2010). Institutionelle Zwecke, Anerkennungskonflikte und Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), S. 542-557.
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21-39). Projekt Verlag.
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit - Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72-92). Waxmann.
- Wilke, Y., Faix, A.-C. & Reh, A. (2024). Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in Kollegien inklusiver Schulen. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 129-135). Verlag Julius Klinkhardt.
- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Unterstützung* (S. 13-69). Verlag Julius Klinkhardt.
- Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischer Position im Umgang mit schwierigen Verhalten. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 205-214). Kohlhammer.
- Willmann, M. (2014). „Verhaltensoriginalität“ als pädagogischer Leitbegriff? Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in der Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(3), S. 260-271.
- Willmann, M. (2018a). Erziehungsschwierigkeiten im Fokus der Disziplin: Der Fachdiskurs an den Universitätslehrstühlen in Deutschland von der Gründung bis zur Gegenwart. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 193-208). Verlag Julius Klinkhardt.
- Willmann, M. (2018b). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 48-79). Kohlhammer.
- Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, S. 74-91.
- Willmann, M. & Bärmig, S. (2020). *Inklusionshilfe - Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Kohlhammer.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Kohlhammer.
- Winkler, M. (2014). Bildung als Lebensform. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), S. 344-346.
- Winkler, M. (2016). Erziehung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 39-46). Kohlhammer.
- Winkler, M. (2019). Erziehung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 99-112). J.B. Metzler.
- Winkler, M. (2023). Warum Erziehung ohne Krise eine kritische Angelegenheit wäre. Überlegungen zum Begriff der Erziehung. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. F. Bossek (Hrsg.), *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 95-111). Beltz Juventa.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Springer
- Wischmann, A. (2015). Kritik der Anerkennung von Vielfalt in der Pädagogik und dem was wir nicht nicht wollen können. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 26(2), S. 271-273.
- Wittrock, M. & Schmitz, C. (2009). Behavioural Literacy - Der Elefant im Porzellanladen. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 78(2), S. 162-164.
- Wittrock, M. (2007). Ist die Schule für Erziehungshilfe zeitgemäß? Zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 276-283). Beltz.

- Wolf, J.-C. (2006). Stellvertretung und Paternalismus. In J. C. Janowski, B. Janowski & H. P. Lichtenberger (Hrsg.), *Stellvertretung. Theologische, philosophische und kulturelle Aspekte. Band 1: Transdisziplinäres Symposium* (S. 267-286). Neukirchener.
- Wolf, M. & Fränkel, C. (2023). Heilpädagogik und die Frage nach dem Subjekt – Nehmen wir diejenigen mit, über die wir sprechen? Ein Plädoyer für die Heilpädagogik als Praxis und Handlungswissenschaft. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(2), S. 85-91.
- Wolff, M. (2004). Von der Unmöglichkeit, geschlossene Unterbringung derzeit zu legitimieren. *Sozial Extra*, 28(10), S. 12-14.
- Wygotski, L. (2003). Das Problem der Altersstufen. In J. Lompscher (Hrsg.), *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften. Band II: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit* (S. 53-90). Lehmanns Media.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive*. Springer.
- Z
- Zambrino, N., Büschi, E. & Calabrese, S. (2022). Typologie zur Rolle von Angehörigen im Leben von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen in Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(1), S. 4-15.
- Zentel, P. (Hrsg.) (2022). *Lebensqualität und geistige Behinderung: Theorien, Diagnostik, Konzepte*. Kohlhammer.
- Ziegler, H. (2014). Unerbetene Hilfen. Versuch einer Begründung einiger Kriterien zur Legitimation paternalistischer Eingriffe in der Sozialen Arbeit. *Soziale Passagen*, 6(2), S. 253-274.
- Ziegler, H. & Clark, Z. (2022). Philosophie/Ökonomie: Capability Approach. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 596-601). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.
- Zimmermann, D. (2018). Ein erzieherisches Setting? Das therapeutische Milieu gestern und heute. In T. Müller & R. Stein (2018), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 234-251). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zinsmeister, J. (2015). (Wann) Ist Zwang in der Pädagogik erforderlich und gerechtfertigt? Plädoyer für einen menschenrechtsbasierten Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. *EthikJournal*, 3(2), S. 1-16.
- Zinsmeister, J. (2016). Gleichheit – Gerechtigkeit – Inklusion. Die Bildung in der Waagschale der Justitia. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 79-99). Springer.
- Zirfas, J. (1998). Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 96-119). Luchterhand.
- Zirfas, J. (2008). Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 7-41). Verlag Barbara Budrich.
- Zirfas, J. (2011). Angewiesenheit und Stellvertretung - Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In K. E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 87-106). Athena.
- Zitelmann, M. (2002). Wohl und Wille als Elemente einer Interessensvertretung für Kinder. In L. Salgo, G. Zenz, J. Fegert, A. Bauer, C. Weber & M. Zitelmann (Hrsg.), *Verfahrenspflegschaft für Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 92-96). Bundesanzeiger Verlag.
- Zwirnmann, S., Lüke, C. & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, S. 1-21.

Stellvertretung und Anwaltschaft sind grundlegende Aspekte sonderpädagogischen Handelns. Die Arbeit diskutiert kritisch ihre fachwissenschaftliche Fundierung und weist hier auf die mangelnde theoretische Tragfähigkeit hin. Diese kann hergestellt werden, wenn Stellvertretung in einem ersten Schritt über das erzieherische Verhältnis generell legitimiert und durch die advokatorische Ethik nach Micha Brumlik gerahmt wird. Ein zweiter Schritt erfolgt durch die Hinzunahme der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit, wie sie durch Krassimir Stojanov als Anerkennungsgerechtigkeit ausformuliert wurde. Beide Aspekte zusammengenommen ergeben, in einem dritten Schritt, einen weiteren Baustein sonderpädagogischer Ethik. Durch die enge Passung zu Fragen der Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen lassen sich abschließend zahlreiche Implikationen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ableiten.



Der Autor

Pascal Schreier, Jahrgang 1995, studierte Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und promovierte anschließend als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik ebendort.

978-3-7815-2695-2



9 783781 526952