

Anerkennung

Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie

Merle Hummrich^{1,*}

¹ Goethe-Universität Frankfurt a.M.

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt a.M.,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Campus Westend,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der Beitrag verfolgt die These, dass sich Anerkennung bei der Thematisierung ethnischer Differenz in Schulen der Migrationsgesellschaft als doppelte Ambivalenz zeigt: Sie spannt sich einerseits im Verhältnis von Anerkennung und Missachtung auf; andererseits ist für Anerkennung auch Verkennen konstitutiv. Das Konzept von Anerkennung und Missachtung geht auf Honneth zurück und differenziert unterschiedliche Beziehungsdimensionen von Anerkennung (emotional, moralisch, individuell) aus. Den positiven Anerkennungsformen, die sich darin ausbilden, stehen jeweilige Missachtungsformen entgegen. Das Konzept von Anerkennung und Verkennen ruft die Machtdimension von Anerkennung auf den Plan. Um anerkannt zu werden – so die These –, muss sich die Person anerkennungsfähigen Kategorien unterwerfen, die sie im Alltagshandeln verkennt. Beide Positionen werden am Beispiel der Einführung von „Ghettos“ in Dänemark und der Studie zu „Institutioneller Diskriminierung“ von Gomolla und Radtke diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden dann zwei Fallbeispiele aus dem vergleichenden DFG-Projekt EDUSPACE analysiert, an denen die Anerkennungs-Missachtungs-Verkennensstrukturen nachvollzogen werden können. Der erste Fall stammt aus einer deutschen Gemeinschaftsschule und thematisiert im Rahmen einer Klassenleiterstunde die Gefahr islamophober Diskriminierung im Sinne einer Abwehr möglicher Übergriffe und unter der Perspektive der Anpassung an dominanzgesellschaftliche Körperbilder. Der zweite Fall thematisiert Ungleichbehandlung von Schüler*innen, die der Gruppe der „African Americans“ zugerechnet werden im Verhältnis zu den als „White“ positionierten Mädchen. Eine theoretisierende Diskussion der Anerkennungsbeziehungen verweist auf die Grenzen von Anerkennbarkeit in schulischen Rahmungen, aber auch auf die Möglichkeiten, Grenzen zu hinterfragen.

Schlagwörter: Anerkennung, Missachtung, Verkennen, ethnische Differenzierung



Der Tagesspiegel vom 03.12.2019 berichtet über das „Ghetto-Gesetz“ in Dänemark. Hierdurch ist es möglich, Wohnviertel innerhalb des Landes als Ghettos zu identifizieren. Die Kriterien, die ein Ghetto ausmachen, haben sich in den letzten zehn Jahren – also seitdem es das „Ghetto-Gesetz“ überhaupt gibt – stark gewandelt: 2019 machen unter anderem folgende Merkmale ein Ghetto aus: eine hohe Dichte an sozialem Wohnungsbau, eine gesteigerte Kriminalitätsrate, niedriger sozioökonomischer Status und ein hoher Anteil an Personen, die als Migrant*innen bezeichnet werden. 28 Wohngebiete wurden in Dänemark als Ghettos identifiziert. Seitdem die rechtskonservative Partei die Mehrheit in der Regierungskoalition hat, sind für den Umgang mit Menschen in den Ghettos bestimmte Maßnahmen identifiziert worden: Bei Diebstahl und Vandalismus in „Ghettos“ kann das normalerweise übliche Strafmaß verdoppelt werden. Gebiete, die fünf Jahre lang auf der Ghettoliste stehen, werden als „harte Ghettos“ deklariert. Das Gesetz besagt, dass in einem so deklarierten Ghetto die Sozialwohnungen abgerissen und die Bewohner umgesiedelt werden. Auch die Erziehungsinstitutionen werden in den Maßnahmenkatalog einbezogen: Kinder aus Ghettos müssen verpflichtend mindestens 25 Stunden pro Woche die Kita besuchen, um dänische Sprache, Werte und Traditionen zu erlernen. Wenn Kinder mehr als 15 Prozent der Zeit in der Kita oder mehr als 15 Prozent im schulischen Unterricht fehlen, können Sozialleistungen (wie z.B. das Kindergeld) gekürzt werden.

An diesem Gesetz ist analytisch gesehen vieles interessant: die Zusammenführung von Kriminalität mit Armut und Migration beispielsweise, die Fremdbestimmung im Fall, dass die Bewohner*innen es bei der Wahl ihres Wohnortes schlecht getroffen haben und ihr Zuhause aufgrund der „Ghettoliste“ verlieren, und schließlich auch die Vereinahmung der Kitas und Schulen für die Kontrolle der Erfüllung von Kita- und Schulpflicht. Ähnlich wie bei der Zero-Tolerance-Policy, die seit 1994 in New York umgesetzt wurde, geht hier De-Privilegierung mit Vorverdächtigungen einher: Die Bewohner*innen der „Ghettos“ werden behandelt, als wären sie aufgrund ihres Wohnortes schon auffällig. Und ähnlich der Umsetzung der Zero-Tolerance-Policy in New York sind Schulen und Kitas nicht mehr nur Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, sondern bekommen Überwachungs- und Kontrollfunktionen (für den US-amerikanischen Zusammenhang: Amos, 2006). Hierin deutet sich ein Wandel vom Wohlfahrtsstaat zum strafenden Staat an (Amos, 2006, S. 717).

Anerkennungstheoretisch ist daran zweierlei bemerkenswert: Erstens, dass Milieus, die von vorneherein eine prekäre gesellschaftliche Anerkennung besitzen, doppelt benachteiligt werden und damit aus der gesellschaftlichen Solidaritätsgemeinschaft herauszufallen drohen: Sie wohnen ohnehin in „Ghettos“ und werden unter Generalverdacht gestellt; zweitens, dass die Bedingungen, unter denen die Verhältnisse entstanden sind, ausgeblendet werden. Dies verweist auf eine doppelte Ambivalenz von Anerkennung: Sie steht erstens in einem Spannungsverhältnis zu Missachtung (z.B. von Personen, die als nicht-zugehörig oder prekarisiert markiert werden); zweitens geht sie mit einer Verkenning der machtvoll gerahmten normativen Ordnung einher, in der Personen oder Institutionen positioniert werden. Auf diese doppelte Ambivalenz soll im Folgenden eingegangen werden, indem im ersten Kapitel theoretische Perspektiven auf Anerkennung und exemplarisch auch auf erziehungswissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten entworfen werden. Dabei wird insbesondere auf migrationsgesellschaftliche Anerkennungsbedingungen eingegangen. Im zweiten Kapitel werden zwei Fallbeispiele aus dem DFG-Projekt EDUSPACE referiert, in denen schulische Anerkennungs- und Differenzverhältnisse thematisch werden. Abschließend wird im Fazit die doppelte Ambivalenz von Anerkennung in erziehungswissenschaftlichen Bezügen diskutiert.

1 Theoretische Perspektiven auf Anerkennung und ihre Bedeutung im Handlungsfeld Schule

Anerkennung suggeriert alltagstheoretisch eine positive Sozialbeziehung, die im Sinne von Wertschätzung zu fassen ist. Hierin dokumentiert sich beispielsweise eine besondere Nähe oder eine Achtung vor der Leistung von Personen. In zahlreichen pädagogischen Konzepten – unter anderem zum Beispiel in Variationen interkultureller Pädagogik oder einer Pädagogik der Vielfalt (Auernheimer, 2003; Prenzel, 2003) – wird Anerkennung deshalb als normative Anforderung an pädagogische Situationen diskutiert (vgl. Hafenecker, 2002). Zugehörigkeit und Teilhabe wären als Folge positiver Anerkennungserfahrungen in Lehrer-Schüler-Beziehungen gedacht und auch das Ziel der Beziehungsgestaltung von Schüler*innen untereinander.

Axel Honneth (1994) geht in seiner Anerkennungstheorie einen Schritt weiter, indem er nicht nur die positiven Beziehungen von Subjekten – im Sinne der Intersubjektivität – erfasst, sondern auch die missachtenden Dimensionen einbezieht. Gleichzeitig systematisiert er das, was oben alltagstheoretisch mit Nähebeziehungen und Achtung zwischen Personen gekennzeichnet wurde, in unterschiedliche Dimensionen aus. Hiernach lassen sich drei Grundformen der Anerkennung idealtypisch identifizieren, die in Formen der sozialen Vergemeinschaftung vorkommen: Emotionale Anerkennung kann z.B. durch Eltern-Kind-Beziehungen, Freundschaften und Liebesbeziehungen beschrieben werden; moralische Anerkennung bezeichnet eine Rechtsnorm, in der Personen generalisiert – also als gleich unter Gleichen – wahrgenommen werden; die individuelle Anerkennung betrifft die Werthaltungen und die Achtung der individuellen Leistungen auf der Basis der gesellschaftlichen Solidargemeinschaft (Honneth, 1994, S. 211). Dieser Systematisierung entsprechen auf der Kehrseite unterschiedliche Formen der Missachtung, die Honneth als Gewalt bzw. Vergewaltigung, Entrechtung und Entwürdigung (Honneth, 1994, S. 212ff.) beschreibt. Ungeliebtsein und Misshandlungen, Ungerechtigkeit und Entwürdigung finden damit einen systematischen Eingang in die Anerkennungstheorie. Damit ist Honneths Theorie eine Möglichkeit, sich jenseits normativer Ansprüche an (pädagogische) Beziehungen auch analytisch mit dem Beziehungsverhältnis von Person zu Person oder von Person zu Gesellschaft zu befassen.

Für das eingangs genannte Beispiel der dänischen „Ghettos“ kann vor diesem Hintergrund Folgendes geschlossen werden: Die emotionalen Beziehungen in der Familie werden entwertet, denn die Auflage, dass Kinder ein Mindestmaß an Fremdbetreuung erfahren, bedeutet, dass den Fähigkeiten der Familie hinsichtlich der Vermittlung von Normen und Werten misstraut wird. Die moralische Integrität wird prinzipiell negiert: Die doppelte Strafe für Diebstahl und Vandalismus, die den Bewohner*innen droht, entrechtet sie; sie erfahren nicht die Möglichkeit, als gleich unter Gleichen zu gelten. So entsteht ein System institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke, 2009): Personen werden aufgrund von Zuschreibungen kollektiv schlechter gestellt, z.B. im Vergleich zu Personen, die privilegiert sind, weil sie woanders wohnen. Der implizite Vorwurf, der an die Ghattobewohner ergeht, ist jedoch, nicht die gleichen Werte zu teilen. In der Folge werden nicht nur die Rechte entzogen (z.B. freie Wahl des Wohnorts, Entscheidung über den Kita-Besuch), sondern es erfolgt auch ein Ausschluss aus der Wertegemeinschaft: Nach fünf Jahren werden die Ghettos abgerissen und die Personen umgesiedelt. Die Entrechtung zieht eine Infragestellung der Würde nach sich: der Möglichkeit, über sein Zuhause zu verfügen.

Für das Handlungsfeld Schule finden sich ebenfalls Belege für systematische Missachtungsverhältnisse, wie die bekannte Bielefelder Studie zu „Institutioneller Diskriminierung“ analysiert (Gomolla & Radtke, 2009). Die Autor*innen schließen hier an Perspektiven der aus den USA stammenden Diskussion um institutionellen Rassismus an und analysieren die Verhältnisse exemplarisch in deutschen Schulen. Sie arbeiten heraus, dass als Migrant*innen positionierte Kinder in der Schule systematisch schlechter

gestellt sind. Nicht die einzelnen Lehrer*innen sind damit „problematische“ Akteure, die im Einzelfall missachten, sondern Benachteiligung ist in das System Schule eingeschrieben: durch gesetzliche Regularien und schulische Möglichkeitsräume der Schlechterstellung, wie sie in die Selektionsprinzipien des segregierten Schulsystems eingeschrieben sind. Anhand der Übergänge im Bildungssystem analysieren Gomolla und Radtke (2009) diskriminierende Haltungen in Bezug auf Rückstellungen bei der Einschulung, die Überweisung an damals als „Sonderschulen für Lernbehinderung“ bezeichnete Einrichtungen (heute: Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen) und die Übergänge in die Sekundarstufe. Dabei kristallisieren sich Muster der Argumentation bei Lehrkräften heraus, die an alle drei von Honneth eingeführten Dimensionen (emotionale, rechtliche und individuelle Anerkennung/Missachtung) anschlussfähig sind: So werden die familialen Beziehungen der als Migrant*innen markierten Kinder negativ gewertet (zu nah, nicht deutsch sprechend usw.): Dies impliziert erstens eine Entwürdigung der Fähigkeiten der Familie, die richtige Haltung zu vermitteln; zweitens geht damit – weil die Familie der zentrale Ort emotionaler Nähe ist – auch eine Entwertung der emotionalen Anerkennungsbeziehungen einher. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Teilhabeermöglichung nicht auf der Grundlage von für alle gleichermaßen geltenden Regeln ermöglicht wurde (wenn z.B. Klassenarbeiten mit unterschiedlichen Namen gekennzeichnet waren, wurden als Migrant*innen identifizierte Kinder tendenziell schlechter bewertet, die Übergangsquoten zu Haupt- und Förderschulen waren überproportional hoch usw.). Schließlich fand eine geringere Wertschätzung der als Migrant*innen positionierten Kinder statt, indem etwa ihre Sprachkompetenzen, ihre körperliche Entwicklung oder das Verhalten als Selektionskriterium geltend gemacht wurden.

Diese theoretisierende Perspektive auf Anerkennung unter Bedingungen institutioneller Diskriminierung anhand der Anerkennungstheorie Honneths (1994) nimmt nun vor allem die intersubjektiven Dimensionen der Anerkennung in den Blick. Es ist damit möglich, sich vorzustellen, dass Missachtungsbeziehungen Schlechterstellungen vor allem deshalb bedingen, weil sie immer wieder vorkommen. Dass hierin jedoch auch eine Struktur des Verkennens mehrheits- oder dominanzgesellschaftlicher normativer Bindungen inhärent ist, lässt sich insbesondere mit dem Ansatz der „Verkennenden Anerkennung“ (Bedorf, 2010) analytisch fassen. Bedorf (2010) analysiert, dass Honneths Anerkennungstheorie zwar die intersubjektive Dimension von Anerkennung und Missachtung erfasst, nicht aber die Tatsache, dass Anerkennung auch subjektivierend oder besser noch: *verkennend*, ist (Bedorf, 2010, S. 78).

„Das bedeutet, daß jede Anerkennung den Anderen *als* Anderen notwendigerweise verkennt, weil sie ihn ‚bloß‘ als diesen oder jenen Anderen in das *Anerkennungsmedium* integrieren kann. Das ‚bloß‘ hat hier keinerlei normativen Sinn und zeigt keinen Unwillen an, den man bei ‚richtigem‘ Umgang mit dem Anderen korrigieren könnte, sondern unterstreicht, daß Verkennung unausweichlich ist. Die *verkennende Anerkennung* ist weder reine Verkennung, weil man sich zum völlig Verkannten gar nicht verhalten könnte; noch ist sie reine Anerkennung, weil sie ohne die Differenz nicht zu anerkennendem Verhalten zu motivieren wäre. Verkennende Anerkennung ist also nicht als das Misslingen eines im Prinzip abschließbaren Anerkennungsprozesses zu verstehen [...]. Der Sinn des Ausdrucks liegt auf einer strukturellen Ebene, indem in die rekognitive Beziehung als solche eine Differenz oder eine abweichende Perspektivierung eingebaut ist“ (Bedorf, 2010, S. 146f.).

Notwendigerweise ist Anerkennung, so Bedorf, also auf ein Medium – auf einen normativen Bezugsrahmen – verpflichtet und übt in soziale Beziehungen und Verhältnisse ein. Für Anerkennung ist damit konstitutiv, dass sie Personen nicht in einer Art naturhaftem oder ursprünglichem Wert schätzen kann, sondern sie immer „als jemand“ identifiziert; und gleichzeitig sind sie jemand anderes bzw. mehr als die Person, als die sie identifiziert wurden. Dies lässt sich an einer Situation des *racial profiling* illustrieren: Jemand, die*der aufgrund äußerer Merkmale, die mit Nicht-deutsch-Sein assoziiert werden, in eine Polizeikontrolle gerät, erscheint in diesem Moment als potenzielle*r Delinquent*in

und nicht-deutsch. Dass sie*er vielleicht Student*in ist, eventuell gerade auf dem Weg, ihre*seine Eltern zu besuchen, wird in dieser Situation nicht berücksichtigt. Unabhängig von der rechtlichen Lage findet eine Positionierung statt, die – wenn auch nicht bewusst – so doch auf die anerkehbaren Normen von Zugehörigkeit und sozialer Verortung verweist (dazu: Hummrich & Terstegen, 2020, S. 35ff.). Anerkennung beruht also auf der Differenz von dem, was anerkannt wird, weil es unter Bedingungen der geltenden Normen anerkehnbar scheint, und dem, was nicht anerkannt wird, weil es durch die geltende normative Ordnung nicht erfasst oder nicht anerkannt wird. Mit dieser Differenzperspektive schließt Bedarf an macht- und diskurstheoretische Positionen an (etwa: Butler, 2001).

Mit Blick auf die beiden benannten Beispiele – die „Ghettos“ und die schulischen Mechanismen institutioneller Diskriminierung – lässt sich die Perspektive Bedorfs (2010) veranschaulichen: In den Ghettos zeigt sich z.B. an der Gesetzes- und Maßnahmenentwicklung wie sich der diskursive Rahmen von einem Unterstützungssystem zu einem Kontroll- und Disziplinarsystem gewandelt hat. Ganz ähnlich wie sich in den USA ein Wandel „[v]om wohlthätigen zum strafenden Staat“ (Wacquant, 1997) vollzogen hat, der den Umbau des Sozialstaates „in einem paternalistischen und repressiven Geist“ (Wacquant, 1997, S. 65) bedeutet, verweist die Markierung von „Ghettos“ auf Repressionsstrukturen, die Ungleichheiten institutionalisieren. Diese lassen sich mit Bedarf (2010) nun als Anerkennungsstrukturen beschreiben, die die Gleichheit der „Ghetto“-Bewohner*innen mit anderen Einwohner*innen Dänemarks verkennen. Ghetto-„Bewohner*innen“ scheinen in diesem Zusammenhang nicht die gleichen Bürgerrechte zu haben wie die übrigen Einwohner*innen Dänemarks, sondern werden in eine Position der Ungleichheit gesetzt, die sie zu potenziellen Täter*innen und Integrationsverweigerer*innen macht. Die neuen Anerkennungsnormen, die durch den Wandel von der liberalen Regierung zur rechts-konservativen beschrieben werden, verkennen auch bereits bestehende Integration und berücksichtigen nicht, dass, wer aus einem „Ghetto“ (z.B. in einen anderen Stadtteil) kommt, intersubjektiven Missachtungen begegnet, die Folgeprobleme verursachen, wie Schlechterstellung bei der Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz.

In vergleichbarer Weise lassen sich auch Verkennensstrukturen in den Mechanismen institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) finden: Verkennende Anerkennung findet hier statt, weil es über die originär schulischen Anerkennungsformen der Leistungsbewertung hinausgehende Bezugnahmen auf die Schüler*innen gibt, die von stereotypen Vorannahmen über ihre Leistungsfähigkeit geprägt sind. Diese erkennen migrantische Schüler*innen als Andere an und meinen daraufhin, ein Wissen über sie zu haben, das deren Entwicklung vorwegnimmt und Unterscheidungen machtproduktiv hervorbringt. Wenn Kinder also zunächst als Migrant*innen anerkannt werden, kommt es darin zu einer Verkennung, die ausblendet, dass die Bildungswege der als Migrant*innen anerkannten Schüler*innen auch andere als die angenommenen Verläufe nehmen können (vgl. Bedorf, 2010, S. 145). Das heißt: Institutionalisierte Diskriminierung ließe sich auch als Struktur der *verkennenden Anerkennung* beschreiben. Diese artikuliert sich darin, dass sie nicht nur z.B. als ungleichheitsstabilisierende Distinktion aufgefasst wird, die dem Ideal einer herkunftsunabhängigen Leistungsfähigkeit entgegensteht und sich als misslingende Anerkennung fassen lässt. Vielmehr zeigt sich diese Struktur darin, dass als Migrant*innen anerkannte Personen als solche eine Differenz oder eine abweichende Positionierung beinhalten.

2 Die Anderen anerkennen: Vergleichende Perspektiven auf ethnische Differenzierungen

Nun scheinen die Ausführungen von Bedorf (2010) und Honneth (1994) mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Studien die Möglichkeit zu beinhalten, soziale Praxen der Differenzierung verstehend nachzuvollziehen. Dazu soll im Folgenden auf Anerkennungsbeziehungen unter der Perspektive der Hervorbringung von ethnischer Differenz eingegangen werden. Dieser Untersuchungsgegenstand war auch zentral im vergleichenden DFG-Projekt EDUSPACE, in dem es um ethnische Differenzierungen in deutschen und US-amerikanischen Schulkulturen ging.¹ Das Projekt war angelegt als qualitative kulturvergleichende Analyse, die mehrbenenanalytisch vorging und bei der die institutionell-bildungspolitischen Settings zu schulkulturell-organisatorischen und interaktiven Ausdrucksgestalten des schulischen Alltags relationiert wurden (Hummrich & Terstegen, 2018). Damit waren drei Aggregierungsebenen des Sozialen angesprochen, die im Sinne der Schulkulturanalyse (Helsper, 2015) als relationales Gefüge verstanden wurden, in dem sich Bildungsorganisationen wie die Schulen zu den Bedingungen der Institutionalisierung – z.B. der Gesetze – in Beziehung setzen und positionieren.

- Zunächst wurden ausgewählte Gesetzestexte und weitere Regulierungen zu schulischer Bildung (in Deutschland die KMK-Richtlinien, in den USA bundesstaaten-spezifische Mission Statements) analysiert. Ziel war die Kontextuierung schulischer Bildung innerhalb eines gesellschaftlichen Entwurfs, der sich auch mit dem Thema der ethnischen Diversität auseinandersetzt.
- Für die vier Einzelschulen (zwei deutsche Gemeinschaftsschulen und zwei US-amerikanische Senior High Schools) wurden Ausdrucksgestalten der Positionierung der Einzelschulen rekonstruiert: Hierbei standen die grundlegenden Bildungsorientierungen sowie die Strukturen der Hervorbringung und Bearbeitung ethnischer Differenz im Vordergrund. Analysiert wurden auf der schulkulturellen Ebene Homepages, Schulprogramme und Interviews mit den Schulleiter*innen.
- Auf der Ebene der interaktiven Ausdrucksgestalten wurden Audiographien und Ethnographien von Unterricht in neunten Schulklassen durchgeführt sowie schulische Aushandlungsarenen um den Gegenstand ethnischer Differenzierung erhoben: Hierbei wurde auf schulspezifische Arenen Bezug genommen, z.B. in Deutschland eine UNESCO-AG und eine Vorbereitungs-klasse, in den USA eine Diversity Working Group aus Eltern, Lehrer*innen, Schüler*innen und Schulleitung und auch verschiedene Schüler*innen-Clubs, die sich mit der Thematisierung von Diversität befassten.

Hiermit lag ein umfassender Datenkorpus vor, der zentral mit der Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 1983, 2002; Wernet, 2000) rekonstruiert wurde. Im Anschluss wurden die Interpretationsergebnisse der Einzelschulen miteinander verglichen und auf die institutionell-bildungspolitischen Orientierungen bezogen. Vor diesem Hintergrund lassen sich – im Sinne systematischer Kontrastierung – kulturvergleichende Annahmen ableiten, die Aufschluss über die symbolischen Ordnungen ethnischer Differenzierung in deutschen und US-amerikanischen Schulkulturen bieten.

In diesem Beitrag soll nun auf zwei Szenen eingegangen werden, die sich im Unterrichtskontext abgespielt haben: Die erste Szene stammt aus der Heinrich-Böll-Schule², die andere aus der US-amerikanischen mittelstädtischen Springfield Area High School.

¹ Das DFG-Projekt lief von 2015 bis 2019 an den Universitäten Flensburg und Frankfurt am Main. Mitarbeiterinnen waren Astrid Hebenstreit und Saskia Terstegen; assoziiertes Projektmitglied war Dorothee Schwendowius.

² Alle Daten und Namen wurden vollständig anonymisiert.

Zur ersten Szene:

In der Klassenleiterstunde meldet sich Adalya mit einem Anliegen zu Wort. Angesichts der bevorstehenden Frankreichfahrt und kürzlich zurückliegender Anschläge in Frankreich habe ihr Vater die Befürchtung geäußert, dass sich auf sie als Muslima Anfeindungen richten könnten, da die Tat durch den IS begangen wurde. Die Klassenleiterin, Frau Simon, versucht einige Male, dieses Thema auszulagern und auf die Französischlehrerin zu verweisen, mit der der Vater in Kontakt treten möge. Die Klasse beteiligt sich nun an der Diskussion und beschwichtigt, es sei ja noch ein halbes Jahr hin, und es interessiere niemanden, woher sie komme („es interessiert kein ob du Franzose bist ob du Deutscher bist ob du Türke bist ob du Afghane bist“). Adalya bleibt aber bei ihrer Problematisierung und verweist auf ihre besorgte Mutter, die ihr die Fahrt verbieten wolle. Andere Schülerinnen raten ihr, die Fahrt wahrzunehmen, weil dies eine gute Chance sei. Nun rät Frau Simon der Schülerin, sich an den Französischkurs insgesamt zu wenden.

Frau Simon: bist du die einzige Muslimin bei euch im Französischkurs (fragend)

Adalya: das weiß ich gar nicht

Fr. Simon: siehst du, du weißt es nicht mal von deinen Mitschülern wie solln das die Franzosen von dir wissen (fragend)

Adalya: das müssen sie mal mein Vater erklären

Sw1: du siehst eh sehr deutsch aus find ich

Sw2: leg dir doch so ganz helles (Sw3: Make-up) Make-up

Fr. Simon: blondierst dich vorher noch

*Adalya: ja (lachend) (mehrere Schüler*innen lachen ebenfalls)*

Sw3: malst dir noch Sommersprossen

Adalya: Sommersprossen (lacht)

Fr. Simon: ja, besprich es mit Frau b., ich werd die schon mal drauf ansprechen, ja und wenn da irgendwie kein kam- kein Gespräch zustande kommt, meldest du dich noch mal bei mir

Die Interpretation der Szene offenbart die folgende Struktur: Eine Schülerin, Adalya, teilt der Schulklasse ihre Befürchtung mit, bei der bevorstehenden Frankreichreise der Französischklasse aufgrund ihrer Religiosität antimuslimischem Rassismus ausgesetzt zu sein. Diese Äußerung ist situiert in einem Kontext, in dem zuvor ein islamistischer Anschlag auf das Satiremagazin *Charlie Hebdo* verübt wurde und in der Folge mehrere antimuslimische Übergriffe in Frankreich stattgefunden haben. Die Angst ihres Vaters ist nun, dass, wenn Adalya als Muslima identifiziert wird, ihr von der Mehrheitsgesellschaft Aggressionen entgegengebracht werden. Nachdem der Abwehrversuch durch die Klassenlehrerin gescheitert ist, versucht Frau Simon eine Kontextuierung: Sie fragt, ob Adalya die einzige Muslima im Französischkurs sei. Diese Einbettung ist konsistent für eine Lesart, in der sich Adalya entweder mit „ihresgleichen“ vergemeinschaften soll, um Ängste gemeinsam zu bearbeiten, oder um die Legitimität der Angst erst dann gelten zu lassen, wenn mehrere Schüler*innen die gleiche Befürchtung äußern. Als Adalya artikuliert, sie wisse dies nicht, führt die Lehrerin das Kriterium der Erkennbarkeit ein: „*du weißt es nicht mal von deinen Mitschülern, wie solln das die Franzosen von dir wissen?*“ Vorgeblich ist damit die Gefahr gebannt, wenn Adalya sich nicht als Muslima zu erkennen gibt. Adalya greift nun legitimatorisch auf ihren Vater zurück. Sie artikuliert damit nicht nur, dass ihr Vater für die Ängste bürgt, sondern dass auch die Lehrerin gegenüber dem Vater legitimationspflichtig ist, wenn sie nicht für den Schutz der Schülerin garantieren kann. Das Argument der Schülerin „Sw1“, dass Adalya „deutsch aussieht“, knüpft nun an das Nichtwissen der Franzosen an. Der nationalstaatliche Zugehörigkeitsschein soll dabei der Angst vor Anfeindungen aufgrund der Religionszugehörigkeit entgegenwirken, nach dem Motto: Wer „deutsch“ aussieht, kann nicht muslimisch sein! Vor diesem Hintergrund steigern sich dann die Schüler*innen in ihrem Rat an Adalya, sich an die nationalstaatliche Zugehörigkeitsordnung des „Deutsch-Aussehens“ anzupassen.

Im Komplex von Religiosität, nationalstaatlicher Zugehörigkeit und körperlichem Erscheinungsbild wird schließlich eine rassistisch-diskriminierende Struktur deutlich, die

das Eigene normalisiert und die Ausgrenzung des Anderen als legitim anerkennt. Indem sich Lehrerin und Mitschüler*innen darin, was Adalya noch unternehmen könne, um „deutsch“ auszusehen, steigern (helles Make-Up, blonde Haare und Sommersprossen) und Adalya in diese humoristische Lesart einsteigt, wird gleichzeitig deutlich, dass hier eine islamophobe Haltung mittelbar gestützt wird. Indem die Anfeindungen gegenüber Muslim*innen nicht als illegitim markiert werden, scheint eine abwehrende Haltung gegenüber dem Islam als legitime Haltung. Der vor diesem Hintergrund drohenden Ausgrenzungsgefahr kann nun Adalya nur entgehen, wenn sie sich selbst *nicht* als Muslima zu erkennen gibt; gleichzeitig wird der Schülerin vermittelt, sie könne sich „tarnen“, um möglichen Übergriffen zu entgehen. Damit wird unter der Hand anerkannt, dass Angriffe auf Muslim*innen möglich und vor dem Hintergrund der zurückliegenden Ereignisse auch vorstellbar sind; es liegt an den Muslim*innen selbst, sich zu schützen und ggf. bei der Anpassung des Aussehens nachzuhelfen. Strukturlogisch vollzieht sich also hier eine Aufforderung zur Anpassung an normativ aufgeladene Zugehörigkeitskonzeptionen: „Deutsch“ auszusehen wird als anerkennungsfähig gegenüber dem „Muslimischsein“ konstruiert. Damit liegt eine Interdependenz³ von Aussehen und Religiosität vor, durch die im Verhältnis von Anerkennung und Missachtung einerseits die emotionale Befindlichkeit negiert und damit andererseits die Legitimität von Islamophobie heimlich anerkannt wird. In der Dimension des Verkennens zeigt sich, dass Adalyas Anerkennungsfähigkeit unter ein westlich-eurozentrisches Imago in Bezug auf die Gleichwertigkeit von Lebensentwürfen subsumiert wird. Verkennende Anerkennung heißt damit, dass Adalyas Lebensentwurf als Muslima nicht nur nicht anerkannt wird, sondern mit der Nicht-Anerkennung auch eine Differenzierung einhergeht, die ihren Lebensentwurf als fremd markiert. Die versprochene Anerkennung durch die äußerliche Anpassung geht einher mit der äußeren Markierung als zugehörig, nicht mit der Bearbeitung der mehrheitsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnung.

Vor dem Hintergrund, dass das benannte DFG-Projekt vergleichend angelegt war, bietet sich nun die Chance zu rekonstruieren, inwiefern es für Anerkennungsfähigkeit und Nicht-Anerkennungsfähigkeit von Normen in sozialen Systemen ähnliche oder unterschiedliche generative Strukturprinzipien gibt (vgl. Hummrich & Rademacher, 2012). Wenn etwa Althusser (2010) annimmt, dass normative – oder ideologische – Rahmen bedeutsam für die Anerkennungsfähigkeit von Subjekten sind,⁴ so kann an dieser Stelle untersucht werden, inwiefern die Herstellungspraxen sozialer Differenzen sich gleichen oder unterscheiden und wie ethnische Differenz auch dann hervorgebracht wird, wenn Antidiskriminierungsgesetze und Vorstellungen zu „political correctness“ bereits eine gewisse Tradition in gesellschaftlichen Institutionen haben (Hormel & Scherr, 2006). So wird im US-amerikanischen Kontext im Unterricht keine so deutliche Situation des Andersmachens/des *othering* und Verkennens beobachtet, wie dies im Beispiel von Adalya (unter anderem) der Fall war. Dies ist interessant, mag die Beobachtung auch zufällig sein und z.T. in Widerspruch zu den jüngsten Vorfällen institutionalisierten Rassismus⁷ in den USA stehen. Dass allerdings auch in der Schule Diskussionen um ethnische Differenzierung virulent waren, zeigt sich an anderen Orten als im Unterricht, z.B. in der

³ Das Konzept der Interdependenz verweist darauf, dass soziale Zuordnungen und Kategorien nicht für sich wirken, sondern in einem wechselseitigen, untrennbar miteinander verbundenen Verweisungszusammenhang stehen (Winkler & Degele, 2009; Ha, 2007).

⁴ In dem 1977 erschienen Buch von Althusser (hier in der Auflage von 2010 zugrunde gelegt), wird das bekannte Beispiel gebracht, in dem ein Polizist jemanden mit „He, Sie da!“ anruft. Althusser nimmt an, dass jede*r, der*die diesen Ruf hört, sich umdreht, auch wenn er*sie nicht gemeint ist (vgl. Bedorf, 2010, S. 80). Es steht symbolisch dafür, dass dieser Art der Anrufung bestimmte normative Grundlegungen vorausgehen, indem sich Subjekte vor dem Hintergrund der mit der Anrufung einhergehenden Bedeutung konstituieren. „Wir haben es also nicht mit einem vor-ideologischen Subjekt zu tun, das vom Anruf des Polizisten als einzelnes beschuldigt würde, sondern das Subjekt ist Subjekt nur dann und insoweit, als es sich in der Umwendung auf den Ruf als gemeint betrachtet und sich dadurch als von der Ideologie konstituiertes Subjekt erweist“ (Bedorf, 2010, S. 80).

Schulorganisation oder auch – wie im folgenden Beispiel – in den sogenannten Schüler*innen-Clubs: Dies sind selbst verwaltete Clubs, die unter Aufsicht von Lehrkräften nachmittags stattfinden. Die folgende Beobachtung entstammt einem Protokoll über eine Club-Aktivität, die von als *African American* positionierten Schüler*innen selbst aufgezeichnet wurde.⁵ Der Club wird vom Schulleiter Mr. Bloom begleitet und widmet sich Fragen des Zusammenlebens unter Bedingungen ethnischer Diversität und damit einhergehender Hierarchisierungen.

*Der Club trifft sich im Raum für English as a Second Language. Uns begrüßt eine große, schlanke Schülerin mit geglätteten Haaren und Hosenzug. Sie reicht uns freundlich lächelnd die Hand und stellt sich als Fiona, die Präsidentin des Clubs vor. [...] Der Raum füllt sich nach und nach; am Ende sind es insgesamt 16 Schüler*innen und Mentor*innen. Ein Mädchen, das in der letzten Reihe sitzt, sagt etwas Unverständliches, woraufhin sie von Fiona mit dem Hinweis „language“ zurechtgewiesen wird.*

*Fiona möchte die Sitzung beginnen, wird jedoch von dem Schulleiter Mr. Bloom, der plötzlich in der Tür steht, unterbrochen. Er beachtet uns nicht weiter, sondern ruft ein paar Schüler*innen zu sich. Zunächst bleiben sie direkt vor dem Raum stehen, gehen dann aber durch den Flur weiter, bis sie nicht mehr in Sichtweite sind. Im Raum entspinnt sich derweil eine Diskussion über „appropriate clothing“ – es wird diskutiert, was als angemessene Kleidung in der Schule gilt. Fiona, die weiterhin vorne steht, betont mehrmals, dass es wichtig ist, gut gekleidet zu sein, dass „we“ schließlich etwas repräsentieren würden. Um was genau es dabei geht, führt sie nicht aus. Ein Mädchen mit langen geflochtenen Haaren beschwert sich, die „skinny white girls“ würden permanent in viel zu kurzer Kleidung in die Schule kommen, und da sei das auch in Ordnung. Fiona bittet schließlich: „Just dress appropriately. Have some self-respect, that’s all I ask for.“ Mr. Bloom kommt kurz darauf mit den Schüler*innen wieder in den Raum. Eine von ihnen trägt ein bauchfreies Top. Bauch und Arme, die zuvor nur von einem dünnen Träger des Tops bedeckt waren, sind nun zusätzlich mit einer dünnen Strickjacke bekleidet. Es ist warm, die Sonne scheint in den Raum und denen, die auf der Fensterseite sitzen, somit auf den Rücken. Die Schüler*in läuft an der Fensterseite des Raumes entlang nach hinten. Dabei fasst sie sich an die Schulter, zieht ihre Jacke ein wenig herunter und wedelt damit. „It’s so warm!“ beschwert sie sich, zieht die Jacke dann aber wieder über die Schulter zurück und setzt sich mit unglücklichem Gesichtsausdruck in die letzte Reihe.*

Für diese Szene lassen sich wiederum vielfältige Anschlüsse in anerkennungstheoretischer Perspektive formulieren. Auf der Oberfläche scheint hier z.B. interessant, dass der Club fast ausschließlich von sich als *African American*⁶ positionierenden Schüler*innen besucht wird. Ein weiterer Club an der Schule, der sich allgemein mit dem Thema Diversität befasst, wird fast ausschließlich von als *white* positionierten Schüler*innen besucht. Der hier beschriebene Club scheint somit strukturell und nachhaltig der Ort zu sein, an dem sich eine als ethnische Minorität bezeichnete Gemeinschaft versammelt, und wird so auch zum Ort der Herstellung von Bedeutung von Differenz. Dies ermöglicht einerseits Empowerment (Winkler & Degele, 2009), andererseits bleibt es bei einer Segregation ethnisch homogener Gruppen. Anerkennungstheoretisch liegen hier Momente positiver emotionaler Bezüge vor, die allerdings von einer strukturellen Verkennensstruktur durchzogen sind. Dass der Schulleiter den routinierten Ablauf unterbricht, bringt in diesem Zusammenhang die Dimension rechtlicher Anerkennung ins Spiel, in der er auf aus Sicht der allgemein geltenden schulischen Ordnung generalisierte Bestimmungen verweist. Hier knüpft auch Fiona mit dem Ruf nach „self respect“, also „Selbstachtung“, an. Sie erinnert damit an die praktische Selbstachtung, die die Bedingung einer sozial akzeptierten Rolle eines Mitglieds des Sozialverbandes in sich trägt (Honneth, 1994,

⁵ Protokollantinnen: Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen.

⁶ Die Zuweisung von Hautfarben und nationaler Herkunft ist selbst ein differenzierender Akt. Sie wird im Projekt bearbeitet, indem die Sprache des Feldes (hier z.B. *African American*) übernommen wird. Damit sollen Fremdzuschreibungen durch die Forschenden vermieden und der Struktur der Positionierung und Positioniertheit Rechnung getragen werden.

S. 196). Die Schüler*innenäußerungen darüber, dass sie meinen, für die „skinny white girls“ würden andere Rechte gelten und es sei „so warm“ hier drinnen, lassen sich als Verweis auf eine Missachtungsstruktur deuten, in der gerade unterschiedliche Regeln zu gelten scheinen. Sie erinnern daran, dass die Aussetzung gleicher rechtlicher Geltungsansprüche die soziale Integrität bedroht (Honneth, 1994, S. 212). Ähnlich wie im Fall von Adalya wird diese soziale Integrität auch auf die Hautfarbe („white“) bezogen. Dies lässt sich auch als Hinweis auf das Verkennen ethnischer Differenziertheit und das strukturelle Unterliegen in der gesellschaftlichen Strukturlogik verstehen. Im Unterschied zu Adalya ist aber das Verkennen hier nicht über die Subsumption unter ein westlich-eurozentrisches Weltbild markiert, sondern über das Erleben einer (heimlichen) Differenzierungspraxis und die Aushandlung um den Gegenstand „Selbstachtung“. Dass Selbstachtung eben nicht in der Frage des angemessenen Kleidungsstils aufgeht („appropriate clothing“), sondern sich z.B. auch in der Erprobung jugendkultureller (Kleidungs-)Stile artikulieren kann, wird in den Ordnungsrufen des Schulleiters und der Sprecherin des Clubs, Fiona, verkannt.

Die beiden Szenen vergleichend werden Gemeinsamkeiten sichtbar: So werden in beiden Fällen Missachtungsfiguren rechtlicher Anerkennung deutlich und anerkennbare Normen der körperlichen Erscheinung verhandelt. Im Fall Adalya wurde deutlich, dass Anerkennungsfähigkeit mit einer Anpassungsforderung einhergeht, in der eine diskriminierende und damit missachtende Haltung liegt, weil Adalya in der Unterwerfung positioniert bleibt und andere Möglichkeiten der Solidarisierung nicht im Bereich des Sagbaren zu liegen scheinen: Die Mitschüler*innen erkennen die Verachtung von Muslim*innen als legitim an, anstatt den dahinterstehenden dominanzgesellschaftlichen Diskurs zu reflektieren. Damit steht auch die soziale Wertschätzung von Adalya als Muslima zur Disposition. Die Dimension des Verkennens zeigt sich hier in der Normalitätsvorstellung, dass die „Anderen“ sich anzupassen haben, um Teilhaberechte vollgültig beanspruchen zu können. Im Fall der Schüler*innen im beschriebenen Club geht es ebenfalls um eine Anpassung im Sinne von Angemessenheit. Dabei werden im Sinne der rechtlichen Anerkennung gerade die gleichen Regeln für Alle stark gemacht. Dass die Schüler*innen auf Ungleichheiten aufmerksam machen, verweist nicht nur auf das Erleben von Missachtung, sondern auch darauf, dass die Unterschiedlichkeit normativer Bezugshorizonte verkannt wird.

3 Anerkennung als doppelte Ambivalenz? Ein Resümee

In diesem Beitrag ging es um eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Anerkennung im Verhältnis zu Missachtung und um die Figur der verkennenden Anerkennung. Die angesprochenen sozialphilosophischen Anerkennungsperspektiven lassen sich zunächst als Analyseperspektiven oder heuristischer Hintergrund entfalten, Studien und Situationen der Erziehung und Bildung verstehend nachzuvollziehen. Vor dem Hintergrund der Analysen kann nun geschlossen werden, dass das ambivalente Verhältnis von Anerkennung und Missachtung und das von Anerkennung und Verkennen aufeinander verweisen, beide Verhältnisse aber nicht ineinander aufgehen. So wird mit der dialektischen Konzeption von Anerkennung und Missachtung (Honneth, 1994) deutlich, in welchen Dimensionen sich Beziehungen (z.B. im Kontext ethnischer Differenzierung in der Schule) ausgestalten. Das Konzept verkennender Anerkennung (Bedorf, 2010) aufzugreifen, beinhaltet die Möglichkeit, den normativen Horizont, in dem Anerkennung und Missachtung erbracht werden, zu reflektieren. Damit wird es auch möglich, widerstreitende Ordnungsvorstellungen zu abstrahieren – z.B. das Versprechen von Schule und Gesellschaft, alle seien gleich, und die Differenzierung, die sich an sozialen Klassifizierungen (wie hier z.B. ethnischer Differenzierung) festmacht. Dies konnte in einem ersten Zugriff auf das Beispiel der „Ghettos“ in Dänemark und vor dem Hintergrund der Studie zu „Institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2009) in seiner Bedeutung für

gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse und ihre Artikulation in Erziehungs- und Bildungszusammenhängen verdeutlicht werden.

Die aus dem EDUSPACE-Projekt referierten Fälle konnten vertiefend zeigen, dass Missachtungsverhältnisse nicht als Verkennensstrukturen aufgefasst werden können, da unterschiedliche Ebenen der Anerkennung angesprochen werden: Im Fall des Schüler*innen-Clubs wird z.B. Missachtung im Bereich der moralischen Dimension thematisiert: Nicht alle Schüler*innen scheinen die gleichen Rechte zu besitzen, da sich die „skinny white girls“ anders kleiden dürfen als die Schüler*innen aus dem benannten Club. Das Verkennen hingegen liegt in den begrenzten Strukturen des Empowerment: Dass der Schüler*innen-Club als Ort der *African Americans* markiert ist, bedeutet nicht, dass sie hier auch die Regeln der Anerkennbarkeit verhandeln können. Im Gegenteil: Der Schüler*innen-Club ist auch der Ort, an dem gelernt wird, wie man sich bestmöglich in den anerkennungsfähigen Normen bewegen kann. Er wird damit zu einem Ort, an dem Anerkennbarkeit eingeübt wird. Die Konflikthaftigkeit, die dies bedeutet, verweist auf die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Hervorbringung von Anerkennung. Darin deuten sich auch Möglichkeiten der Transition von Grenzen und der Veränderbarkeit an. So impliziert z.B. die Thematisierung des unterschiedlichen Erlebens ein Krisenpotenzial hinsichtlich des schulischen Einheitsentwurfs von Anerkennbarkeit. Im Fall der „Klassenfahrt“ zeigt sich die gesellschaftliche Inpflichtnahme von Bildungsinstitutionen, in denen Strukturen der Missachtung eingeübt werden. Damit wiederholt sich im Übrigen die Struktur, die sich auch für die „Ghettos“ abstrahieren ließ: Hier wurden Schulen und Kitas zu Prüfinstanzen der Legitimität von Teilhabe und Inanspruchnahme von gesellschaftlich verbürgter Solidarität. Dabei reproduzieren sich systematisch das Verkennen der dominanzgesellschaftlichen Strukturen und von deren normativer Strukturierung von Anerkennungsfähigkeit. Gleichwohl liegt in Adalyas nachhaltiger und nachdrücklicher Thematisierung ihrer Teilhabeproblematik auch eine Miniaturform der Kritik, die sie mit Blick auf ihre Selbstachtung ins Spiel bringt.

Diese Formen der Kritik verweisen darauf, dass Anerkennung immer auch in machtvolle Ordnungs- und Privilegienstrukturen eingebunden ist, wie sie etwa Saskia Terstegen in ihrer Dissertation zum gleichen Projekt anhand des US-amerikanischen Samples eingehend untersucht. An dieser Stelle soll es bei einem Verweis auf die Möglichkeitsräume der Anerkennung bleiben (Hummrich, Hebenstreit & Hinrichsen, 2016; Hummrich & Terstegen, 2018), die einerseits durch die Strukturlogik der intersubjektiven Beziehungen gekennzeichnet sind, andererseits durch die normativen Ordnungen, die ihnen zugrunde liegen. Dabei wird auch deutlich, dass Orte wie die Klassenleiter*innenstunde und der Schüler*innenclub als Möglichkeitsräume erlebt werden, in denen Normen der Anerkennung verhandelt werden können. Die Bedingung für die Verhandelbarkeit und mitunter auch Veränderbarkeit kann möglicherweise in der Trennung von Institutionen gesehen werden, die repressiv sind, und solchen, die ideologisch sind. Althusser (1977) ruft diese Trennung auf und verweist damit auf die Trennung von Regierung, Verwaltung, Armee, Gericht, Polizei usw. als Repräsentationsformen des repressiven Staatsapparats (vgl. Althusser, 2010, S. 54ff.) und Schule, Medien, Kultureinrichtungen usw. als Ausdrucksgestalten des ideologischen Staatsapparats. Beide Formen stehen also im Dienst staatlich organisierter Macht. In den ideologischen Staatsapparaten wie der Schule werden die Ideologien eingeübt (vgl. Althusser, 2010, S. 65), unter denen Anerkennungsfähigkeit ermöglicht wird. Das bedeutet, dass Schule nicht zufällig auch der Ort der Aushandlung von Anerkennungsnormen wird. Es bleibt zu diskutieren, inwiefern Schulen durch die Vereinnahmung durch den sog. „repressiven Staatsapparat“ – etwa im Fall der Zero-Tolerance-Policy in „Ghettos“ oder Schulbezirken, die als marginalisiert gelten (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015) – selbst zu Orten werden, an denen Aushandlung nicht mehr möglich ist. Erste Studien (z.B. Emig, 2010; Lukas & Hunold, 2010) verweisen darauf, dass mit der Verbindung kontrollförmiger Disziplinierung oder durch die

Einbindung von Polizeiarbeit in Schule eine Kriminalisierung der Jugendlichen verbunden ist, die Differenzierung (ethnische und soziale) eher verstärkt und damit Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe verwehrt. In solchen schulischen Arrangements zeigt sich die doppelte Ambivalenz der Anerkennung schließlich als totalitär beschränkter Raum: Darin sind im Verhältnis von Anerkennung und Missachtung (Honneth, 1994) das Ideal der Gleichheit (moralische Anerkennung) und die Möglichkeit der Erfahrung gesellschaftlicher Solidarität (individuelle Anerkennung) (Honneth, 1994) von vorneherein obsolet bzw. für die subordinierten Akteure nicht erreichbar. Es konstituieren sich systematische Missachtungsverhältnisse, die auf Differenzierungsverhältnissen basieren, in denen Ungleichheitsstrukturen hervorgebracht werden. Mit Blick auf die verkennende Anerkennung (Bedorf, 2010) zeigt sich hier nicht nur die misslingende Anerkennung normativ abweichender Lebensformen als Hinterfragung einer pluralen Ordnung, sondern die Differenzsetzung ist gerade Ausdrucksgestalt der Hervorbringung einer Ordnung, die den Anspruch auf Pluralität nicht in den Horizont möglicher Deutungen einbezieht. Die Ordnung (oder wie oben geschrieben: der Rahmen), in der bzw. dem die Prekarisierung von Lebensformen, z.B. in „Ghettos“ oder marginalisierten Stadtteilen, geltend gemacht wird und Aushandlungsprozesse untersagt werden, verkennt schließlich, dass sie damit einen demokratischen Anspruch an Aushandlungsorientierung aufgibt. Damit werden die vermeintlich demokratischen Ordnungen selbst an Privilegienstrukturen gebunden.

Literatur und Internetquellen

- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Amos, S.K. (2006). Zero Tolerance an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts- und Erziehungsverhältnisse? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (5), 717–731.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emig, O. (2010). Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz – Gedanken zu Intensivtätern, neuen Kontrollstrategien und Kriminalisierungstendenzen. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S. 149–155). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92131-0_10
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Gomolla, M., & Radtke, F.O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Ha, K.N. (2005). *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Hafener, B. (2002). Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in pädagogischen Generationenbeziehungen. In B. Hafener, P. Henkenbirg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 45–61). Schwalbach: Wochenschau.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20

- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2006). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2015). „Freilich unwissend bin ich“ – Erkenntnis unter der Bedingung kultureller Fremdheit? In R. Buchenhorst (Hrsg.), *Von Fremdheit lernen* (S. 89–107). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839426562-004>
- Hummrich, M., Hebenstreit, S., & Hinrichsen, M. (2016). Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In I. Miethe, A. Tervooren & Norbert Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 279-303). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7>
- Hummrich, M., & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 13 (1–2), 39–53.
- Hummrich, M., & Terstegen, S. (2018). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich* (S. 205–223). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_12
- Hummrich, M., & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Lukas, T., & Hunold, D. (2010). Polizei und Soziale Arbeit – Der Bezirksdienstbeamte in Analogie zum Streetworker? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58 (3), 339–352. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2010-3-339>
- Oevermann, U. (1983). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In L. von Friedeburg & J. Habermas (Hrsg.), *Adorno-Konferenz* (S. 234–292). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.
- Prenzel, A. (2002). Egalitäre Differenz – eine Denkfigur demokratischer Bildung. In M. Ralsler (Hrsg.), *Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit* (S. 25–36). Innsbruck: Studia.
- Tagesspiegel (2019, 03.12.). *Kita-Pflicht, härtere Strafen, Zwangsumsiedlung: Dänemark klassifiziert 28 Stadtviertel als Ghettos*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/kita-pflicht-haerte-strafen-zwangsumsiedlungen-daenemark-klassifiziert-28-stadtviertel-als-ghettos/25294716.html>.
- Wacquant, L. (1997). Vom wohlthätigen zum strafenden Staat. *Neue Kriminalpolitik*, 9 (2), 16–23. <https://doi.org/10.5771/0934-9200>
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>
- Winkler, G., & Degele, M. (2009). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hummrich, M. (2021). Anerkennung. Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (2), 34–47. <https://doi.org/10.4119/pflb-4194>

Online verfügbar: 09.03.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>