

**Pädagogische Beziehungen und  
Anerkennung – Perspektiven  
aus den Fachdidaktiken  
und Bildungswissenschaften**

**Hrsg. von Saskia Bender, Carolin Dempki,  
Miriam Lüken & Matthias Wilde**

**Themenheft der Zeitschrift  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung**

**Jahrgang 3 | 2021, Heft 2**

PFLB  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung  
Jahrgang 3 | Heft 2 | 2021

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5628

## Inhalt

### Editorial

- Saskia Bender, Carolin Dempki, Miriam Lüken & Matthias Wilde*  
Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven  
aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften.  
Einführung in das Themenheft ..... 1

### Beiträge

- Franziska Felder*  
Die Systematik der Anerkennung.  
Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff ..... 7
- Matthias Wilde*  
Empirische Annäherungen zu Anerkennung und pädagogischer Beziehung  
im Biologieunterricht.  
Empirische Hinweise aus der Perspektive der Biologiedidaktik ..... 18
- Merle Hummrich*  
Anerkennung.  
Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie ..... 34
- Wiebke Fiedler-Ebke*  
Adressierung und Readressierung in der schulischen Praxis.  
Überlegungen zum Potenzial der anerkennungstheoretischen Betrachtung  
der Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften ..... 48
- Kathrin te Poel*  
Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene  
der Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung.  
Rekonstruktionen entlang der Schüler\*innenperspektive ..... 63
- Britta Ostermann*  
Anerkennung in pädagogischen Beziehungen –  
eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung? ..... 80



# **Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften**

**Einführung in das Themenheft**

Saskia Bender<sup>1</sup>, Carolin Dempki<sup>2,\*</sup>,  
Miriam Lüken<sup>3</sup> & Matthias Wilde<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

<sup>2</sup> Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

<sup>3</sup> Universität Bielefeld / Fakultät für Mathematik, Didaktik der Mathematik

<sup>4</sup> Universität Bielefeld / Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik

\* Kontakt: Universität Bielefeld,

Bielefeld School of Education,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

[carolin.dempki@uni-bielefeld.de](mailto:carolin.dempki@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag führt in das Themenheft „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ ein, das die Bielefelder Frühjahrstagung 2020 dokumentiert. Neben einer Einführung in die Thematik werden die Beiträge des Themenheftes vorgestellt.

**Schlagwörter:** Bielefelder Frühjahrstagung, Pädagogische Beziehungen, Anerkennung, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften



## 1 Hintergrund des Themenhefts

Die Bielefelder Frühjahrstagung widmete sich im Jahr 2020 aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive dem Thema „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung“.

Die Frühjahrstagung wird von der Bielefeld School of Education (BiSEd) gemeinsam mit den lehrerbildenden Fakultäten veranstaltet. Das „Herzstück“ der Tagung, die Forschungswerkstätten für Nachwuchswissenschaftler\*innen aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, wurde auch 2020 von einem thematisch fokussierten Auftaktsymposium sowie begleitenden Vorträgen aus bildungsphilosophischer, soziologischer, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive gerahmt.

Die Ausrichtung der Bielefelder Frühjahrstagung übernahmen 2020 Frau Prof. Dr. Saskia Bender (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Inklusion und Beratung), Herr Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden), Frau Dr. Carolin Dempki (Bielefeld School of Education, Didaktik der Sozialwissenschaften), Herr Prof. Dr. Bernd Gröben (Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung), Herr Prof. Dr. Martin Heinrich (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung und Schulforschung), Frau Prof. Dr. Miriam Lüken (Fakultät für Mathematik, Mathematikdidaktik), Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik), Frau Dr. Lilian Streblov (Bielefeld School of Education, Pädagogische Psychologie) und Herr Prof. Dr. Matthias Wilde (Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik).

## 2 Pädagogische Beziehungen und Anerkennung

Mit dem Titel „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ wurde für das Rahmenprogramm der Bielefelder Frühjahrstagung 2020 ein Thema aufgegriffen, welches mit Blick auf die schul- und professionsbezogene Forschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit erfährt. Basierend auf den Kinder- bzw. Menschenrechten wurden zum Beispiel jüngst die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Prengel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2017) mit dem Ziel verfasst, anerkennende Verhaltensweisen zu stärken und verletzende Handlungsweisen zu vermindern. Mit dem Tagungsthema wird insofern die Beobachtung aufgenommen, als dass die Frage nach der Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Zusammenhang mit den aktuellen Integrations- und Inklusionsherausforderungen wieder aufgerufen ist.

Zugleich rückt dadurch eine Problemstellung in den Fokus, die die Herausbildung der Pädagogik und in der Folge in anzunehmender Weise auch die Herausbildung der Erziehungswissenschaft wahrscheinlich seit ihrer modernen Grundlegung begleitet. In den Mitschriften der Vorlesung von Immanuel Kant „Über Pädagogik“ (1803) scheint diesbezüglich der folgende – sehr bekannte – Ausschnitt instruktiv:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen.“ (Kant, 1977/1803, S. 711)

Wenn angenommen werden kann, dieser Text dokumentiere einen oder sogar den programmatischen Ausgangspunkt neuzeitlicher okzidentaler Pädagogik und damit auch einen Ausgangspunkt für jene an die darin enthaltene Frage anschließenden „Pläne“ (ebd.) und Konzeptionen zur Lösung und Bearbeitung dieser konstitutiven Setzung des Zentralproblems, dann scheinen in diesem kurzen Zitat bereits bedeutsame Aspekte auf, die bis heute in Bezug auf das Nachdenken über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen eine Rolle spielen. Dabei interessieren weniger die Lesarten dieser Problemstellung in Bezug auf die Theorie Kants selbst (vgl. Giesinger, 2011), als, wie gesagt, die darin aufgerufenen Parameter pädagogischen Handelns: So gebe es vermutlich eine Grundbedingung „gesetzlichen Zwangs“, unabhängig davon, ob man diesen nun tatsächlich als rechtlichen, sozialstrukturellen oder z.B. anknüpfend an eine „Theorie der Alterität“ (Bedorf, 2010, S. 13) verstehen will, und der Zögling brauche eine Gewöhnung an die Duldung dieses Zwangs. Zudem erscheint die Freiheit in diesem Entwurf nicht als Willkürliche, sondern als eine kultivierte Freiheit – es gehe also nicht darum alles zu tun, was einem in den Sinn kommt, sondern um einen *guten* Gebrauch derselben – das heißt, hier ist jener Bezug zu moralischen und normativen Orientierungen, seien diese nun transzendentalphilosophisch entworfen oder als (begründete) Werturteile gedacht, enthalten. Darüber hinaus ist dem Anspruch des „guten Gebrauchs“ der Freiheit in dieser Passage auch bereits eine Form von Selbstdisziplinierung eingeschrieben, und es wird eine Dimension subjektiver Integrität erkennbar, wenn es darum geht, dass innerhalb dieser unvermeidlichen Widerständigkeit des gesetzlichen Zwangs ein Selbst thematisch ist, das erhalten, entbehrt und wiedererworben werden kann und auch soll. Nicht zuletzt gibt es schließlich pädagogische Akteure, welche für die Gestaltung dieser Situation verantwortlich zu sein scheinen oder die zumindest als Verantwortliche adressiert werden können, wenn es um die Antwort auf die Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ geht. Insofern ist es nicht überraschend, dass die moderne Pädagogik genau diese konstitutive Adressierung aufgreift und dabei immer wieder auch zentral die Gestaltung dieser Handlungspraxis, dieser Interaktion bzw. – in der bereits tendenziell normorientierten Wendung – die *Beziehung* zwischen den beteiligten Akteuren fokussiert. Es geht dabei, wie Wernet formuliert, zunächst einmal um ein handlungspraktisches Interesse an Erziehung bzw. an der pädagogischen Beziehung (Wernet, 2020, S. 114).

Aktuell wird dementsprechend vor allem die positive – sprich anerkennende – Gestaltung pädagogischer Beziehungen (Prenzel, 2013; Prenzel, Tellisch, Wohne & Zapf, 2016; Rogers, 2016/ 1959) als eine angemessene moralische Orientierung, eine angemessene Einführung in fachliche, kulturelle und soziale Erwartungen sowie als eine die Integrität des Subjekts wenig beschädigende Ausgestaltung gesehen und damit insbesondere auch im Kontext schulpädagogischen Handelns als notwendige Zielperspektive betont (Stojanov, 2006; Tausch & Tausch, 1973). Andererseits scheint jedoch diese Antwort, dieser „Plan“ – es gehe um die Gestaltung positiver und anerkennender pädagogischer Beziehungen – noch nicht hinreichend differenziert, wenn die eher handlungspraktisch orientierte Perspektivierung zu einer empirischen Betrachtung und Analyse der *Praxis* der sozialen Interaktion hin verschoben wird. In diesem Fall müsste die Beantwortung der Frage, wie pädagogische Beziehungen *gestaltet werden sollen*, in ein Verhältnis zu der Analyse dessen gesetzt werden, wie jene Beziehungen *gestaltet werden*, und wäre schließlich in Relation zu den Gestaltungsgrenzen und Möglichkeiten zu betrachten, die aus diesem Verhältnis möglicherweise erwachsen (vgl. Wernet, 2020; Bender & Dietrich, 2019).

Einen ersten Einblick in die komplexen Relationen liefert hier z.B. die frühe Einlassung Helpers (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001) hinsichtlich der Gestaltung *schulpädagogischer* Anerkennungsverhältnisse im Anschluss an die Anerkennungstheorie Honneths (2010/1992). So sei die moralisch-rechtliche Anerkennung der zentrale Aspekt schulischer Anerkennungsverhältnisse, denn es gehe hier zunächst um einen

„gleichberechtigten Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen“ sowie um „gleiche Chancen der Partizipation“ (Helsper et al., 2001, S. 32). Die Anerkennungsform der Solidarität richte sich stattdessen auf die Anerkennung von Individualität – auf individuell kreierte oder übernommene Lebensstile und Lebensformen (vgl. Helsper et al., 2001, S. 33). Hier, formulieren Helsper et al., sei die Schule im Grunde auf eine „abstinente Haltung“ bezogen – das heißt, sie könne die Schüler\*innen kaum für ihre individuellen Besonderheiten anerkennen ohne eventuell die Chancen der Partizipation zu beeinflussen (vgl. Helsper et al., 2001, S. 34). Drittens gehe es in der Schule nicht um direkte Formen emotionaler Zuwendung, sondern an die Stelle der emotionalen Anerkennung trete – so Helsper et al. – die „Notwendigkeit einer prinzipiell positiv getönten Haltung des Interesses an der Person, den Lernwegen, Lernkrisen und Bildungsprozessen der Schüler“ (Helsper et al., 2001, S. 32), und es gehe vor allem um die „Vermeidung emotionaler Verletzungen“ sowie um die Vermeidung „der Erzeugung oder Verstärkung von Angst, Verunsicherung, Hilflosigkeit etc.“ (Helsper et al., 2001, S. 32). Der Terminus der anerkennenden pädagogischen Beziehungen liegt damit bereits hier deutlich ausdifferenziert vor: Insbesondere für schulpädagogisches Handeln kann sehr wahrscheinlich empirisch nicht von einem gleichberechtigten und ausgewogenen Verhältnis von Handlungspolen und Anerkennungsformen zwischen affektiver Nähe und rollenförmiger Distanz oder zwischen universalistischen, solidarischen sowie partikularen Orientierungen etc. – zwischen Freiheit und Zwang – ausgegangen werden. Mit dem Thema „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung“ sind deshalb in kritisch-reflexiver Anknüpfung an die einflussreichen Arbeiten Honneths (Forst, Hartmann, Jaeggi & Saar, 2009) eine Fortführung jener theoretisch-systematischen sowie analytischen Auseinandersetzungen mit den Interaktionen in schulpädagogischen Kontexten und Institutionen sowie das Nachdenken über angemessene moralische Orientierungen vor dem Hintergrund wiederum angemessen reflektierter und begründeter Entwürfe des Subjekts aufgerufen.

### 3 Perspektiven auf Pädagogische Beziehungen und Anerkennung

Wir möchten im Anschluss an die Tagung dieses Themenheft für eine Standortbestimmung nutzen und mit den Beiträgen unterschiedliche Zugänge und Perspektiven aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften bzw. der Sonderpädagogik sowie den Fachdidaktiken auf „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung“ vorstellen. Das Heft umfasst Beiträge von Bielefelder Wissenschaftler\*innen sowie von geladenen Expert\*innen, welche die Tagung in Form von Vorträgen und im Rahmen der Forschungswerkstätten gestaltet haben.

- *Franziska Felder* (S. 7–17 in diesem Heft) schlägt in ihrem Beitrag eine Systematisierung des Begriffs Anerkennung nach Ikäheimo (2014) und Laitinen (2010) vor. Nach ihrer Lesart spielt es eine Rolle, ob es um Anerkennung zwischen zwei Menschen geht oder um Anerkennung zwischen Mensch und Institution. Ferner sei es bedeutsam, ob ein Mensch sich um einen anderen kümmere, weil es sein Job ist, oder weil er sich ganz originär um den anderen Menschen Sorge.
- *Matthias Wilde* (S. 18–33 in diesem Heft) eröffnet in seinem Beitrag einen pädagogisch-psychologischen Zugang zu pädagogischen Beziehungen und Anerkennung am Beispiel der Biologiedidaktik. Anhand von vier Studien aus dem Biologieunterricht, die sich auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation beziehen, zeigt er Anerkennungspraktiken und die Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen auf.
- *Merle Hummrich* (S. 34–47 in diesem Heft) präsentiert empirische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu ethnischen Differenzierungen in deutschen und US-amerikanischen Schulkulturen. Im Anschluss an aktuelle Weiterführungen der

Diskussion um eine Theorie der Anerkennung werden am empirischen Material unterschiedliche Ebenen der Anerkennung entfaltet. In den Schulkulturen zeigt sich darüber eine doppelte Ambivalenz von Anerkennung und Missachtung sowie von Anerkennung und Verkennen, wodurch deutlich wird, dass zwar Missachtungsformen, nicht aber die Regeln der Anerkennbarkeit selbst verhandelt werden können.

- *Wiebke Fiedler-Ebke* (S. 48–62 in diesem Heft) arbeitet mit Bezug auf die Theorien der „Anerkennung als“ aus Interviews mit Schüler\*innenvertretungen und Schüler\*innenvertretungslehrkräften Momente von Adressierung und Readressierung heraus. Die Ergebnisse verdeutlichen die Komplexität von Anerkennungsprozessen im schulischen Kontext. Gleichzeitig haben sie Erkenntnispotenzial und Effekte auf die Subjektbildung von Schüler\*innen und Lehrer\*innen gleichermaßen.
- *Kathrin te Poel* (S. 63–79 in diesem Heft) nimmt erzählte Unterrichtssituationen und damit verbundene Erfahrungen der Anerkennung und Nicht-Anerkennung aus Schüler\*innensicht in den Blick und rekonstruiert habituelle Passungen und Unpassungen zwischen Lehrperson und Schüler\*in. Sie kann zeigen, dass sich die (Un-)Passungen zwischen dem Habitus von Schüler\*innen und den institutionellen Anforderungen auf der Ebene der Lehrer\*innen-Schüler\*innenbeziehung fortsetzen und verstärken oder aber dort kompensiert und abgebaut werden können, wo sie zugleich mit Anerkennungserfahrungen verbunden sind.
- *Britta Ostermann* (S. 80–91 in diesem Heft) gibt einen Einblick in eine empirische Studie zur Qualität der Interaktionen von Lehrkräften mit Kindern und arbeitet heraus, auf welche Art und Weise Lehrende die ihnen anvertrauten Kinder in den beobachteten Betreuungsphasen anerkennen und ermutigen oder demütigen und verletzen. Darüber hinaus zeigt sie Maßnahmen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns mit Blick auf wertschätzenden Umgang durch regelmäßige Reflexion und Supervision auf.

## Literatur und Internetquellen

- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bender, S., & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 28–50.
- Forst, R., Hartmann, M., Jaeggi, R., & Saar, M. (Hrsg.). (2009). *Sozialphilosophie und Kritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesinger, J. (2011). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Zu Kants Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 65 (3), 259–270.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>
- Honneth, A. (2010/1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort (6. Aufl., Nachdr.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung*. Aus dem Engl. übers. v. N. Mooren. Berlin & Boston, MA: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110254143>
- Kant, I. (1777/1803). *Werkausgabe, Bd. 11: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Hrsg. von W. Weischedel (S. 695–767). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Laitinen, A. (2010). On the Scope of ‘Recognition’: The Role of Adequate Regard and Mutuality. In H.-C. Schmidt am Busch & C.F. Zurn (Hrsg.), *The Philosophy of Recognition* (S. 319–342). Lanham, MD, et al.: Lexington Books.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv>
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition. Zugriff am 20.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>.
- Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 150–157.
- Rogers, C.R. (2016/1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Aus dem Engl. übers. v. G. Höhner & R. Brüseke. Bearb. v. der Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V., Köln (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Tausch, A.-M., & Tausch, R. (1973). *Erziehungspsychologie* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Wernet, A. (2017). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 125–139). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_9)
- Wernet, A. (2020). Erziehung als Fall: Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 113–137). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_6)

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Bender, S., Dempki, C., Lüken, M., & Wilde, M. (2021). Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (2), 1–6. <https://doi.org/10.11576/pflb-4191>

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>

# Die Systematik der Anerkennung

## Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff

Franziska Felder<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Wien

\* Kontakt: Universität Wien,  
Institut für Bildungswissenschaft,  
Sensengasse 3a, 1090 Wien,  
Österreich  
[franziska.felder@univie.ac.at](mailto:franziska.felder@univie.ac.at)

**Zusammenfassung:** Das Konzept der Anerkennung findet seit einigen Jahren verstärkt Zugang in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Theoriediskussion. Der vorliegende Beitrag möchte zu dieser Debatte analytische Systematisierungen liefern, die auf Arbeiten der finnischen Philosophen Heikki Ikäheimo und Arto Laitinen zurückgehen.

**Schlagwörter:** Anerkennung, Beziehungen, Pädagogik



In den letzten Jahren haben anerkennungstheoretische Argumentationen zunehmend Eingang in die deutschsprachige bildungswissenschaftliche Forschung erhalten (Balzer, 2014; Bertram, Helsper & Idel, 2000; Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005; Ricken, 2006, 2009; Zulaica y Mugica, 2019).<sup>1</sup>

Grundsätzlich ist diese Entdeckung der Anerkennungsthematik für Bildungszusammenhänge nicht neu. Da jede menschliche Kooperation und Form der Teilhabe – also auch diejenige in Schulen und Schulklassen – ein bestimmtes Maß an Zustimmung zu gemeinsamen Regeln und gegenseitigen Erwartungen beinhaltet, ist schon allein die deskriptive Verwendungsweise von Anerkennung im schulischen Kontext nicht verwunderlich. Sozialität lässt sich ohne einen zumindest vagen Bezug zur Thematik der Anerkennung anders gar nicht verstehen (Stahl, 2020). Zugleich ist Anerkennung aber auch ein in normativ relevanten Bildungsbezügen verwendeter Begriff. Anerkennungsformen wie Rücksichtnahme, Respekt, soziale Wertschätzung oder Freundschaft kennzeichnen wichtige soziale Werte im schulischen Leben, und sie drücken im pädagogischen Zusammenhang bedeutsame Zielvorstellungen aus. Diese normative Seite von Anerkennung ist es denn auch, die in der bildungswissenschaftlichen Thematisierung von Anerkennung am häufigsten Ausdruck findet.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun aber nicht, die deutschsprachige bildungswissenschaftliche Debatte und ihre zahlreichen Verästelungen im Detail nachzuzeichnen respektive die bereits erwähnte deutschsprachige Literatur danach zu befragen, welchen inhaltlichen Beitrag zu oben genannten Aspekten sie genau liefert. Vielmehr sollen hier drei systematische und analytische Überlegungen ausgeführt werden, die in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Debatte bislang noch wenig bis gar nicht zur Kenntnis genommen wurden (Felder & Ikäheimo, 2018). Diese theoretischen Gedanken gehen auf Systematisierungen der finnischen Philosophen Heikki Ikäheimo (2014) und Arto Laitinen (2010) zurück. Ihre Überlegungen zu Anerkennung sind nicht nur deshalb interessant, weil sie neue und andere Einblicke in die Möglichkeiten einer pädagogischen Anwendung des Konzeptes der Anerkennung erlauben. Sie sind auch deshalb gewinnbringend, weil sie eine immer wieder zu vernehmende latente Kritik an der Anerkennungsdebatte thematisieren, nämlich die, dass Anerkennung letztlich nur einen beschränkten, wenig interessanten, weil ausschließlich affirmativen und auf Bereiche der Selbstbeziehung und der engen interpersonalen Beziehungen fokussierten Beitrag zum Verständnis bildungsbezogener Herausforderungen leisten könne und generell die Frage von Macht und Machtmissbrauch, gerade im pädagogischen Kontext, unterschätze (Röhr, 2009). Ikäheimos und Laitinens Systematisierungen laden zu einer differenzierteren Betrachtung solcher Kritikpunkte ein.

Konkret sind dies drei Überlegungen von beiden, die hier eingebracht werden sollen. Bei Ikäheimo (2014) finden wir zwei zentrale, für pädagogische Überlegungen wichtige Unterscheidungen, die a) die Wirkrichtung von Anerkennung und b) die Abhängigkeit von Anerkennung von bestimmten Bedingungen betreffen. Bei Laitinen (2010) wiederum finden wir Überlegungen dazu, warum Anerkennung für die Objekte, also die Empfänger\*innen der Anerkennung, wichtig ist. Damit erweitern seine Überlegungen die häufig (wenn auch meist implizit und selten im Rahmen von expliziten Anerkennungsdiskursen) geäußerte Kritik, Hinweise auf die Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen seien banal, weil letztlich unbestritten.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Besonders hervorzuheben sind auch die Arbeiten von Krassimir Stojanov, der Anerkennung als zentrale Gerechtigkeitsperspektive neben Verteilungs- und Teilhabefragen etabliert und unser Augenmerk auch auf die Frage der Anerkennung kultureller Aspekte (also die soziale, traditionale oder religiöse Verankerung in einer bestimmten Kultur) richtet (Stojanov, 2006, 2007).

<sup>2</sup> Von dieser, wie gesagt, häufig eher implizit geäußerten und meist nicht in wissenschaftlichen Diskursen wiederzufindenden Kritik ist natürlich diejenige innerhalb des Anerkennungsdiskurses selbst abzugrenzen, die beispielsweise Fragen von Macht und Herrschaft oder asymmetrische Beziehungen zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Anerkennungsproblematik betonen (Andresen, 2007; Balzer, 2007; Benner, 1999; Ricken, 2009).

Eingebettet sind die folgenden Unterscheidungen in eine weitere, ganz grundsätzliche Systematisierung, nämlich die, dass zwei relativ weite Familien der Begriffsverwendung unterschieden werden können (Felder & Ikäheimo, 2018). Zum einen kann Anerkennung als etwas verstanden werden, das, grob gesagt, synonym zu Begriffen wie „Berücksichtigung“ oder „Akzeptanz“ aufgefasst werden kann. Anerkennung in diesem Sinne wird zum Beispiel gebraucht, wenn man von der Anerkennung von Diversität beispielsweise als einem wichtigen Ziel von inklusiver Bildung spricht. Zum anderen kann man Anerkennung auf Personen beziehen, die individuell oder kollektiv Objekte von Anerkennung sind. Das ist die eigentliche, personale Anerkennung, von der im Folgenden die Rede sein wird.

## 1 Anerkennung: vertikal und horizontal, konditional und unkonditional

Zunächst kann man – Ikäheimo (2014) folgend – bei Anerkennung zwei Achsen unterscheiden, eine vertikale und eine horizontale. Die *vertikale Achse* verläuft zwischen Personen und Institutionen, also beispielsweise zwischen Bürger\*innen und dem Staat. Hat also zum Beispiel Deutschland die UN Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) unterschrieben und ratifiziert, anerkennt es damit das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, nach Möglichkeiten inklusiv, d.h. in der Regelschule, unterrichtet zu werden.<sup>3</sup> Dasselbe gilt selbstverständlich auch für das grundlegende Recht auf Bildung, das nicht nur in Artikel 26 der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte (und in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention) menschenrechtlich gefasst ist, sondern auch in den Grundrechten ausdrücklich normiert wurde.

Anders als die vertikale Achse umfasst die *horizontale Achse* die Anerkennung zwischen Personen. Ein\*e Schüler\*in ist beispielsweise ein Objekt von Anerkennung durch die Lehrperson (und umgekehrt). Auch innerhalb dieser Achse gibt es nach Ikäheimo (2014) wichtige Unterscheidungen. Eine ist die zwischen *institutionell vermittelten* und *genuin intersubjektiven Formen der Anerkennung*. Mit institutionell vermittelt meint man, dass jemand hinsichtlich seiner\*ihrer institutionell garantierten Rechte von anderen Personen in seiner\*ihrer sozialen Umgebung anerkannt wird, ob das nun generelle Rechte sind (die allen Bürger\*innen eines Staates zukommen), spezielle Rechte (die einzelnen Gruppen der Gesellschaft zukommen, indem sie beispielsweise das kulturelle Erbe – wie im Falle der Aborigines in Australien – schützen) oder aber Rechte, die mit bestimmten Rollen oder Positionen einhergehen (wie im Falle von Lehrpersonen oder Schulleitungen). Diese Rechte wiederum können, müssen aber nicht, an institutionelle Rollen oder Positionen gebunden sein.

*Träger von Rechten* zu sein, ist ohne Zweifel wichtig (man denke hier nur an das Bildungsrecht für Kinder und Jugendliche). Daher kommt der institutionell vermittelten Form intersubjektiver Anerkennung auch eine hohe Bedeutung zu. Allerdings klingt die Feststellung, dass es wichtig sei, nach seinen Rechten als (zukünftige\*r) Bürger\*in behandelt zu werden, auch etwas unpersönlich. Das hat damit zu tun, dass Rechte natürlich nicht das adressieren, was speziell und einzigartig an einem Menschen ist. Sie treffen beispielsweise keine Annahmen über den Charakter, etwaige spezifische Bedürfnisse oder persönliche Interessen, obwohl selbstverständlich alle diese Aspekte auch die Bil-

---

<sup>3</sup> Es ist an der Stelle wichtig zu sehen, dass diese vertikal verlaufende Anerkennung zwischen (beispielsweise) Bürger\*innen und dem Staat nicht nur in abwärts gerichteter Weise verläuft, indem also der Staat seine Bürger\*innen und deren Rechte anerkennt, sondern auch umgekehrt, also sozusagen von unten nach oben. In dieser vertikalen, nach oben gerichteten Weise erkennen Bürger\*innen den Staat an, beispielsweise, indem sie sich an die Gesetze und Verordnungen (man denke hier an die diversen Covid-19-Verordnungen) des Staates halten.

derung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen (beispielsweise indem sie auf die Motivation zum Lernen einwirken oder die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind beeinflussen). Stattdessen adressieren Rechte Menschen in ihrer Generalität und Abstraktheit, also beispielsweise als Bürger\*innen oder in ihrer Rolle als Schüler\*innen. Dasselbe gilt auch für *institutionell vermittelte horizontale Anerkennung* respektive die Anerkennung einer Person als Träger\*in von Rechten. In einem bestimmten Sinne sind es nämlich nicht spezifische, einzigartige Personen, welche die Objekte von Anerkennung sind. Es sind vielmehr alle Personen, denen dieselben Rechte und Pflichten zukommen, beispielsweise als Schüler\*innen oder als Lehrpersonen. Damit sind auch bestimmte Annahmen der Gleichbehandlung verbunden, die zwar wichtig sind, aber in pädagogischen Kontexten immer auch durch spezifische Rücksichtnahme und personale Sorge ergänzt werden müssen (Felder & Ikäheimo, 2018).

Selbstverständlich sind insbesondere die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler\*innen rollenförmige, von Asymmetrie an Macht, Einfluss und Lebenserfahrung geprägte Verhältnisse. Es ist angebracht, hier von Verhältnissen von Autorität und Ko-Autorität zu sprechen. Damit ist angedeutet, dass Bürger\*in zu werden, respektive zu einem Mitglied einer Gemeinschaft freier Wesen heranzuwachsen, auch bedeutet, dass man eine bestimmte Autorität bzw. eine „Ko-Autorität“ teilt, gerade *weil* man mit ihnen wichtige Teile einer gemeinsamen Ko-Existenz – beispielsweise im Klassenzimmer – teilt (vgl. Ikäheimo, 2014, S. 37f.). Als Ko-Autoritäten geteilter Normen begegnen sich Lehrpersonen und Schüler\*innen als freie Vernunftwesen, die sich gegenseitig intersubjektiv auffordern respektive die aufgefordert werden. Wenn aber zum Ausdruck gebracht wird, dass Schüler\*innen ihre Lehrer\*innen respektieren (im Sinne des Respektierens der Autorität, die es erlaubt, in einem institutionellen Sinne etwas zu erwarten), dann sind Anerkennung und Respekt gerade *keine* rein intersubjektiven, sondern vielmehr institutionell vermittelte Phänomene, denn Anerkennung wird einem dabei als Träger institutionell definierter Rechte und einer bestimmten institutionellen Rolle entgegengebracht und nicht „persönlich“.

Im Gegensatz zur institutionell vermittelten horizontalen Anerkennung geht es nun aber bei der *rein intersubjektiven Anerkennung* um jemanden „persönlich“, d.h. um diese Person unabhängig von einer bestimmten Rolle, die sie innehat (beispielsweise als Schüler\*in oder als Lehrperson). Hier kann man nach Ikäheimo (2014) drei Formen oder Dimensionen von reiner intersubjektiver Anerkennung unterscheiden: 1) die Sorge um das Wohlergehen oder das Glück eines\*einer anderen, 2) Zuschreibung von Autorität oder Macht über die Normen oder Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens und 3) Wertschätzung für den Beitrag zu einem gemeinschaftlichen Gut.<sup>4</sup>

Um das Verständnis dafür zu schärfen, was intersubjektive Anerkennung ist, schlägt Ikäheimo (2014) als Erweiterung dieser Dimensionen von Anerkennung vor, jeweils zwei Modi für jede Dimension zu unterscheiden. Und zwar schlägt er konkret vor, zwischen konditionalen und unkonditionalen Modi von Anerkennung zu differenzieren. Folgt man seinem Vorschlag, so ergeben sich sechs verschiedene Formen intersubjektiver horizontaler Anerkennung:

- 1a) Sorge um das Wohlergehen oder das Glück einer Person, die auf instrumentellen oder konditionalen Überlegungen beruht. Das ist dann der Fall, wenn man sich beispielsweise um das Wohlergehen von jemandem deshalb sorgt, weil man dafür bezahlt wird oder weil es einen in Schwierigkeiten bringen würde, wenn man diese

---

<sup>4</sup> Ikäheimo adaptiert und erweitert damit unverkennbar die Anerkennungstheorie Axel Honneths (1994), der von Liebe, Respekt und sozialer Wertschätzung spricht, diese allerdings nicht in vertikale oder horizontale Achsen einteilt und damit die Frage der institutionellen Prägung oder Vermittlung von Anerkennung in Form von gleicher Sorge für alle Kinder, wie sie beispielsweise die Lehrperson in ihrer Rolle als Lehrer\*in leisten kann und soll, nicht von ihrer persönlichen, individuellen Zuwendung als Person – beispielsweise hinsichtlich spezieller Situationen oder Bedürfnisse (man denke hier beispielsweise ans Trösten nach einer kleinen Verletzung) – trennen kann.

Sorge nicht zum Ausdruck brächte. Im schulischen Kontext kann man sich das beispielsweise als Aufsichts- und Sorgepflicht der Lehrperson qua ihrer Berufsrolle vorstellen. So ist die Lehrperson verpflichtet, die ihr im Rahmen des Unterrichts anvertrauten Kinder nicht zu gefährden, indem sie sie beispielsweise allein über die Straße rennen oder in den Pausen unbeaufsichtigt lässt. Ohne Zweifel aber ist eine Sorge, die ausschließlich konditionalen Überlegungen folgt, ungenügend, weil es eine „kalte“ Sorge darstellt, die ohne genuine Empathie für das individuelle Kind geleistet wird.

- 1b) Unkonditionale Sorge um das Wohlergehen oder das Glück einer Person. Das ist dann der Fall, wenn wir ausdrücken, uns kümmere das Wohlergehen einer Person, gewissermaßen um seiner bzw. ihrer selbst willen. Ein Phänomen, das in diese Kategorie fällt, ist die Liebe. Im schulischen Kontext sprechen wir allerdings nicht von Liebe, sondern von „nicht instrumenteller“ oder „unkonditionaler Sorge“, weil sie sich direkt auf das Kind als genuin individuelle und eigene Person richtet und nicht auf das Kind in seiner Rolle als Schüler\*in.<sup>5</sup> Diese Form der Anerkennung ist im schulischen Kontext durch rollenförmige Verhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen weitgehend gerahmt. Dennoch ist es wichtig, sowohl für die Selbstbeziehung und die Entwicklung von Kindern als auch für ein gedeihliches Verhältnis zwischen Schüler\*innen und ihren Lehrpersonen.
- 2a) Achtung für jemanden als Autorität bezüglich geteilter Normen, weil und insoweit das gefordert ist oder unter der Bedingung, dass es nützlich ist, oder weil ein Nichtbefolgen große Kosten zur Folge hätte. In der aktuellen Covid-19-Krise können wir die Bedeutung dieser Form der Anerkennung bei unserer Reaktion auf Gesundheitsexpert\*innen sowie generell unserer Bereitschaft im Befolgen von Ratschlägen oder Anweisungen von Expert\*innen und Politiker\*innen sehen. In der Schule äußert sich diese Form der Anerkennung beispielsweise darin, dass Schüler\*innen die Anweisungen ihrer Lehrpersonen im Unterricht achten und befolgen, auch vor dem Hintergrund des Wissens, dass ihre Nichtbefolgung Konsequenzen – von einer Strafe bis hin zu einer Versetzung – zur Folge haben könnte.
- 2b) Achtung für jemanden als Autorität bezüglich geteilter Normen, unabhängig von den unter 2a) genannten Bedingungen und Einschränkungen. Das ist es, was wir üblicherweise unter genuiner „Achtung“ oder „Respekt“ verstehen, also unabhängig von Nützlichkeitsüberlegungen oder Folgekosten, die es für uns oder andere haben könnte. Diese Form der Anerkennung kommt in der Schule beispielsweise dann zum Ausdruck, wenn Lehrpersonen als Vorbilder respektive als „natürliche Autoritäten“ respektiert bzw. geachtet werden.
- 3a) Wertschätzung für den Beitrag eines\*einer Anderen zum geteilten sozialen Leben, weil er\*sie nützlich sein könnte für bestimmte Zwecke. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine besonders fleißige Schülerin dafür geschätzt wird, dass man sie als „Laien-Lehrperson“ für andere Schüler\*innen einsetzen kann, oder wenn eine Lehrperson dafür geschätzt wird, dass sie im Lehrkollegium gute Stimmung verbreitet. Auch Zeugnisse sind in gewisser Weise Ausdruck instrumenteller Anerkennung in Form von Wertschätzung durch die Schule für die Leistungen eines Kindes.
- 3b) Wertschätzung für den freien Beitrag eines\*einer anderen zum geteilten sozialen Leben, in welcher zumindest nicht ausschließlich eigennützige Motivationen der anerkennenden Person zum Ausdruck kommen. Man kann diese Form der Wert-

---

<sup>5</sup> Nach Helsper (1996) bestehen pädagogische Beziehungen in der gesellschaftlichen Institution Schule sowohl aus rollenförmigen, institutionellen Anteilen als auch zu einem gewissen Grad aus unkonditionalen Anteilen wechselseitiger Sorge. Diese Anteile zwischen Nähe oder unkonditionaler Sorge und rollenförmiger Distanz stehen häufig auch in Konflikt miteinander.

schätzung als „Dankbarkeit“ bezeichnen. Der Unterschied zur Form 3a), der konditionalen Wertschätzung, ist dabei häufig subtil und wird in Bildungsdebatten (zumindest in nicht theologisch geprägten) meines Wissens selten thematisiert. Im schulischen Kontext kann eine solche Form der Anerkennung dann zum Ausdruck kommen, wenn Kinder nicht nur als Schüler\*innen – d.h. über ihre jeweiligen Beiträge zur Schule sowie ihre individuellen Leistungen –, sondern auch als individuelle Personen für ihre Anwesenheit und ihre Zugehörigkeit zur Klasse und zur Schule wertgeschätzt werden. Auch altruistische Formen der Hilfe – und die Dankbarkeit dafür – fallen unter diese Kategorie der Wertschätzung in ihrer unbedingten Form.

Die Annahmen hinter der oben vorgestellten Systematisierung werden zweifelsohne sowohl durch die praktische Erfahrung im Kontext der Schule als auch durch die Ergebnisse empirischer (häufig psychologischer) Studien unterstützt, die zeigen, welchen Unterschied konditionale und unbedingte Formen intersubjektiver Anerkennung auch und gerade in Bildungskontexten ausmachen (Graham, Powell, Thomas & Anderson, 2016; Sirlopú & Renger, 2020). Es ist nämlich von entscheidender Bedeutung, ob das Wohlergehen eines Schülers\*iner Schülerin nur konditional zählt, weil es beispielsweise im Arbeitsvertrag einer Lehrperson steht, oder ob ihr\*sein Wohlergehen (auch) an und für sich zählt, es also (auch) um das Kind selbst geht.<sup>6</sup>

Ähnliches kann für die anderen Formen von Anerkennung gesagt werden. Es macht einen Unterschied, ob andere aus freien Stücken auf eine\*n Schüler\*in hören und ihn\*sie als jemanden behandeln, der\*die „etwas zu sagen hat“, oder ob sie das alleine aufgrund einer Verpflichtung tun oder um damit einer negativen Konsequenz zu entgehen, beispielsweise einer Bestrafung durch die Lehrperson. Und schließlich macht es einen Unterschied, ob ein\*e Schüler\*in erfährt, dass andere ihn\*sie nur instrumentell schätzen als jemanden, der\*die beispielsweise nur zählt, weil er\*sie etwas Nützliches für die Schulgemeinschaft tut, oder ob er\*sie auch genuine Dankbarkeit und Wertschätzung für einen altruistischen Beitrag zur Gemeinschaft erfährt.

## 2 Warum ist Anerkennung für den\*die Empfänger\*in wichtig?

Anerkennung ist unbestritten sehr wichtig für die Erhaltung der Selbstbeziehung eines Subjekts. Achtung, die beispielsweise durch Lehrpersonen vermittelt wird, hat ohne Zweifel Auswirkungen auf die Selbstachtung oder das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen. Herabsetzende Kritik kann Gefühle von Unwert oder Unfähigkeit hervorrufen, und erlebte Erniedrigungen haben nicht nur für den Kontext der ersten schulischen Sozialisation eine hohe Bedeutung, sondern wirken oft lebenslang nach (Razer, Friedman & Warshofsky, 2013).

Anerkennung ist aber auch aus anderen Gründen wichtig für die Person, die Anerkennung erfährt (Laitinen, 2010):

Erstens ist Anerkennung an sich und unmittelbar wünschbar, d.h., sie hat eine sinnvolle, unabhängige motivationale Kraft. Man könnte auch sagen, sie entspricht einem menschlichen Bedürfnis. Dieser Wunsch nach Anerkennung kann zwar missbraucht werden, beispielsweise dann, wenn sie oberflächlich, nicht ernst gemeint oder nicht nachhaltig ist. Ein Beispiel für einen solchen Missbrauch des Wunsches nach Anerkennung kann dann der Fall sein, wenn man als Chef\*in einem\*einer Angestellten hohle

<sup>6</sup> Selbstverständlich muss an der Stelle auch betont werden, dass die Anforderung, unbedingte Sorge für Schüler\*innen zu zeigen, im Kontext schulischer Bildung eine sehr ambivalente ist. Sie ist anfällig für Überforderung und Missbrauch auf der einen Seite, und sie reibt sich auf der anderen Seite an der ebenfalls sehr wichtigen Schutz- und Abgrenzungsfunktion durch schulische Rollenverhältnisse, d.h. der Möglichkeit für Lehrpersonen, sich durch den Berufsauftrag und die Rolle auch schützen zu können vor Überforderung und Entgrenzung.

Versprechungen (beispielsweise einer Lohnerhöhung bei Verbesserung der Wirtschaftslage) macht und mit ihm\*ihre einzig für Werbezwecke und zur eigenen Imageaufbesserung posiert. Die Existenz eines Wunsches nach Anerkennung kann auch ignoriert werden, beispielsweise wenn man annimmt, dass Menschen mit ihren Ausbildungen ausschließlich nach Macht und Ansehen streben. Dennoch negiert das an der Stelle die zentrale Aussage nicht, sondern relativiert oder präzisiert sie höchstens.

Zweitens sind Anerkennen und das Erhalten und Ausüben von Anerkennung konstitutiv für unterschiedliche Arten von nicht-entfremdeten horizontalen Beziehungen, also beispielsweise Verhältnisse wechselseitiger Fürsorge, Achtung oder sozialer Wertschätzung. Sie sind wichtig, so Laitinen (2010), weil sie dazu beitragen, dass wir in der sozialen Welt bei uns sind, also einen sozialen Platz in dieser Welt haben. Mit wechselseitig ist an dieser Stelle nicht gemeint, dass die Anerkennung einer strengen Reziprozität im Sinne eines gleichwertigen respektive gleich bewerteten Gebens und Nehmens verstanden werden muss. Das würde zum einen der Realität vieler wichtiger zwischenmenschlicher Beziehungen (beispielsweise zwischen Kindern und ihren Eltern, aber auch zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler\*innen) nicht gerecht werden, und zum anderen würde es – damit verbunden – auch die zwangsläufige Hierarchie (in der Lebenserfahrung, der Verantwortung usw.) zwischen verschiedenen Beziehungen einebnen oder unbeachtet lassen.

Drittens ist das Erfahren von Anerkennung auch konstitutiv für nicht-entfremdende Verhältnisse vertikaler Art. Das weist beispielsweise auf die Bedeutung hin, sich in Institutionen bewegen zu können, mit deren Zielen und Grundsätzen man sich identifizieren kann. Vertikale Formen der Anerkennung tragen dazu bei, dass wir in der institutionellen (und nicht nur der im engeren Sinne sozialen) Welt „bei uns“ sind. Nehmen wir hier das Beispiel der Anerkennung behinderter Kinder und Jugendlicher durch und in inklusive(r) Bildung. Indem der Staat ihren Wunsch respektiert respektive ihnen das Recht gibt, wie andere Kinder auch in einer Regelschule unterrichtet zu werden, zeigt er ihnen Anerkennung durch die politischen Institutionen, die wiederum ebenso wichtig ist für die Selbstbeziehung wie die Anerkennung durch andere Personen (also beispielsweise die Peers in der Klasse).

Die Bedeutung dieser institutionellen Form der Anerkennung für die Empfänger\*innen zeigt sich gerade in deren Entzug oder Nichtvorhandensein, also in systematischer institutioneller Entwertung, wie sie beispielsweise Heimkinder über Jahrzehnte in den Institutionen der Psychiatrie und der Behindertenhilfe erlebt haben. Fehlende Anerkennung führt also in vielen Fällen zu Entfremdung, Frustration oder Ohnmacht, also beispielsweise zu dem Gefühl, sowieso „nichts zu gelten“. Diese Art der Entfremdung scheint ein zentrales Element dessen zu sein, was Bourdieu und Wacquan beispielsweise an jugendlichen Immigrant\*innen in Frankreich beobachteten:

“It is because they feel integrated that they take their objective nonintegration so hard. They experience as unjust the unemployment that hits them more severely than other French people: underqualified because, for cultural reasons, they have failed at school, they denounce the employers who – to say the least – are far from being disposed those days to give preference to hiring young people of foreign origin. Meanwhile, by reacting like this, these young people unintentionally feed the vicious circle that marginalizes them. Feeling excluded, they are led to adopt behavior that excludes them even more, simultaneously discouraging the rare gestures of good will made toward them: the communal spaces made available to them are often wrecked, the employers who take them on must sometimes confront specific problems (thefts, violence, etc.)” (Bourdieu & Wacquan, 1999, S. 58).

Viertens ist die Erfahrung von Anerkennung eine wichtige Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und speziell für den Erwerb von zentralen Kompetenzen, die über Bildung erworben werden, beispielsweise Autonomie, die wiederum Fähigkeiten voraussetzt, gewisse Einstellungen sich selbst gegenüber einzunehmen, wie etwa Selbstvertrauen,

Selbstachtung und ein Gefühl für den eigenen Wert. Diese affektiv aufgeladenen Vorstellungen sich selbst gegenüber sind wiederum von den anerkennenden und unterstützenden Einstellungen anderer abhängig.

Zuletzt kann man fünftens anführen, dass Anerkennung darüber hinaus auch eine ontologische Relevanz hat für die Existenz von Gruppen, Institutionen, aber auch und selbst von Personen. Schulen und Schulklassen beispielsweise existieren nur, wenn sie von Schüler\*innen und Lehrpersonen auch als solche sozialen Gefüge anerkannt werden. Zwar benutzen wir in dieser Hinsicht selten den Begriff der Anerkennung, vielmehr eher den Begriff der subjektiven Akzeptanz (von Gruppen und Institutionen, insbesondere was deren Regeln betrifft). Und es scheint auch zunächst eine schwierige und offene Frage zu sein, welche Rolle Anerkennung in der Ontologie von Personen spielen kann. Doch wenn wir annehmen, dass Menschen, wenn sie auf die Welt kommen, erst potenzielle Personen (im Sinne des Aufweisens von personenrelevanten Eigenschaften wie Vernunft) sind und die Ausbildung von Eigenschaften, die sie zu Personen in vollem Sinne machen, von den Einstellungen anderer abhängig ist (wenn auch natürlich nicht nur), dann wird klar, welche starke konstitutive Kraft Anerkennung hier ausübt. Es wird mit anderen Worten deutlich, dass die Annahme, Anerkennung habe auch für individuelle Menschen ontologische Bedeutung, keineswegs absurd ist.

### 3 Fazit

Die Anerkennungsthematik bildet zunächst einmal, zweifelsohne, eine Korrektur für die immer noch vorwiegend individualtheoretisch argumentierende Bildungswissenschaft (Ricken, 2006), indem sie die Bedeutung von sozialen Aspekten in der Bildung hervorhebt und differenziert. Genau an der Stelle zeigt sich auch die Bedeutung von Ikäheimos Systematisierungsvorschlägen und seiner Erweiterung der Honnethschen Anerkennungstheorie mit ihren drei Dimensionen. Denn erstens ist es zentral für den Erfolg von Bildung, wenn in ihr sowohl vertikale als auch institutionell vermittelte horizontale Anerkennung zum Ausdruck kommt – vor allem über Rechte und Rollen – und wenn schulische Bildung auch Formen intersubjektiver Anerkennung umfasst. Zweitens ist auch genuin intersubjektive, horizontale Anerkennung bedeutsam, nicht zuletzt auch in ontologischer Hinsicht.

Angewandt auf die normative Forderung, die sich daraus ergibt, würde das bedeuten: Auch wenn diese nicht direkt als Pflicht von Schulen, Lehrpersonen und den Peers in der Klasse verlangt werden können, sollten doch alle Schüler\*innen eine realistische Chance erhalten, verschiedene Anerkennungsdimensionen in der Schule zu erfahren, und zwar auch solche, die sich auf sie als eigenständige Persönlichkeiten und die ontologische Entwicklung ihrer Person beziehen. Zum einen sind Formen intersubjektiver Anerkennung – insbesondere unkonditionaler Art – zentral für die Selbstbeziehung von Menschen und damit den Erfolg der psychologischen, motivationalen Seite von Bildung und für die Fähigkeiten zur Partizipation am sozialen Leben. Und zum anderen ermöglicht und stabilisiert sich schulische Teilhabe und Partizipation als sozialer Prozess sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene nur, wenn sich alle Beteiligten auch in bestimmter – und auch unkonditionaler – Weise interpersonal anerkennen.

Selbstverständlich ist es eine wichtige und offene Frage, wieviel und was genau in dieser Hinsicht von Rollenträger\*innen wie Lehrpersonen erwartet werden kann, zumal man im Auge behalten muss, dass Lehrpersonen nicht nur Träger\*innen (staatlich regulierter) Pflichten (und Rechte) sind, sondern auch – wie ihre Schüler\*innen – Personen mit individuellen Wünschen, Interessen, Erfahrungen und Emotionen, die teilweise in Konflikt zu einem umfassenden und egalitaristischen Anspruch der intersubjektiven Anerkennung aller Beteiligten stehen können.

Noch komplexer ist dieser Anspruch an Peers respektive an Kinder und Jugendliche im Allgemeinen. Ihre für verschiedene Formen intersubjektiver Anerkennung benötigten

psychologischen und mentalen Fähigkeiten – beispielsweise der Empathie, der Sympathie, aber auch der Vernunft – sind erst in der Entwicklung. Das bedeutet, dass sie in gewisser Weise auch nur zu denjenigen Einstellungen und Handlungen fähig sind, die ihrem moralischen Entwicklungsstand entsprechen (Keller, 2005; Nunner-Winkler, 1993).

Die Herausforderung anerkennender Einstellungen und Handlungen von Schüler\*innen gestaltet sich noch komplexer, wenn man sich vor Augen führt, dass diese der gesetzlichen Schulpflicht unterliegen. Anders als Lehrpersonen, welche ihre Profession und zumindest bis zu einem bestimmten Grad auch den Ort ihres Wirkens wählen können (wenn auch nicht die Kinder in den Klassen oder das Curriculum), unterliegen Schüler\*innen zumindest innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht zwei Zwängen: Sie können nicht auswählen, dass und wie sie gebildet werden, und sie können auch ihre Peers und ihre Lehrpersonen nicht aussuchen. Diese Tatsachen stellen – neben Fragen der Mündigkeit und der Entwicklung von Autonomie – eine wichtige Quelle von Unfreiheit und eine Erschwernis hinsichtlich der Entwicklung genuiner Formen un konditionaler Anerkennung dar.

Auch wenn die Hürden und die Schwierigkeiten wie auch die potenziellen Konflikte bei der Umsetzung von Anerkennung in der Schule groß sind, ist es zweifelsohne wichtig und ein Gewinn, die Aufmerksamkeit in Richtung der generellen Kultur zwischenmenschlicher Einstellungen und Beziehungen innerhalb der Schule zu richten. Hier deutet sich an, dass Anerkennung nicht nur eine tragende psychologische Säule schulischer Bildung sein kann, sondern auch ein Wert ist, der für ein inklusives, soziales Leben nachhaltig und auch außerhalb der Schule wichtig ist.

## Literatur und Internetquellen

- Andresen, S. (2007). Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 122–135). Wiesbaden: VS.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In R. Reichenbach, M. Wimmer & L.A. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Paderborn: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657764464\\_005](https://doi.org/10.30965/9783657764464_005)
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Benner, D. (1999). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 315–327.
- Bertram, M., Helsper, W., & Idel, T.-S. (2000). *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.
- Bourdieu, P., & Wacquan, L.J.D. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge, MA: Polity 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). Weinheim: Beltz Juventa.
- Graham, A., Powell, M.A., Thomas, N., & Anderson, D. (2016). Reframing ‘Well-Being’ in Schools: The Potential of Recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47 (4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer Gesellschaft* (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration, Bd. 1) (S. 179–206). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6)
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung*. Aus dem Engl. übers. v. N. Mooren. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110254143>
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-90729-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90729-5_8)
- Laitinen, A. (2010). On the Scope of ‘Recognition’: The Role of Adequate Regard and Mutuality. In H.-C. Schmidt am Busch & C.F. Zurn (Hrsg.), *The Philosophy of Recognition* (S. 319–342). Plymouth: Lexington Books.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 278–303). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Razer, M., Friedman, V.J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as Agents of Social Exclusion and Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1152–1170. <https://doi:10.1080/13603116.2012.742145>
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2), 215–230. <https://doi.org/10.30965/25890581-082-02-90000005>
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 75–92). Paderborn: Fink. [https://doi.org/10.30965/9783846748602\\_010](https://doi.org/10.30965/9783846748602_010)
- Röhr, H. (2009). Anerkennung – Zur Hypertrophie eines Begriffs. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 93–107). Paderborn: Fink. [https://doi.org/10.30965/9783846748602\\_011](https://doi.org/10.30965/9783846748602_011)
- Sirlopú, D., & Renger, D. (2020). Social Recognition Matters: Consequences for School Participation and Life Satisfaction among Immigrant Students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30 (5), 561–575. <https://doi.org/10.1002/ca.sp.2463>
- Stahl, T. (2020). Anerkennung und Sozialontologie. In L. Siep, H. Ikäheimo & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8\\_70-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8_70-1)
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung – Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L.A. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657764464\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657764464_004)
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Genf: United Nations.
- Zulaica y Mugica, M. (2019). *Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839446744>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Felder, F. (2021). Die Systematik der Anerkennung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (2), 7–17. <https://doi.org/10.11576/pflb-4192>

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>

# Empirische Annäherungen zu Anerkennung und pädagogischer Beziehung im Biologieunterricht

Empirische Hinweise aus der Perspektive der Biologiedidaktik

Matthias Wilde<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Biologie,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

matthias.wilde@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag werden vier Studien aus dem Biologieunterricht der Sekundarstufe I vorgestellt. Zwei bieten Ansatzpunkte zu Anerkennungspraktiken, zwei zur Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Alle Studien beziehen sich auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In den ersten beiden Studien werden Qualitäten der Lerner\*innenmotivation bei unterschiedlichen Strukturbedingungen einer Mitmachausstellung mit und ohne explizite Berücksichtigung der Lerner\*innenautonomie untersucht. In den folgenden beiden Studien werden Auswirkungen der gemeinsamen Versorgungen eines Klassentiers auf die Beziehungsqualität der Schüler\*innen zu ihren Lehrer\*innen betrachtet.

**Schlagwörter:** Motivation, Struktur, Autonomie, soziale Einbindung, Halten und Pflegen, Klassentier, Biologieunterricht



## 1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt konkrete unterrichtliche Umsetzungen einer pädagogisch-psychologischen Theorie als fachdidaktische Umsetzung in non-formalen außerschulischen Settings (Wilde, Retzlaff-Fürst, Scheersoi, Basten & Groß, 2019) sowie in schulischen Kontexten dar. Berichtet werden empirische Überprüfungen theoriegeleiteter Annahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self-Determination Theory, SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Aus dieser Perspektive sollen bezogen auf den Biologieunterricht Ansatzpunkte zu Anerkennung und pädagogischen Beziehungen berichtet werden. Diese Perspektive bietet eine komplementäre Sichtweise zu den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017). Die SDT befasst sich in erster Linie mit der Motivation des Menschen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) und ist insbesondere in Lehr-Lern-Settings erklärungswirksam (z.B. Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2020). Fokussiert auf pädagogische Situationen harmonisiert die SDT mit den „zehn Leitlinien“, „was ethisch begründet ist“ und „was ethisch unzulässig ist“, der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017, S. 4). Zentrale Leitgedanken dieser Reflexionen, wie Wertschätzung, gegenseitiger Respekt, konstruktive Rückmeldungen sowie (Selbst-)Achtung und gegenseitige Anerkennung, gehen mit den Leitgedanken der SDT, die eine „rücksichtsvolle“ Selbstbestimmung des Menschen in den Mittelpunkt stellt (Ryan & Deci, 2017, 2019), konform.

## 2 Die Qualität der Motivation des Menschen

In der SDT wird motiviertes Verhalten durch Intentionalität beschrieben (Deci & Ryan, 1985, 1993; Ryan & Deci, 2017, 2020). Die Intention eines Verhaltens kann darin bestehen, es um seiner selbst auszuführen, d.h. aus Spaß, aus Freude an der Sache, aus Interesse oder aus einer tief empfundenen Befriedigung im Tun; das motivierte Verhalten kann autotelisch sein (Deci & Ryan, 1993). Das Ziel der Handlung liegt also im Tun selbst. Diese Qualität von Motivation bezeichnet man als *intrinsische Motivation* (Ryan & Deci, 2017, 2020). Eine zunächst grundlegend andere Form von Motivation beschreibt das Handeln als Instrument, um ein von der Handlung separierbares Ziel zu erreichen (Deci & Ryan, 1993). Eine Person handelt hier bspw., um eine Belohnung zu erhalten oder eine Strafe zu vermeiden. Diese Qualität von Motivation bezeichnet man als *extrinsische Motivation* (Ryan & Deci, 2017, 2020). Innerhalb extrinsisch motivierten Verhaltens gibt es einen breiten Korridor an unterschiedlichen Motivationsqualitäten. Bei der oben prototypisch beschriebenen Situation für extrinsisch motiviertes Verhalten ist für den bzw. die Akteur\*in nicht die Handlung das Ziel, sondern eine von der Handlung entkoppelte Konsequenz, z.B. das Erhalten einer Belohnung. Die Handlung ist fremdbestimmt. Der bzw. die Akteur\*in wird zu der Handlung aufgefordert und fühlt sich nicht als Verursacher\*in, sondern vielmehr als eine Marionette oder wie die Spielfigur „Bauer“ auf dem Schachfeld („pawn“; DeCharms, 1968). Diese Situation beschreibt man in der SDT als *external* reguliert. Weniger fremdbestimmte Motivationsqualitäten werden durch die Begriffe *introjizierte*, *identifizierte* und *integrierte* Regulation beschrieben (Ryan & Deci, 2017), die von dem bzw. der Akteur\*in in immer geringerem Maße als fremdbestimmt und mehr als selbstbestimmt wahrgenommen werden. Bei der integrierten Regulation handelt eine Person vollkommen selbstbestimmt, identifiziert sich mit den Zielen der Handlung und der Handlung selbst. Dennoch wird hier eine von der Handlung trennbare Intention verfolgt. Es geht nicht in erster Linie um die Freude an der Sache. Man beschreibt dieses Tun weiterhin als extrinsisch motiviert. Die Qualitäten extrinsisch motivierter Handlungen variieren sehr deutlich und beeinflussen das Ergebnis der Handlung sowie das Wohlergehen der Akteure\*innen stark (Ryan & Deci,

2017, 2019). Das gilt in besonderem Maße für Lernsituationen (Reeve, 2015). Bei Lernenden in schulischen Kontexten finden sich sehr häufig unterschiedliche Motivationsqualitäten (z.B. Thomas & Müller, 2016).

Die SDT beschreibt als Triebkraft menschlicher Motivation drei angeborene *psychologische Grundbedürfnisse*: das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung (Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2017). Werden diese psychologischen Grundbedürfnisse als erfüllt wahrgenommen, sind diese Handlungen durch selbstbestimmte Motivationsqualitäten charakterisiert. Sind sie nicht oder kaum erfüllt, so werden eher fremdbestimmte Motivationsqualitäten wahrgenommen. Unter dem Bedürfnis nach *Kompetenz* versteht man das Bestreben, sich wirksam zu fühlen sowie seine Fähigkeiten und Fertigkeiten erproben und ausweiten zu wollen (Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2017). Menschen neigen dazu, angemessene Anforderungen als Herausforderung zu begreifen, die sie gerne annehmen und bewältigen wollen. Eine Förderung von Kompetenz im unterrichtlichen Kontext kann für den bzw. die Lehrende\*n darin bestehen, die Herausforderungen für die Lernenden zu strukturieren und das Anforderungsniveau angemessen zu steuern (Reeve, 2015). Das Bedürfnis nach *Autonomie* beinhaltet, sich selbstbestimmt wahrzunehmen und mit dem eigenen Handeln in Einklang zu stehen. Damit ist gemeint, sich selbst als Urheber\*in („origin“; DeCharms, 1968) des eigenen Tuns zu erleben, also einen inneren Ort der Handlungsverursachung („internal perceived locus of causality“; Reeve, 2015) wahrzunehmen. Dazu kommt, ein gewisses Maß an Freiwilligkeit („volition“; Reeve, 2015) zu erfahren, sich also nicht gegen den eigenen Willen zu etwas gezwungen zu fühlen. Eine Möglichkeit, die Freiwilligkeit zu adressieren, liegt darin, echte und bedeutsame Wahlmöglichkeiten („choice“; Reeve, 2015) anzubieten. Nach Reeve, Nix und Hamm (2003) beeinflussen sich diese drei Komponenten gegenseitig positiv. Das psychologische Grundbedürfnis nach *sozialer Einbindung* beschreibt, sich in einer sozialen Gemeinschaft angenommen fühlen zu wollen (Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2017). Hier geht es idealerweise um gegenseitige Sorge um das Wohlergehen der anderen („care“; Baumeister & Leary, 1995) und darum, ohne eine erwartete oder zu erwartende Gegenleistung füreinander da zu sein (Mills & Clark, 1982). Eine angemessene soziale Einbindung als grundlegend wünschenswerte Lernbedingung in schulischen Kontexten zwischen Lehrenden und Lernenden zu beschreiben, ist herausfordernd. Die Lehrperson befindet sich im Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe. Eine Balance zu finden, die nicht so viel Distanz einfordert, dass von der Lehrperson ein lern- und entwicklungsförderliches Maß an sozialer Einbindung kaum zugelassen wird, und gleichzeitig keine Entgrenzung beinhaltet, ist nicht leicht. Für Lehrpersonen ist dies ein immer wiederkehrender und immer wieder neu zu meisternder Drahtseilakt. An dieser Stelle sei Saskia Bender aus der Einführung zum Symposium „Pädagogische Beziehungen und Anerkennung – Perspektiven aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ (2020) zitiert: „Keine Liebe ist auch keine Lösung.“

### 3 Untersuchungen zu Kompetenz- und Autonomieerleben im Biologieunterricht unter der Berücksichtigung der Dimension Anerkennung

Naturphänomene sind komplex. Um sich deren Erklärung anzunähern, vereinfachen Naturwissenschaftler\*innen oftmals die Untersuchungsbedingungen. Sie begrenzen z.B. Störvariablen, die die Entschlüsselung eines bestimmten Phänomens vernebeln könnten, indem sie reproduzierbare und kontrollierte Bedingungen für das interessierende Phänomen in Laboren schaffen. Sie bedienen sich möglichst klarer und einfacher Methoden der Erkenntnisgewinnung. Eine Möglichkeit, naturwissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, besteht darin, Experimente durchzuführen. Dabei gehen Naturwissenschaftler\*innen, wie folgt, vor: *Im Rahmen des hypothetisch-deduktiven Verfahrens der Erkenntnisgewinnung versucht man, teils scheinbar „diffuse“ Problemlagen auf möglichst*

eindeutige Forschungsfragen zurückzuführen. Diese Fragen werden gemäß Theorieannahmen als falsifizierbare Vermutungen formuliert (Hypothesen). Nun versucht man, ein Design zu finden, das Aussagen über diese Vermutungen zulässt. Man variiert in der Versuchsgruppe einen Faktor gegenüber der Kontrollgruppe und hält alle übrigen Faktoren konstant. Abweichungen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe lassen sich dann auf diesen einen veränderten Faktor beziehen. Das erlaubt Rückschlüsse über die Vermutung, die gestützt oder falsifiziert wird. Diese Aussage lässt sich wieder zurückführen auf Fragestellung, Problemlage und Ausgangstheorie (z.B. Campbell & Reece, 2009; Pfeifer, Lutz & Bader, 2002; Stiller, Allmers, Habigsberg, Stockey & Wilde, 2020). Selbst dieses stark vereinfachende und Komplexität reduzierende Vorgehen kann in unterrichtlichen Kontexten die Lernenden überfordern. Darum werden Experimente fachdidaktisch bearbeitet; Schulexperimente werden vorstrukturiert. Was das im Einzelnen bedeutet und wie es die Motivation beeinflussen kann, ist Gegenstand der ersten hier vorgestellten empirischen Untersuchung, die sich auf die Publikation von Eckes, Großmann und Wilde (2018a) bezieht. Berichtet werden hier die Aspekte der Studie, die für diesen Kontext als relevant eingeschätzt werden.

### 3.1 Studie 1: Ist Zusatzstruktur *alleine* wirksam?

*Forschungsdesiderat und Untersuchungskontext:* Gemäß der SDT kann man annehmen, dass eine „zusätzliche“ Strukturierung von unterrichtlichen Experimentieraufgaben die wahrgenommene Kompetenz der Lernenden stärkt (vgl. Reeve, 2015) und damit ihre Motivationsqualität positiv zu beeinflussen sein könnte. Die Hypothese lautete: *Zusatzstruktur* beeinflusst die Lerner\*innenmotivation im Vergleich zu einer *Basisstruktur* positiv. Der Überprüfung dieser Hypothese wurde im Rahmen einer außerschulischen Mitmachausstellung zum übergeordneten Thema „Bewegung von Tier und Mensch“ nachgegangen. Die Ausstellung fand an der Universität Bielefeld statt. Es waren drei Laborräume mit Exponaten ausgestattet, die stark schülerorientiert gestaltet waren. Ein Großteil dieser Exponate war darauf ausgerichtet, Schüler\*innenexperimente zu ermöglichen. Die Erklärung an den Stationen und das bereitgestellte Begleitmaterial in der *Basisversion* erlaubten es den besuchenden Schüler\*innen, die Forschungsfragen, die an den Stationen jeweils thematisiert wurden, zu begreifen, zu bearbeiten und zu beantworten. Als zweite Untersuchungsbedingung wurde neben dieser *Basisversion* eine etwas strukturiertere Version der Ausstellung angeboten. Dieses Treatment *Zusatzstruktur* setzte an drei Punkten an: Formulierung klarer Erwartungen an die Lernenden, Angebot von Leitsystemen und „Advance Organizers“ sowie zusätzliche räumliche und zeitliche Orientierungshilfen (vgl. Contextual Model of Learning; Falk & Dierking, 2000; Wilde, 2007). Konkret bedeutete das, den Ausstellungsbesucher\*innen z.B. zu Beginn des Tages eine etwas ausführlichere Einführung, eine schriftliche Tagesplanung, Mini-Führungen zu Beginn jedes Ausstellungsraumes, etwas ausführlichere Arbeitsblätter, räumliche Orientierungsmarken zum leichteren Auffinden der nächsten Ausstellungsräume oder der Toiletten etc. zu bieten. Die Schüler\*innen wurden klassenweise in die Ausstellung eingeladen. Die Besuche dauerten etwa vier Stunden, so dass den Schüler\*innen für jeden Raum etwa eine Stunde zur Verfügung stand. Zwischen diesen Arbeitsphasen hatten die Lernenden ihre großen Pausen. Für einen Ausstellungsbesuch fiel jeweils ein regulärer Schultag aus.

*Stichprobe, Design und Messinstrumente:* Untersucht wurden 198 Schüler\*innen aus Gesamtschulen und Realschulen der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Das Durchschnittsalter betrug 12,07 ( $\pm$  1.12) Jahre. 44,4 Prozent der Lernenden waren weiblich. Die Proband\*innen wurden klassenweise auf die Bedingung *Basisstruktur* oder *Zusatzstruktur* verteilt. In jedem Raum gab es jeweils eine\*n Betreuer\*in, die den Ablauf und die Umsetzung der jeweiligen Strukturbedingungen begleiteten. Bei den Betreuer\*innen handelte es sich um Studierende höheren Semesters, die fachlich sehr gut auf die Betreuung der Ausstel-

lung vorbereitet waren. Die Motivationsfragebögen wurden von den Proband\*innen unmittelbar nach dem Ausstellungsbesuch noch in den Räumlichkeiten der Universität ausgefüllt. Verwendet wurde eine übersetzte, gekürzte und leicht adaptierte Version des „Intrinsic Motivation Inventory“ (IMI; Ryan, 1982). Die eingesetzten Skalen waren *Interesse / Vergnügen* (7 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .82$ ), *wahrgenommene Wahlfreiheit* (5 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .61$ ) und *wahrgenommene Kompetenz* (6 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .75$ ). Bei allen drei Skalen geht eine hohe Ausprägung mit positiven Motivationsqualitäten einher.

*Ergebnisse und Interpretation:* Theoriegemäß wurde in dieser Studie demnach erwartet, dass die Gruppe mit *Zusatzstruktur* sich vermutlich kompetenter fühlen wird und darum auch höhere Ausprägungen bezüglich positiver Motivationsqualitäten haben könnte. Die Befundlage bestätigte diese Erwartungen jedoch nicht. Die hier durchgeführte Kovarianzanalyse, die als Kovariate den Schultyp berücksichtigte, kann diese Annahmen nicht stützen (vgl. Tab. 1). Wengleich deskriptiv die Ausprägung der Daten leichte Tendenzen in die erwartete Richtung andeutete, so sind die Befunde insgesamt nicht als theoriekonform zu beschreiben. Bei der Skala *Interesse / Vergnügen* weichen die Werte der *Basisstrukturgruppe* und der *Zusatzstrukturgruppe* kaum voneinander ab. Die Ausprägung der Werte liegt bei beiden Gruppen in einem leicht positiven Bereich; die Streuung ist jeweils nicht sehr hoch. Für die Skala *wahrgenommene Wahlfreiheit* gilt dies in ähnlichem Maße. Die beiden Gruppen unterschieden sich hier in Mittelwert und Streuung nahezu gar nicht. Die Kovariate wurde bezüglich dieser Subskala signifikant. Der Schultyp hatte hier anscheinend einen kleinen Einfluss. Bei der Skala *wahrgenommene Kompetenz* zeigten sich deskriptiv marginale Unterschiede, die den Bereich der Signifikanz gerade nicht erreichen. Insgesamt ist die Befundlage nicht hypothesenkonform.

*Tabelle 1:* Motivationsqualität der Gruppen *Basis-* und *Zusatzstruktur*. Berichtet werden Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) sowie die ANCOVA zum Gruppenvergleich (*Basis-* oder *Zusatzstruktur*) der verwendeten Skalen *Interesse / Vergnügen*, *wahrgenommene Wahlfreiheit* sowie *wahrgenommene Kompetenz*. Als Kovariate wurde der Schultyp in die Berechnung einbezogen.

Skalen	<i>Basisstruktur</i> M ( $\pm$ SD)	<i>Zusatzstruktur</i> M ( $\pm$ SD)	Schultyp (Kovariate)	Strukturbedingung
Interesse / Vergnügen	2.26 ( $\pm$ 0.88)	2.39 ( $\pm$ 0.76)	$F(1,195) = 2.481$ , $p = \text{n.s.}$	$F(1,195) = 0.825$ , $p = \text{n.s.}$
Wahrgenommene Wahlfreiheit	2.00 ( $\pm$ 0.60)	2.00 ( $\pm$ 0.66)	$F(1,194) = 5.487$ , $p < .05$ , $\eta^2 = .028$	$F(1,194) = 0.017$ , $p = \text{n.s.}$
Wahrgenommene Kompetenz	2.29 ( $\pm$ 0.77)	2.49 ( $\pm$ 0.74)	$F(1,193) = 0.006$ , $p = \text{n.s.}$	$F(1,193) = 3.293$ , $p = \text{n.s.}$

*Anmerkung:* Berichtet werden die Signifikanzen als p-Werte:  $p < .001$ ,  $p < .01$ ,  $p < .05$ . Effektstärken werden als partielles Etaquadrat ( $\eta^2$ ) bei signifikanten Unterschieden dargestellt.

*Diskussion:* Zunächst überraschen die nicht theoriekonformen Befunde. Es ist aus der Logik der SDT plausibel und entspricht z.B. auch den Annahmen von Reeve (2015), dass Struktur Einfluss auf die wahrgenommene Kompetenz von Lernenden haben müsste und sich dies wiederum positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken könnte. Die

Stichprobe eignet sich, um mittlere oder sogar kleinere Effekte zu detektieren. Das Messinstrument ist angemessen und die Implementierung der beiden Treatmentgruppen wurde anhand von Leitlinien für außerschulisches Lernen (Falk & Dierking, 2000) entwickelt und deren Implementierung überprüft (vgl. Eckes et al., 2018a). Die Rahmenbedingungen scheinen keinen offensichtlichen Ansatzpunkt für diese überraschende Befundlage zu bieten. Eher anekdotisch wurde den Versuchsleiter\*innen berichtet, dass die Betreuer\*innen in den einzelnen Ausstellungsräumen z.T. etwas nervös agierten und bisweilen nicht sehr souverän mit den Schüler\*innen umgegangen seien. Dieses Verhalten von Lehrenden an außerschulischen Lernorten ist nicht unbekannt. Lehrende wirken an außerschulischen Lernorten nicht selten gestresst (Griffin & Symington, 1997). Die Sorge um Gesundheit und Sicherheit der Schüler\*innen am außerschulischen Lernort, der ja evtl. unbekannte Gefahrenquellen bieten könnte, können das Verhalten von Lehrpersonen beeinflussen; zugleich befürchten Lehrende an außerschulischen Lernorten, dass sich die Lernenden unter ihrer Aufsicht nicht angemessen verhalten könnten, evtl. negativ auffallen oder sogar Exponate beschädigen könnten (Griffin & Symington, 1997). Nicht selten greifen Lehrende an außerschulischen Lernorten zu „typischem“ schulbezogenem Verhalten, das dem außerschulischen Lernort oft nicht angemessen ist (Pelletier & Sharp, 2009). Faktoren, die sich auf das Verhalten der Lehrenden beziehen, können einen Einfluss auf außerschulisches Lernen haben (Dillon et al., 2006). Insgesamt ist es demnach durchaus plausibel anzunehmen, dass auch in diesem Setting die Betreuer\*innen einen Einfluss auf die Motivation der Lernenden in der Mitmachausstellung gehabt haben könnten. Gemäß der Literaturlage und der wenigen Evidenzen der Ad-hoc-Beobachtungen könnte es sein, dass die Lehrenden eher zu kontrollierenden Verhaltensweisen gegriffen haben. Dies wiederum könnte ein Ansatzpunkt sein, die Befundlage neu zu interpretieren. Fühlen sich Lernende kontrolliert, so leidet die Wahrnehmung ihrer Autonomie, sodass sich auch kompetenzfördernde Maßnahmen nicht mehr positiv auf die Motivation auswirken könnten. Hat man als Lernende\*r das Gefühl, unfrei zu sein und alles vorgeschrieben zu bekommen, ist es möglich, auch echte Fortschritte im Können nicht mehr auf die eigene Person zurückzuführen. Man fühlt sich zu sehr als Marionette und eben nicht als Urheber\*in des eigenen Tuns. Objektive Fortschritte werden nicht auf die eigene Person zurückgeführt, sondern werden eher als für die eigene Person wenig bedeutsames Nebenprodukt der erzwungenen Handlung erlebt. Die Motivation profitiert dadurch nicht. In der konkreten Situation der Mitmachausstellung ist es nicht ausgeschlossen, dass die Lernenden zu wenig Autonomie wahrnahmen und sich darum die *Zusatzstruktur* nicht, wie erwartet, positiv auf Kompetenzerleben und Motivation auswirkte. Um zu überprüfen, ob hinreichende Autonomiewahrnehmung eine Voraussetzung für das Erleben eines Kompetenzzuwachses durch zusätzliche Struktur sein könnte, wurde die Untersuchung wiederholt. Diesmal wurden die Betreuer\*innen darin geschult, sich den Lernenden gegenüber autonomieförderlich zu verhalten. Damit wurde ein Fokus auf lerner\*innenbezogene Anerkennungspraktiken gelegt.

### 3.2 Studie 2: Autonomieförderlich angebotene Zusatzstruktur ist wirksam!

In dieser zweiten Studie ist die Umsetzung der beiden *Strukturbedingungen identisch* zu der Implementierung in der ersten Studie. Der Unterschied besteht darin, dass die betreuenden Personen in dieser Studie gezielt *autonomieförderlich* agierten. Einen relativ einfachen Zugang zu autonomieförderlichem Betreuerverhalten bietet z.B. ein kurzes Kapitel in einem Methodenwerk zum Biologieunterricht von Ulrike Spörhase (vgl. Kap. „Autonomieförderung im Biologieunterricht“ von Großmann & Wilde, 2018). Thematisiert wurden u.a. die bereits oben skizzierten Zugänge nach Reeve (2015), die Autonomie eines Akteurs bzw. einer Akteurin, positiv zu beeinflussen, nämlich durch die Wahrnehmung eines inneren Ortes der Handlungsverursachung („internal perceived locus of causality“), durch die Wahrnehmung eines gewissen Maßes an Freiwilligkeit („volition“) sowie durch die Schaffung bedeutsamer Wahlmöglichkeiten („choice“). Die

Interventionsmöglichkeiten im Rahmen der Mitmachausstellung wurden mit den Betreuer\*innen besprochen, konkretisiert und in praktischen Aufgaben, bei denen die Teilnehmer\*innen in unterschiedlichen Situationen autonomieunterstützend reagieren sollten, eingeübt. Beispielsweise griffen die Betreuer\*innen bei der neuerlichen Studie nur dann in den Experimentierprozess der Lernenden ein, wenn diese explizit darum baten oder wenn sich sicherheitsrelevante Situationen ergaben, die dies erforderten. Ganz entscheidend war, die Fragen und Anmerkungen der Lernenden wertzuschätzen und immer ernst zu nehmen. Die Betreuer\*innen kommunizierten idealerweise so, dass häufig die Freiwilligkeit des Tuns adressiert wurde, also Formulierungen, die ein „dürfen“ und „können“, jedoch kein „müssen“ betonten. Diese nicht-kontrollierende Sprache kommuniziert Flexibilität und sie minimiert den Druck für die Lernenden. Nach Möglichkeit wurden den Lernenden Wahlmöglichkeiten geboten. So konnten die Schüler\*innen mit den Exponaten beginnen, die sie am interessantesten fanden. Sie wurden durch dieses autonomieförderliche Betreuer\*innenverhalten idealerweise in die Lage versetzt, sich in der Ausstellung frei zu fühlen und aktiv zu explorieren. Zeitliche Zwänge oder Leistungsdruck wurden nicht angesprochen. In dieser Studie wurden eine nicht-kontrollierende Sprache verwendet sowie informierende Rückmeldungen, wenn die Lernenden Feedback einforderten. In allen Interaktionen berücksichtigten die Betreuer\*innen die Perspektiven, Ideen und Gefühle der Schüler\*innen so gut wie möglich (vgl. auch Jang, Reeve & Deci, 2010).

*Forschungsdesiderat und Untersuchungskontext:* Abgesehen von der nun bewussten Berücksichtigung der Lerner\*innenautonomie blieb das Forschungsdesiderat unverändert. Die Hypothese lautet: In einer autonomieförderlichen Lernumgebung beeinflusst *Zusatzstruktur* die Lerner\*innenmotivation im Vergleich zu einer *Basisstruktur* positiv. Alle übrigen Gegebenheiten, die Mitmachausstellung zur Fortbewegung von Wirbeltieren, die beiden unterschiedlichen Bedingungen des Treatments (*Basisstruktur* und *Zusatzstruktur*), die Organisation des Ausstellungstages etc. blieben unverändert.

*Stichprobe, Design und Messinstrumente:* In der zweiten Studie wurden 189 Proband\*innen aus Realschulen und Gesamtschulen der Jahrgangsstufen 5 bis 7 untersucht. Das Durchschnittsalter betrug nun 12,44 ( $\pm 1.10$ ) Jahre. 50,9 Prozent der Lernenden waren weiblich. Die Durchführung der Untersuchung blieb gegenüber der ersten Studie unverändert. Die Werte von Cronbachs Alpha des „Intrinsic Motivation Inventory“ (IMI; Ryan, 1982) waren für *Interesse / Vergnügen* (7 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .80$ ), *wahrgenommene Wahlfreiheit* (5 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .65$ ) und *wahrgenommene Kompetenz* (6 Items, Cronbachs Alpha  $\alpha = .76$ ).

*Ergebnisse und Interpretation:* Stimmt die Annahme, dass Autonomieförderung eine Voraussetzung ist, um zusätzliche Struktur als subjektiv kompetenz- und in der Folge motivationsfördernd zu erleben, müssten die Befunde diesmal anders als in der ersten Studie ausfallen. *Zusatzstruktur* müsste mit erhöhten Motivationsausprägungen einhergehen. Genau diese Befundlage zeigte sich in dieser zweiten Studie. Im Treatment *Zusatzstruktur* waren alle Skalenwerte gegenüber dem Treatment *Basisstruktur* deskriptiv sowie auch statistisch bedeutsam erhöht. Im Detail sind die Befunde in Tabelle 2 auf der folgenden Seite dargestellt. Erneut wurde die Kovariate Schultyp berücksichtigt. Diesmal fand sich in keiner der Skalen in dieser Kategorie ein signifikanter Unterschied. Anscheinend nahmen Schüler\*innen aus Gesamtschulen und Realschulen die Mitmachausstellung in der zweiten Studie motivational nicht unterschiedlich wahr. Die Skala *Interesse / Vergnügen* weist statistisch den deutlichsten Effekt auf. Das Treatment *Zusatzstruktur* war der Gruppe mit der *Basisstruktur* motivational deutlich überlegen. Die Effektstärke lag in einem mittleren Bereich. Die Ausprägung der Werte war insgesamt etwas höher als in der ersten Studie. Die Skala *wahrgenommene Wahlfreiheit* wies vergleichbare Befunde auf. Die wahrgenommene Wahlfreiheit war bei der Treatmentgruppe *Zusatzstruktur* im Vergleich zum Treatment *Basisstruktur* deutlich erhöht. Hier lagen die Effektstärken etwas niedriger. Auch hier fällt auf, dass im Vergleich zur ersten Studie

die Werte insgesamt eine höhere Ausprägung hatten. Bei der Skala *wahrgenommene Kompetenz* fanden sich ebenfalls signifikante Unterschiede. Hier jedoch zeigte sich eine relativ kleine Effektstärke. Die Ausprägung der Werte zum Kompetenzerleben war im Vergleich zur ersten Studie erneut erhöht. Die Befundlage in dieser zweiten Studie war also insgesamt theoriekonform. Alle erfassten Skalen wiesen auf eine erhöhte Motivationsqualität bei der *Zusatzstruktur* hin. Zudem fällt auf, dass die Ausprägung aller Werte im Vergleich zur ersten Studie bezogen auf die jeweiligen analogen Referenzskalen erhöht war. Das lässt sich durch die nun bewusst implementierte Autonomieförderung erklären. Lernende, die ein höheres Maß an Autonomie wahrnehmen, zeigen in Abhängigkeit vom Grad der Strukturierung ihrer Lernumgebung i.d.R. positivere Motivationsqualitäten.

*Tabelle 2:* Motivationsqualität der Gruppen *Basis-* und *Zusatzstruktur* bei Autonomieförderung der Lernenden. Berichtet werden Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) sowie die ANCOVA zum Gruppenvergleich (*Basis-* oder *Zusatzstruktur*) der verwendeten Skalen *Interesse / Vergnügen*, *wahrgenommene Wahlfreiheit* sowie *wahrgenommene Kompetenz*. Als Kovariate wurde der Schultyp in die Berechnung einbezogen.

Skalen	<i>Basisstruktur</i> M ( $\pm$ SD)	<i>Zusatzstruktur</i> M ( $\pm$ SD)	Schultyp (Kovariate)	Strukturbedingung
Interesse / Vergnügen	2.35 ( $\pm$ 0.83)	2.76 ( $\pm$ 0.78)	$F(1,186) = 1.620$ , $p = \text{n.s.}$	$F(1,186) = 12.565$ $p < .001$ , $\eta^2 = .063$
Wahrgenommene Wahlfreiheit	2.43 ( $\pm$ 0.54)	2.69 ( $\pm$ 0.73)	$F(1,187) = 1.682$ , $p = \text{n.s.}$	$F(1,187) = 7,858$ , $p < .01$ , $\eta^2 = .040$
Wahrgenommene Kompetenz	2.52 ( $\pm$ 0.83)	2.79 ( $\pm$ 0.79)	$F(1,185) = 3.568$ , $p = \text{n.s.}$	$F(1,185) = 5.416$ , $p < .05$ , $\eta^2 = .028$

*Anmerkung:* Berichtet werden die Signifikanzen als p-Werte:  $p < .001$ ,  $p < .01$ ,  $p < .05$ . Effektstärken werden als partielles Etaquadrat ( $\eta^2$ ) bei signifikanten Unterschieden angegeben.

*Diskussion:* In der vorliegenden zweiten Studie wurde erneut überprüft, ob *Zusatzstruktur* positive Effekte auf die Motivation der Lernenden in der Mitmachausstellung hat. Diesmal wurde darauf geachtet, die Schüler\*innen möglichst autonomieförderlich zu behandeln. Nach der Durchführung der ersten Studie wurde angenommen, dass Autonomie eine Vorbedingung für eine positive Wahrnehmung der eigenen Kompetenz sein könnte (vgl. Jang et al., 2010). Die Ergebnisse dieser zweiten Studie waren theoriekonform. In allen erhobenen Skalen zeigten sich Vorteile durch die zusätzliche Struktur. Nach der Durchführung dieser zweiten Untersuchung wird die Annahme gestützt, dass erst Autonomieförderung die Wirksamkeit der zusätzlichen Struktur auf das Kompetenzerleben und die Motivation der Lernenden ermöglicht. Damit verdichtet sich auch die Vermutung, dass in der ersten Studie die Lehrenden möglicherweise nicht hinreichend autonomieförderlich agiert haben könnten.

*Autonomie als Anerkennungsdimension:* Die gewählte Implementierung von Autonomieförderung lässt sich als Anerkennung der Lernenden interpretieren. Perspektivübernahme, Wertschätzung und das Ernstnehmen der Lernenden fördern nicht nur Lerner\*innenautonomie; es sind wesentliche Charakteristika von Anerkennung. Dazu kommen die Abwesenheit von Zeit- und Leistungsdruck, bewusst nicht-kontrollierende Sprache, um

so für die Jugendlichen gerade nicht „überwältigend“ zu wirken, Zurückhaltung der Lehrenden, indem z.B. nicht erbetenes Feedback vermieden wird und ansonsten wertschätzende informierende Rückmeldungen gegeben werden. Diese Charakteristika des Treatments stimmen sehr gut mit denen in den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017) und den dort geforderten Anerkennungsdimensionen überein. Der Wille der Lernenden wird bei Autonomieförderung explizit berücksichtigt, bedeutsame Wahlmöglichkeiten sollen im Lernprozess implementiert werden, und es soll den Lernenden ermöglicht werden, sich tatsächlich als Urheber\*innen der eigenen Handlungen wahrnehmen zu können. Insbesondere der letztgenannte Punkt adressiert nicht nur die motivationale Wirkung einer Lernumgebung. Es geht vielmehr um das Wohlbefinden des lernenden Menschen (Ryan & Deci, 2019).

#### 4 Untersuchung zur sozialen Einbindung im Biologieunterricht unter der Berücksichtigung der Dimension Beziehung

Der Grad der Wahrnehmung sozialer Einbindung beschreibt, in welchem Maße sich eine Person in einer Gemeinschaft (bzw. in einer Beziehung) angenommen fühlt (Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2017). Soziale Einbindung gehört nach Ryan und Deci (2017, 2019) zu den angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen von Menschen. Sie beeinflusst auch in der Schule wesentlich das Klassenklima, die Beziehungen der Lernenden untereinander sowie die *Beziehungen zwischen den Lernenden und der Lehrperson* (vgl. Reeve, 2015). In diesem Kapitel soll es um die soziale Einbindung gehen, die Schüler\*innen bezogen auf ihre\*n Lehrer\*in in einer besonderen Situation der Schulbiographie wahrnehmen, nämlich in der fünften Jahrgangsstufe, also im Jahr nach dem Schulwechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Untersucht wurde hier ausschließlich die Situation an Gymnasien. Die Veränderung dieses Schulwechsels soll hier – etwas pointiert – beschrieben werden. Dieser Schulwechsel ist ein substanzieller Einschnitt im Leben eines bzw. einer Lernenden, der viele Veränderungen mit sich bringt. Die Änderungen betreffen z.B. das Schulgebäude und den Schulweg, die Klassengemeinschaft und die Organisation des Unterrichts, die Lehrpersonen und das Leistungsniveau. Bisher wurden die Schüler\*innen in einem großen Umfang der Wochenstunden meist von derselben sehr fürsorglich auftretenden zumeist weiblichen Lehrperson unterrichtet (Feldlaufer, Midgley & Eccles, 1988); am Gymnasium ändert sich das: Die Lehrpersonen dort werden als weniger fürsorglich und als unfreundlicher beschrieben (Feldlaufer et al., 1988). Das Geschlechterverhältnis am Gymnasium weist einen erheblich größeren Anteil an männlichen Lehrpersonen auf als in Grundschulen; Lehrpersonen an Grundschulen sind im weit überwiegenden Maße weiblich (Blossfeld et al., 2009). Viele Schüler\*innen erleben also erstmalig männliche Lehrpersonen (Blossfeld et al., 2009). Der Unterricht ist stärker an Fächern orientiert, d.h., die Schüler\*innen haben mehrere unterschiedliche Lehrpersonen, die sie für jeweils deutlich kürzere Zeit im Unterricht erleben. Die Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehungen können unter diesen veränderten Bedingungen leiden (Eccles & Midgley, 1990).

Diese Situation betrifft auch den Anfangsunterricht im Fach Biologie. Für den Biologieunterricht in Jahrgangsstufe 5 ist die fachgemäße Arbeitsweise *Halten und Pflegen von Lebewesen* von Bedeutung (Killermann, Hiering & Starosta, 2016; Meyer, Klingenberg & Wilde, 2015; Randler, 2016). Diese Arbeitsweise beinhaltet das längerfristige Sich-Kümmern um lebende Organismen, also z.B. die (Mit-)Versorgung eines *Klassentiers*. Der tätige unmittelbare Kontakt mit einem Lebewesen ist meist emotional positiv besetzt, kann die Übernahme von Verantwortung fördern und zu einer positiven Haltung gegenüber dem Lebewesen führen (Killermann et al., 2016; Randler, 2016). Diese Tätigkeit wird von Schüler\*innen in der Regel als bedeutungsvoll angesehen. Kinder möchten Tiere besitzen (Gebhard, 2013) und interagieren meist gerne mit ihnen (vgl. Myers

& Saunders, 2002). Tiere ihrerseits zeigen sich Kindern gegenüber oft besonders zutraulich (Kellert, 1997). Übernehmen Lehrpersonen und Lernende gemeinsam die Aufgabe der Versorgung eines Tieres, so wird die Lehrperson zunächst v.a. in der Rolle als Expert\*in wahrgenommen. Gleichzeitig können die Lehrenden auch Qualitäten zeigen, die im Fachunterricht an der weiterführenden Schule im Vergleich zur Grundschule weniger sichtbar werden. Distanz zu den Lernenden und besonders hervorgehobene, insbesondere kognitiv ausgerichtete Fachbezogenheit kann durch zusätzliche affektive Perspektiven beeinflusst werden. Die Vorsicht und Rücksicht, die Lehrer\*in und Schüler\*in dem Tier gegenüber zeigen (müssen), wirken sich positiv auf beide aus. Der gemeinsame Fokus ist auf das Wohlergehen des Tieres gerichtet. Aus der Lerner\*innenperspektive kann die Lehrperson durch das gemeinsame Sich-Kümmern und -Sorgen um das Tier mit positiven affektiven Eigenschaften besetzt werden. Sie wirkt zugänglicher und menschlicher. Die Beziehung zwischen Lerner\*in und Lehrperson könnte sich positiver entwickeln. Wie sich die soziale Einbindung der Lernenden gegenüber ihren Lehrpersonen in der fünften Jahrgangsstufe des Gymnasiums bei unterschiedlichen Bedingungen, unter anderem der Haltung von Tieren, entwickelte, ist Gegenstand des folgenden Berichts. Publiziert sind die ausführlichen empirischen Befunde in Bätz, Damerau, Lorenzen und Wilde (2011) sowie in Eckes, Großmann und Wilde (2018b).

#### 4.1 Studie 3: Fördern Klassentiere die Beziehung von Schüler\*innen zu ihren Lehrpersonen?

*Forschungsdesiderat und Untersuchungskontext:* Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sind für fruchtbares und erfolgreiches Lernen von Bedeutung. Soziale Einbindung ist ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis aller Menschen und hat substanziellen Einfluss auf Lernmotivation und Wohlbefinden in der Schule. Der Schulwechsel von Grundschule zu Gymnasium beeinflusst die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen von Schüler\*innen zu ihren Lehrpersonen in der Regel substanziell. Meist werden die Lehrenden aus dem Gymnasium als weniger freundlich und fürsorglich wahrgenommen. Die fachgemäße Arbeitsweise *Halten und Pflegen von lebenden Organismen* könnte hier durch das gemeinsame Versorgen eines im unterrichtlichen Kontext eingesetzten *Klassentieres* die Beziehung der Lernenden zu den Lehrenden positiv beeinflussen. Die Hypothese lautet: Die gemeinsame Haltung eines *Klassentieres* beeinflusst die von den Lerner\*innen ihren Lehrer\*innen gegenüber wahrgenommene soziale Einbindung.

*Stichprobe, Design und Messinstrumente:* Die Stichprobe bestand aus 420 Schüler\*innen aus der fünften Jahrgangsstufe: 212 Mädchen und 208 Jungen. Das Alter lag bei 10,5 ( $\pm$  0.6) Jahren. Die Studie fand im Rahmen des Biologieunterrichts statt und wurde unterrichtlich gerahmt. Inhaltlich ging es um Angepasstheiten heimischer Tiere. Umgesetzt wurde dieses Thema am Beispiel der Eurasischen Zwergmaus (*Micromys minutus*). Es gab drei Treatmentgruppen: Die erste Treatmentgruppe *Haltung* beinhaltete eine mehrwöchige Haltung der Mäuse im Klassenraum und eine zweiwöchige Unterrichtssequenz zu diesen Kleinsäugetieren, in denen die echten Tiere eingesetzt wurden (Wilde, Meyer & Klingenberg, 2010). Die zweite Treatmentgruppe *Mäuse* war dadurch gekennzeichnet, dass sie zwar keine gemeinsame Haltung im Klassenraum erlebte, jedoch auch die zweiwöchige Unterrichtssequenz mit den lebenden Tieren erhielt. Für den Unterricht brachten die Lehrpersonen die Terrarien mit den Mäusen in den Klassenraum. Die dritte Treatmentgruppe *Laptop* erlebte lebende Tiere weder durch die Haltung als *Klassentier* noch im Unterricht zu den Angepasstheiten. Ersetzt wurden die Veranschaulichungen und die kurzen Versuche mit den lebenden Säugetieren, z.B. Futterwahlversuche, durch selbst gedrehte Kurzfilme. Diese Sekundärerfahrungen wurden mittels Laptops ermöglicht, wodurch die Schüler\*innen selbst bestimmen konnten, wann und wie oft sie die Filme oder welche Sequenz von ihnen sie sehen wollten. Damit konnte insgesamt ein inhaltsgleicher Biologieunterricht, der auch die Sozialformen beibehält, gewährleistet

werden. Das verwendete Messinstrument war eine übersetzte und adaptierte Version der Skala *Soziale Einbindung* des Intrinsic Motivation Inventory von Ryan (1982), bestehend aus fünf geschlossenen Items mit einer fünfstufigen Ratingskala von „stimmt gar nicht“ bis zu „stimmt völlig“. Der Wert von Cronbachs Alpha lag bei  $\alpha = .83$ . Die Reliabilität der Skala war ausreichend.

*Ergebnisse und Interpretation:* Bieten *Haltung und Pflege* tatsächlich besondere Qualitäten für die Entwicklung der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden durch verschiedene gemeinsame Tätigkeiten aus der Tierpflege, also zu füttern, Gehege zu reinigen und sich gemeinsam um die Tiere zu sorgen, so könnte die Befriedigung des Bedürfnisses nach *sozialer Einbindung* der Treatmentgruppe *Haltung* den beiden übrigen Gruppen (*Mäuse* und *Laptop*) überlegen sein. Diese Annahmen bestätigten sich in den Befunden. Zunächst wies ein Kruskal-Wallis-Test auf signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen hin ( $H = 9.91; p < .01$ ). Die Vergleiche zwischen den Einzelgruppen bestätigten Unterschiede zwischen den Gruppen *Haltung* und *Mäuse* ( $U = 7697.00; p < .05$ ) sowie zwischen *Haltung* und *Laptop* ( $U = 8712.00; p < .01$ ). Zwischen den beiden übrigen Gruppen (*Mäuse* und *Laptop*) war der Unterschied nicht signifikant ( $U = 9020.20; p = n.s.$ ).

*Diskussion:* Die Frage nach dem Mehrwert der gemeinsamen Versorgung eines *Klassentiers* für die soziale Einbindung, die Lernende gegenüber ihrer Lehrperson wahrnehmen, lässt sich theoriekonform beantworten. Die Ausprägungen der Werte zwischen den drei Treatmentgruppen fallen hypothesenkonform aus. Jeweils die *Haltungsgruppe* zeigt höhere Ausprägungen als die übrigen beiden Gruppen. Das gemeinsame Halten und Pflegen eines *Klassentiers* konnte die Beziehung der Lernenden zur jeweiligen Lehrperson substanziell positiv beeinflussen.

Unbeantwortet ist noch die Frage nach evtl. geschlechtsbezogenen Besonderheiten bezüglich dieses Effekts. Im Gymnasium begegnen Schüler\*innen oftmals erstmalig in ihrer Schulkarriere einer männlichen Lehrperson (Blossfeld et al., 2009). Männliche Lehrpersonen neigen im Vergleich zu weiblichen z.B. dazu, mehr Prozessfragen zu stellen, öfter nachzufragen sowie seltener zu loben (Good, Siekes & Brophy, 1973; vgl. auch Chavez, 2000, sowie Sansone, 2017). Ob sich die soziale Einbindung von Schüler\*innen zu Lehrern genauso entwickelt wie zu Lehrerinnen, ist eine offene Frage. Lehrpersonen werden neben ihrer Funktion als Fachexpert\*innen als Rollenvorbilder gesehen (Eccles & Midgley, 1990). Schüler neigen dazu, sich mit Lehrern mehr zu identifizieren als mit Lehrerinnen (Spilt, Koomen & Jak, 2012). Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob der neue Typ von Lehrerin, den die Schüler\*innen am Gymnasium nun erleben, und der sich viel mehr durch fachliche Expertise als durch Fürsorglichkeit auszeichnet (vgl. Feldlaufer et al., 1988), möglicherweise auch die Gefahr einer dysfunktionalen Beziehung in sich trägt. In beiden Fällen, nämlich bei Lehrern und bei Lehrerinnen am Gymnasium, könnte möglicherweise eine gemeinsame Fürsorgetätigkeit von Lernenden und Lehrpersonen die Beziehung positiv beeinflussen. Dies wurde in Studie 4 untersucht.

#### 4.2 Studie 4: Klassentiere fördern besonders die Beziehung von Schüler\*innen zu ihren Lehrern und von Schülern zu ihren Lehrer\*innen!

*Forschungsdesiderat und Untersuchungskontext:* Gemeinsame *Haltung und Pflege* des *Klassentiers*, einer Eurasischen Zwergmaus, zeigten in der sozialen Einbindung, die die Lernenden gegenüber ihren Lehrpersonen wahrnahmen, positive Effekte. Es könnte angenommen werden, dass die jeweiligen Geschlechtszugehörigkeiten von Lernenden und Lehrpersonen einen Einfluss darauf haben. Möglicherweise beeinflusst die gemeinsame Fürsorge insbesondere das Verhältnis zum jeweiligen Gegengeschlecht, also Mädchen zu Lehrern und Jungen zu Lehrerinnen.

*Stichprobe, Design und Messinstrumente* sind identisch mit Studie 3. In der Studie werden die selbstberichteten Geschlechtsangaben der Schüler\*innen verwendet. Für die

quantitative Auswertung werden hier lediglich die Kategorien Schülerin und Schüler sowie die Kategorien Lehrerin und Lehrer verwendet; die Kategorie *divers* lässt sich hier quantitativ nicht sinnvoll auswerten. Den Biologieunterricht hielten zwei Lehrerinnen und drei Lehrer.

*Ergebnisse und Interpretation:* Zur Einschätzung, ob sich die soziale Einbindung der Lernenden bezogen auf ihre Lehrpersonen nach der gemeinsamen Versorgung eines *Klassentieres* geschlechtsspezifisch unterschiedlich zeigen könnte, sollen die deskriptiven Daten aus Tabelle 3 betrachtet werden. Im Detail lassen sich die empirischen Belege für die überzufällige Ausprägung dieser Unterschiede sowie die Angaben zu den Effektstärken (mittlere bis hohe Ausprägung) in Eckes et al. (2018b) finden. Zwei Auffälligkeiten sollen hier besprochen werden. Für den ersten Befund genügt es, die summarischen Werte sozialer Einbindung zu betrachten. Die Untergruppierung in die Treatmentgruppen bleibt zunächst unberücksichtigt. Interessant sind die Gesamtwerte sozialer Einbindung, die Mädchen und Jungen bei Lehrerinnen berichteten, sowie die Gesamtwerte von Mädchen und Jungen bei Lehrern. Wie Tabelle 3 zeigt (siehe Fettdruck), nahmen Schülerinnen bei Lehrerinnen mehr soziale Einbindung wahr als Schüler. Bei Lehrern waren die Verhältnisse umgekehrt. Schüler fühlten sich bei den männlichen Lehrpersonen in höherem Maße sozial eingebunden als Schülerinnen. Damit wird die Annahme gestützt, dass die soziale Einbindung nicht geschlechtsunabhängig ist. Die Geschlechtszugehörigkeit von Lernenden und Lehrpersonen könnte hierfür eine Rolle spielen. In einem zweiten Schritt soll die Treatmentzugehörigkeit analysiert werden. Gemäß des gerade berichteten Befundes fühlten sich Mädchen bei Lehrern weniger sozial eingebunden als Jungen. Das galt für die Treatmentgruppen *Mäuse* und *Laptop*, nicht aber für das Treatment *Haltung* (vgl. Tab. 3, siehe Unterstreichungen). Hier zeigten Mädchen substantiell höhere Ausprägungen als in den Treatments *Mäuse* und *Laptop*. Die Ausprägungen lagen in einer Größenordnung, wie sie auch Jungen gegenüber einer männlichen Lehrperson berichteten. Das gemeinsame Versorgen des *Klassentieres* könnte Mädchen erlauben, einen positiveren Zugang zu ihrem Biologielehrer zu gewinnen. Umgekehrt müssten sich Jungen bei Lehrerinnen weniger sozial eingebunden fühlen, als dies Mädchen wahrnehmen. Analysiert man die deskriptiven Daten, so ergeben sich analoge Befunde zu der Situation bei den männlichen Lehrpersonen. Jungen fühlten sich bei Lehrerinnen weniger sozial eingebunden als Mädchen. Das galt aber nur für die Treatmentgruppen *Mäuse* und *Laptop*. Das Treatment *Haltung* wies für Jungen bei Lehrerinnen besonders hohe Ausprägungen auf, die in etwa so hoch waren, wie sie Mädchen bei Lehrerinnen wahrnehmen (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite; siehe Unterstreichungen). Auch für Jungen scheint die gemeinsame Versorgung des *Klassentiers* positive Wirkungen auf ihr wahrgenommenes Verhältnis zu ihren Lehrerinnen zu haben.

*Diskussion:* Die Frage, ob das Hegen und Pflegen eines *Klassentiers* gemeinsam mit der Lehrperson positive Auswirkungen auf die soziale Einbindung von Lernenden gegenüber diesen haben kann und ob diese Auswirkungen durch das jeweilige Geschlecht von Lerner\*in und Lehrperson beeinflusst werden könnten, lässt sich beantworten. Die Befundlage weist darauf hin, dass die gemeinsame Versorgung eines *Klassentieres* positive Wirkungen auf die soziale Einbindung von Lernenden haben kann. Das gilt spezifisch für die Lernenden des jeweiligen Gegengeschlechts, also für Mädchen gegenüber Lehrern und für Jungen gegenüber Lehrerinnen. Einschränkend ist zu bemerken, dass die Studien 3 und 4 eine Pilotierung darstellen. Bisher wurden lediglich fünf Lehrpersonen in die Untersuchung einbezogen. Die Untersuchung sollten darum mit einem möglichst hohen Grad an ökologischer Validität und hinreichend umfänglicher Lehrendenstichprobe repliziert werden.

*Tabelle 3:* Dargestellt sind Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) für die Ausprägung in der Skala wahrgenommene *soziale Einbindung* gegenüber der Lehrperson von Schülerinnen und Schülern bezogen auf Lehrerinnen und Lehrer. Die Daten werden für die drei Treatmentgruppen *Haltung*, *Mäuse* und *Laptop* getrennt angegeben.

		Schülerinnen		Schüler	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lehrerinnen	<i>Laptop</i>	2.65	0.72	1.96	1.19
	<i>Mäuse</i>	3.05	0.79	1.98	1.20
	<i>Haltung</i>	2.58	0.81	<u>2.78</u>	0.64
	Gesamt	<b>2.70</b>	0.77	<b>2.30</b>	1.06
Lehrer	<i>Laptop</i>	2.20	0.84	2.63	0.92
	<i>Mäuse</i>	2.11	0.77	2.85	0.89
	<i>Haltung</i>	<u>2.66</u>	0.81	2.94	0.74
	Gesamt	<b>2.33</b>	0.84	<b>2.80</b>	0.86

## 5 Schlussbemerkung

Der vorliegende Beitrag sollte Anerkennungs- und Beziehungsdimensionen aus der Perspektive der Biologiedidaktik adressieren. Dafür wurden konkrete Situationen und spezifische empirische Studien vorgestellt, die jeweils Ansatzpunkte zum weiteren Diskurs der beiden Konstrukte bieten könnten. Die Anerkennungsdimensionen wurden in den Kontext von Autonomieförderung gestellt; die Beziehungsdimensionen wurden als Qualität sozialer Einbindung, die die Lernenden gegenüber ihren Lehrpersonen wahrnehmen, interpretiert.

In den *Studien 1 und 2* wurde eine Strukturveränderung im Rahmen einer Mitmachausstellung untersucht. Vermehrte Strukturierung beeinflusste die Motivation der besuchenden Schüler\*innen aus der Sekundarstufe I nahezu gar nicht. Erst bei hinreichender Autonomieförderung zeigten sich positive motivationale Wirkungen. Eine potenzielle Verbesserung der Kompetenz des Lerner\*innenhandelns in der Ausstellung, ohne dies auf die eigene Urheberschaft zurückführen zu können, hatte keine positiven motivationalen Auswirkungen auf das Erleben der Schüler\*innen. Die Lernenden mussten sich in ihrer Subjektivität wertgeschätzt fühlen und tatsächlich als Urheber\*innen ihres Handelns erleben. Erst dann zeigte sich die vermehrte Strukturierung als erhöhte wahrgenommene Kompetenz in positiveren Motivationsqualitäten.

In den *Studien 3 und 4* ging es darum, inwiefern Unterricht mit lebenden Tieren, insbesondere die gemeinsame Versorgung eines Klassentiers von Lernenden und Lehrperson, die wahrgenommene soziale Einbindung von Lernenden zu ihren Lehrpersonen beeinflussen könnte. Soziale Einbindung ist ein psychologisches Grundbedürfnis von Menschen, durch das sich die Qualität der wahrgenommenen sozialen Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft beschreiben lässt. Die gemeinsame Versorgung eines *Klassentiers* verbesserte für die Schüler\*innen die Wahrnehmung ihrer sozialen Einbindung, d.h., die von den Schüler\*innen erlebte Beziehungsqualität profitierte erheblich. Es zeigte sich, dass die Wahrnehmung sozialer Einbindung für die Fünftklässler\*innen geschlechtsabhängig sein könnte. Zwischen gleichen Geschlechtern war die soziale Einbindung jeweils höher, also von Jungen zu Lehrern und von Mädchen zu Lehrerinnen. Die gemeinsame Tierpflege änderte dies. Mädchen fühlten sich bezogen auf ihren Lehrer genauso

eingebunden wie ihre männlichen Klassenkameraden, wenn sie mit ihm gemeinsam das *Klassentier* versorgt hatten. Analog galt dieser Zusammenhang auch für Jungen und Lehrerinnen.

In diesem Beitrag wurde eine bestimmte Anerkennungspraktik, nämlich autonomieförderliches Lehrerverhalten, im Kontext unterschiedlicher Strukturbedingungen untersucht. Zudem wurde die Wirkung von Haltung und Pflege, konkret eines Klassentiers, auf die Beziehungsqualitäten von Schüler\*innen zu ihren Lehrer\*innen pilotiert. Beide Ansätze („Kompetenzförderung durch Strukturierung ist nur bei Autonomieförderung wirksam“ sowie „Klassentiere fördern gendersensitiv die Beziehung von Schüler\*innen zu ihren Lehrer\*innen“) erweisen sich als unterrichtlich wirksam. Die Berücksichtigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci (2017) zeigt sich demnach als vielversprechend, um die zentralen Desiderata der Tagung zu adressieren.

## Literatur und Internetquellen

- Bätz, K., Damerau, K., Lorenzen, S., & Wilde, M. (2011). Tierpflege als Beziehungspflege!? – Die Wirkung von gemeinsamer Haltung von Zwergmäusen im Klassenraum auf die Schülerwahrnehmung ihrer sozialen Einbindung. *Berichte aus Institutionen der Didaktik der Biologie*, 18, 43–52.
- Baumeister, R., & Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bender, S. (2020). *Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität*. Anmoderation des Auftaktsymposiums der Bielefelder Frühjahrstagung 2020. Universität Bielefeld.
- Blossfeld, H.P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M., et al. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Campbell, N.A., & Reece, J.B. (2009). *Biologie* (8., aktual. Aufl.). München et al.: Pearson Studium.
- Chavez, M. (2000). Teacher and Student Gender and Peer Group Gender Composition in German Foreign Language Classroom Discourse: An Exploratory Study. *Journal of Pragmatics*, 32 (7), 1019–1058. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00065-X)
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., et al. (2006). The Value of Outdoor Learning: Evidence from Research in the UK and Elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 107–111.
- Eccles, J.S., & Midgley, C. (1990). Changes in Academic Motivation and Self-Perception during Early Adolescence. In R. Montemayor, G.R. Adams & T.P. Gullotta (Hrsg.), *From Childhood to Adolescence: a Transitional Period* (S. 134–155). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Eckes, A., Großmann, N., & Wilde, M. (2018a). Studies on the Effects of Structure in the Context of Autonomy-Supportive or Controlling Teacher Behavior on Students' Intrinsic Motivation. *Learning and Individual Differences*, 62, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.011>
- Eckes, A., Großmann, N., & Wilde, M. (2018b). The Effects of Collaborative Care of Living Animals in Biology Lessons on Students' Relatedness toward Their Teacher

- across Gender. *Research in Science Education*, 50 (1), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9689-0>
- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J.S. (1988). Student, Teacher, and Observer Perceptions of the Classroom Environment before and after the Transition to Junior High School. *The Journal of Early Adolescence*, 8 (2), 133–156. <https://doi.org/10.1177/0272431688082003>
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01805-4>
- Good, T.L., Siekes, J.N., & Brophy, J.E. (1973). Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 74–87. <https://doi.org/10.1037/h0034816>
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from Task-Oriented to Learning-Oriented Strategies on School Excursions to Museums. *Science Education*, 81 (6), 763–779. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O)
- Großmann, N., & Wilde, M. (2018). Autonomieförderung im Biologieunterricht. In U. Spörhase & W. Ruppert (Hrsg.), *Biologie-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (4., überarb. Aufl.) (S. 86–90). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kellert, S.R. (1997). *Kinship to Mastery: Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington, DC: Island Press.
- Killermann, W., Hering, P., & Starosta, B. (2016). *Biologieunterricht heute*. Donauwörth: Auer.
- Meyer, A., Klingenberg, K., & Wilde, M. (2015). The Benefits of Mouse Keeping – an Empirical Study on Students’ Flow and Intrinsic Motivation in Biology Lessons. *Research in Science Education*, 46 (1), 79–90. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9455-5>
- Mills, J., & Clark, M.S. (1982). Communal and Exchange Relationships. In L. Wheeler (Hrsg.), *Annual Review of Personality and Social Psychology* (S. 121–144). Beverly Hills, CA: Sage.
- Myers Jr., O.E., & Saunders, C.D. (2002). Animals as Links toward Developing Caring Relationships with the Natural World. In P.H. Kahn Jr. & S.R. Kellert (Hrsg.), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations* (S. 153–178). Cambridge, MI: MIT Press.
- Pelletier, L.G., & Sharp, E.C. (2009). Administrative Pressures and Teachers’ Interpersonal Behaviour in the Classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 174–183. <https://doi.org/10.1177/1477878509104322>
- Pfeifer, P., Lutz, B., & Bader, H.J. (2002). *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. München: Oldenbourg.
- Randler, C. (2016). Unterricht mit Lebewesen. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (S. 299–311). Köln: Aulis.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017). Zugriff am 13.11.2020. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner\\_Reflexionen/Plakat\\_Reckahner\\_Reflexionen\\_zur\\_Ethik\\_paedagogischer\\_Beziehungen.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Plakat_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_paedagogischer_Beziehungen.pdf).
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion* (6. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley.

- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology, 95* (2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Ryan, R.M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. *Advances in Motivation Science, 6*, 111–156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sansone, D. (2017). Why Does Teacher Gender Matter? *Economics of Education Review, 61*, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.004>
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Jak, S. (2012). Are Boys Better off with Male and Girls with Female Teachers? A Multilevel Investigation of Measurement Invariance and Gender Match in Teacher-Student Relationship Quality. *Journal of School Psychology, 50*, 363–378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Stiller, C., Allmers, T., Habigsberg, A., Stockey, A., & Wilde, M. (2020). Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften. Von der Hypothese zur Theorie. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung, 2* (2), 28–39. <https://doi.org/10.4119/pflb-3302>
- Thomas, A.E., & Müller, F.H. (2016). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica, 62*, 74–84. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000137>
- Wilde, M. (2007). Das „Contextual Model of Learning“ – ein Theorierahmen zur Erfassung von Lernprozessen in Museen. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 165–175). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_15)
- Wilde, M., Meyer, A., & Klingenberg, K. (2010). Klein aber oho – Zwergmäuse im Unterricht. *Unterricht Biologie, 357/358* (34), 32–36.
- Wilde, M., Retzlaff-Fürst, C., Scheerso, A., Basten, M., & Groß, J. (2019). Non-formales Biologielernen mit Schulbezug. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 251–268). Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_14)

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wilde, M. (2021). Empirische Annäherungen zu Anerkennung und pädagogischer Beziehung im Biologieunterricht. Empirische Hinweise aus der Perspektive der Biologiedidaktik *PraxisForschungLehrer\*innenBildung, 3* (2), 18–33. <https://doi.org/10.11576/pflb-4193>

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>

## Anerkennung

### Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie

Merle Hummrich<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> 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](mailto: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; Prengel, 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.<sup>1</sup> Das Projekt war angelegt als qualitative kulturvergleichende Analyse, die mehrebenenanalytisch 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-Schule<sup>2</sup>, die andere aus der US-amerikanischen mittelstädtischen Springfield Area High School.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 Interdependenz<sup>3</sup> 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 subsummiert 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,<sup>4</sup> 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 Rassismus<sup>7</sup> 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

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup> 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,

<sup>5</sup> Protokollantinnen: Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen.

<sup>6</sup> 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](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](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](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](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-straften-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>

# Adressierung und Readressierung in der schulischen Praxis

## Überlegungen zum Potenzial der anerkennungstheoretischen Betrachtung der Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften

Wiebke Fiedler-Ebke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Bi<sup>professional</sup>, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld  
wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Im Artikel werden Überlegungen fortgeführt, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts zu Partizipationsprozessen von Schüler\*innen in der gymnasialen Oberstufe angestellt wurden. Auf der Basis des praktiken-theoretischen Ansatzes der „Anerkennung als ...“ werden aus den im Projekt entstandenen Interviews mit Schülervertreter\*innen und SV-Lehrkräften Beispiele für Prozesse der Adressierung und Readressierung herausgearbeitet. Diese verweisen auf die Komplexität von Anerkennungsprozessen im schulischen Kontext, aber auch auf ihren Erkenntnisgehalt für das Verständnis kommunikativen Handelns in diesem Rahmen sowie dessen Effekten auf die Subjektbildung, sowohl von Schüler\*innen als auch von Lehrkräften. Zudem werfen sie ein Schlaglicht auf den Bedarf nach einer reflektierten Aufarbeitung von negativen Subjektivierungserfahrungen bei Lehrer\*innen und damit auch auf die Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften. Eine reflexive Haltung zu den reziproken Prozessen der Anerkennung könnte die Grundlage dafür sein, im Bewusstsein des eigenen Bedürfnisses nach Anerkennung einen professionellen Umgang auch mit Ablehnung und Abwertung herausbilden. Hierzu müssten neue, auf die Ermöglichung von Reflexivität ausgerichtete Forschungs- und Professionalisierungsformate entwickelt werden.

**Schlagwörter:** Subjektivierung, Adressierung, Readressierung, Schulpraxis, Lehrer\*innenbildung



## 1 Einleitung

Dieser Artikel führt Überlegungen fort, die im Rahmen meines Dissertationsprojekts „*Gegenwind von allen Seiten“* oder „*wirklich ernst genommen*“: *Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe* (Fiedler-Ebke, 2020) angestellt und publiziert wurden. Dabei geht es um die Frage, wie der Vollzug von Anerkennung im schulischen Kontext beobachtbar gemacht werden kann, um Lehrkräfte für die Auswirkungen solcher Prozesse auf die Subjektwerdung der Schüler\*innen, aber auch auf das eigene Selbstbild zu sensibilisieren und einen reflexiven Zugriff auf das eigene Handeln unter dieser Perspektive zu ermöglichen.

In der rekonstruktiv angelegten Forschungsarbeit wurden anhand von Interviews die Erfahrungen von Schülersprecher\*innen hinsichtlich des Umgangs in der jeweiligen Schule mit Partizipation von Schülervertreter\*innen betrachtet. Dabei wurden ihre eigene Perspektive und auch die Sicht von Lehrkräften der jeweiligen Schule einbezogen, die die Funktion der Verbindungs- oder Vertrauens-Lehrkraft innehaben (vgl. Fiedler-Ebke, 2020). Anhand einer Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich, 2007, S. 228f.), die die Praxis der einzelnen Schule als Fall fokussiert, konnten große Unterschiede zwischen den Handlungsmustern der verschiedenen Schulen ausgemacht werden, die nach Martin Heinrich auf eine strukturelle Verankerung von Praktiken und Haltungen in der jeweiligen Institution verweisen (vgl. Heinrich, 2007, S. 228f.).

In einem der Interviews rekurrierte eine\*r der Schülersprecher\*innen selbst auf den Begriff der Anerkennung, so dass dieser Aspekt aufgegriffen und zunächst die Anerkennungstheorie Honneths (2003) einbezogen wurde. Für eine analytische Betrachtung des konkreten Vollzugs von Anerkennung auf der Grundlage von praktischen Erfahrungen der Akteur\*innen erwies sich aber die erziehungswissenschaftliche Fassung des Begriffs mit dem Blick auf Adressierung und Readressierung (vgl. Balzer, 2014) aus meiner Sicht als fruchtbarer. Die in den Interviews dargestellten Erfahrungen wurden als Beispiele für Prozesse der Adressierung und Readressierung näher betrachtet und so erste Einsichten in die reziproken Prozesse der Anerkennung im pädagogischen Alltag in der Schule gewonnen. Gerade die Reziprozität dieser Prozesse wirft ein Schlaglicht auf die Bedeutsamkeit der Lehrer\*innenprofessionalisierung. Adressierungs- und Readressierungsprozesse wirken sich nicht nur auf die Schüler\*innensubjekte aus, sondern berühren auch die subjektive Wahrnehmung von Lehrkräften; sie werden eben nicht nur als Wissensvermittler\*innen adressiert, sondern auch als Individuen. Dabei sind sie als Erwachsene und Professionelle in der Verantwortung, die hierarchischen Verhältnisse in der Schule nicht dazu zu missbrauchen, möglicherweise als subjektbezogen unangemessen empfundene Adressierungen zur Verteidigung des eigenen Selbstbildes abzuwehren, sondern sich vielmehr als professionelles Gegenüber bei der Subjektwerdung der Schüler\*innen zu begreifen. Zugleich ist es Auftrag der Lehrpersonen, die Schüler\*innen gleichermaßen doppelt zu adressieren – als lernendes Subjekt, das sie sind, und zugleich als das, das sie werden sollen. Ein professioneller Umgang mit diesen komplexen Prozessen bedarf der bewussten reflexiven Auseinandersetzung, die in der Aus- und Weiterbildung angeleitet werden muss.

Um diese Zusammenhänge anhand empirischer Materialien aus dem oben beschriebenen Projekt zu verdeutlichen, wird zunächst die Anerkennungstheorie Honneths in ihrer Relevanz für die Schule kurz dargestellt, um dann die von Nicole Balzer (vgl. Balzer, 2014) erarbeitete Differenzierung in Prozesse der Adressierung und Readressierung aufzugreifen und schließlich mit Norbert Ricken (vgl. Ricken, 2015) den Blick auf Potenziale und Bedarfe für die Professionalisierung von Lehrkräften zu werfen, die sich aus einer solchen Perspektive auf Anerkennungsprozesse in der Schule ergeben können. Diese Sichtweise wird am empirischen Material expliziert.

Der abschließende Ausblick richtet sich auf die weiteren Entwicklungspotenziale auch in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften.

## 2 Ein kurzer Blick zurück: Anerkennungstheorie und Schule

Inzwischen liegt eine vielfältige Datenlage in Bezug auf die Wirkungsweise von Anerkennungsbeziehungen in der Schule vor, die auf die in vielerlei Hinsicht beobachtbare Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen in diesem Kontext verweist (vgl. Lussi & Huber, 2015, S. 3ff.).

Die Anerkennungstheorien in der Erziehungswissenschaft fußen mehr oder weniger direkt auf der sozialphilosophischen Theorie Axel Honneths (vgl. Balzer, 2014, S. 6), welche Anerkennung als die Grundlage der Prozesse von Subjektwerdung beschreibt. Ausgangspunkt ist dabei das Konzept wechselseitiger Anerkennung, welche von Honneth im Anschluss an Hegel als Voraussetzung der Identitätsbildung des Menschen angesehen wird, „weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten begreifen lernen“ (Honneth, 2003, S. 148). Honneth benennt drei Interaktionssphären, in denen über verschiedene Formen unterschiedliche moralische Entwicklungsstufen und „verschiedene Arten der individuellen Selbstbeziehung“ (Honneth, 2003, S. 152) sowie auch Missachtungsformen der verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen über intersubjektive, reziproke Anerkennung vermittelt werden können.

- (1) *Emotionale Zuwendung* wird dabei im Rahmen von Primärbeziehungen erfahren. Hier wird die Bedürfnis- und Affektnatur des Individuums anerkannt, sodass sich *Selbstvertrauen* entwickeln kann. Als Missachtungsformen bedrohen hier Misshandlung und Vergewaltigung die *physische Integrität* des Individuums (vgl. Honneth, 2003, S. 211).
- (2) *Kognitive Achtung* wird als durch Rechte anerkannte moralische Zurechnungsfähigkeit verstanden, sodass sich *Selbstachtung* entwickelt (vgl. Honneth, 2003, S. 211). Gleichberechtigung, die auf alle Gesellschaftsmitglieder übertragen wird, ermöglicht es im gesellschaftlichen Kontext, kognitive Achtung weiterzuentwickeln (vgl. Honneth, 2003, S. 187). Entsprechend sind Entrechtung und Ausschließung Missachtungsformen dieser Sphäre, die die *soziale Integrität* des Individuums bedrohen (vgl. Honneth, 2003, S. 211).
- (3) *Soziale Wertschätzung* ermöglicht die Entwicklung von *Selbstschätzung*. Diese entwickelt sich über die Erfahrung von Anerkennung für individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften innerhalb einer Wertegemeinschaft (vgl. Honneth, 2003, S. 211). Solidarität zwischen den Subjekten trotz weitreichender Individualisierung und Egalität, also jenseits von ständischer Lebensführung, wäre eine gesellschaftliche Weiterentwicklung in dieser Sphäre (vgl. Honneth, 2003, S. 204ff.). Hier wird die *Würde* des\*der Einzelnen durch die Missachtungsformen Entwürdigung und Beleidigung verletzt (vgl. Honneth, 2003, S. 211).

In der Erziehungswissenschaft entwickelte sich das Verständnis des Anerkennungsbegriffs zunehmend in Richtung einer ethisch-moralischen Grundlage pädagogischen Handelns, die außerdem als Strategie gegen Bildungsungerechtigkeit und Marginalisierung thematisiert wurde (vgl. Balzer, 2014, S. 8). So wurde Anerkennung als ein pädagogisch relevanter Begriff zunächst im Zusammenhang mit der Frage nach dem Umgang mit Differenz diskutiert, wodurch er eng an eine Semantik der Moral gekoppelt wurde (vgl. Balzer, 2014, S. 8). Auch Stojanov setzt Anerkennung normativ, indem er sie als für die Erfahrung von Autonomie unabdingbar beschreibt (vgl. Balzer, 2014, S. 14).

„Dabei besteht die Gefahr, dass in dem Verständnis, die Sicherung von Anerkennung stelle die zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns dar, selbige nur noch als Handlungsproblem verhandelt wird und allzu schnell in oberflächlichen Praktiken der aufbauenden Bestätigung, im Sinne eines wertschätzenden Handelns, begrenzt bleibt, ohne dabei die inhärenten Widersprüche ernst zu nehmen, weil Wertschätzung von Differenz ambivalent wirksam wird, da sie zugleich die Person in der Differenz festlegt“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 112).

Uneindeutigkeiten und Widersprüche können innerhalb einer normativen Idealvorstellung kaum sichtbar werden, denn diese Perspektive schränkt den freien Blick auf problematische Aspekte, widersprüchliche Verhältnisse und die konkrete Praxis der Anerkennung ein (vgl. Balzer, 2014, S. 18). Das ist besonders der Fall, wenn (schulische) Machtverhältnisse und auch der Machtcharakter von Anerkennung in Untersuchungen außer Acht gelassen werden (vgl. Balzer, 2014, S. 19). Auch der praktische Vollzug von Anerkennung kann aus dieser Perspektive kaum betrachtet werden (vgl. Balzer, 2014, S. 20). Anerkennung wird auf der Basis einer solchen ethisch-moralischen Setzung grundsätzlich positiv begriffen, also immer als Wertschätzung verstanden (vgl. Balzer, 2014, S. 22), und alle aus dieser Perspektive negativ bewerteten Handlungsformen im Unterricht (Sanktionen, Regulierungen etc.) werden als abwertend und missachtend interpretiert, während positive Anerkennung moralisch befragbar gemacht wird, da so der Eindruck entstehen kann, sie sei ein strategisch eingesetztes Instrument (vgl. Balzer, 2014, S. 21). Eine zunächst wertfreie Beobachtung ist dann nicht möglich.

Hier wird deutlich, dass die Betrachtung von Anerkennungsprozessen in der realen Praxis in ihrer Reziprozität und ihrer Bedeutsamkeit für die Subjektwerdung oder Subjektivierung aller Beteiligten, also sowohl der Schüler\*innen als auch der Lehrkräfte, eine differenzierte Begriffsfassung benötigt, um in Prozessen der Subjektivierung sowohl Vergemeinschaftungsbemühungen als auch Abgrenzungsbestrebungen zwischen den Individuen abbilden zu können.

Im Folgenden wird die Bestimmung von Anerkennung im Sinne von Adressierung und Readressierung kurz dargestellt.

### 3 Ein gewendeter Blick: Neubestimmung von Anerkennung in der pädagogischen Praxis

Um der normativen Einseitigkeit der Perspektive zu begegnen, sollte man also nicht betrachten, „was Anerkennung ist, sondern welche Formen sie annimmt und wie sie ‚arbeitet‘, wie sie sich vollzieht und wie sie ‚ausgeübt‘ wird“ (Balzer, 2014, S. 28). Damit wird explizit eine Lösung des Anerkennungsbegriffs aus einer Idealisierung und „seiner Gleichsetzung mit Moral [...]angestrebt] und ‚Anerkennung‘ sollte nicht mehr bloß ‚positive Anerkennung‘ heißen oder bloß als Wertschätzung verstanden werden“ (Balzer, 2014, S. 29).

Anerkennung stellt so eine Dimension pädagogischen Handelns dar und ist zugleich ein Aspekt davon, ebenso wie von jeglicher sozialer Handlung und Praktik; sie kann aber nicht mehr als Maßstab dafür herangezogen werden, ob eine Handlung pädagogisch ist (vgl. Balzer, 2014, S. 610). Sie wird verstanden als Ineinandergreifen von Adressierungen und Readressierungen, in denen sich jeweils Normen der Anerkennbarkeit zeigen oder (re)produzieren, sodass in der pädagogischen Praxis ein spezifischer Prozess der Anerkennung entsteht (vgl. Balzer, 2014, S. 610). So stellt Anerkennung im Sinne von Adressierung und Readressierung eine spezifische Perspektive auf die pädagogische Praxis dar (vgl. Balzer, 2014, S. 586), „da sie durch die nicht-normative Auslegung des Begriffs eine entsprechend nicht normativ-präfigurierte Reflexions- und Analysekategorie pädagogischen Handelns sein kann“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 113).

Die folgenden fünf Dimensionen pädagogischer Praxis arbeitet Balzer als ineinandergreifende Aspekte heraus:

- (1) Pädagogisches Handeln ist sowohl ermöglichend als auch regulierend, belohnend und sanktionierend und geschieht nicht nur für und mit, sondern auch gegen Andere. Daher werden Bejahung und Negation als zwei Formen von Anerkennung verstanden, die für das Handeln in pädagogischen Kontexten konstitutiv sind (vgl. Balzer, 2014, S. 587). Daher ist z.B. eine Zurechtweisung oder die Ablehnung einer bestimmten Vergemeinschaftungsform nicht als Missachtung zu verstehen und Anerkennung, im Sinne von wertschätzender Ansprache, nicht als

ideale Praxis der (ausschließlich positiven) Anerkennung (vgl. Balzer, 2014, S. 587). Wenn Lehrkräfte also die Erwartungen von Schüler\*innen enttäuschen, ihnen eine bestimmte Form von Kontaktaufnahme versagen oder sich weigern, Ansprüche zu erfüllen, so ist das im alltäglichen Umgang verschiedener Subjekte nicht nur unvermeidbar, sondern es handelt sich teilweise auch um von den noch wachsenden Subjekten zu provozierende Reaktionen, denn ohne Abgrenzung ist eine Subjektentwicklung ebenso wenig möglich wie ohne Vergemeinschaftung und Wertschätzung (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 113).

- (2) Anerkennung hat in pädagogischen Kontexten immer zwei Seiten. Das Subjekt wird anerkannt als das aktual repräsentierte und zugleich als jenes, welches zukünftig werden oder geschaffen werden soll:

„In der pädagogischen Praxis geht es folglich ganz grundsätzlich nicht bloß um die Bestätigung dessen, der ‚jemand‘ (schon) ist und ebenso wenig bloß um die Stiftung oder ‚Schaffung‘ dessen, der er (dann) sein soll. Vielmehr knüpft pädagogisches Handeln an ‚Gezeigtes‘ an und greift zugleich auf Zukünftiges vor, ohne dass dieses ‚Zukünftige‘ linear oder kausal hervorgebracht würde – oder werden könnte“ (Balzer, 2014, S. 588).

Beide Seiten können nicht zugleich passieren, da sie nicht zur Deckung zu bringen sind. Da die Adressierung oder Anerkennung des zukünftigen Subjekts also immer die Verkennung des aktuellen Subjekts und umgekehrt beinhaltet, kann die jeweilige Anerkennungsform nicht als gelungen oder misslungen bewertet werden.

- (3) „Anerkennung von Differenz kann nicht als zusätzliche Handlung verstanden werden“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 114), denn in der pädagogischen Alltagspraxis werden immer sowohl explizite als auch implizite Urteile, Bewertungen, Korrekturen über die Adressat\*innen der Handlungen gefällt. Das Subjekt wird so als spezifisch und damit jeweils als different zu jedem anderen Subjekt bestätigt, in positiver oder negativer Hinsicht, oder in Bezug auf eine zukünftige Subjektwerdung adressiert (vgl. Balzer, 2014, S. 589). So entsteht aber ein Dilemma bezüglich des Zusammenhangs von Differenz, Pädagogik und Anerkennung hinsichtlich der Auswirkung von (zugeschriebenen und als essenziell missverstandenen) Differenzmerkmalen auf Bildungsbeteiligung:

„Die pädagogische Praxis produziert und reproduziert (gegebenenfalls) Ungleichheiten, wenn Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden [...], zugleich kann ein anerkennender pädagogischer Umgang mit Differenz Ungleichheitsverhältnisse stützen [...]. Dieses Dilemma aber – und darauf kommt es hier an – ist nicht ein aufgrund von spezifischen Differenzverhältnissen zur pädagogischen Praxis *hinzukommendes* Dilemma. Vielmehr stellt es ein *grundsätzliches* Dilemma [in] ‚der‘ pädagogischen Praxis dar, denn die alltäglich sich in spezifischen pädagogischen Praktiken vollziehende ‚Anerkennung als‘ ist auch ein alltägliches ‚doing difference qua Anerkennung‘“ (Balzer, 2014, S. 589; Hervorh. i.O.).

- (4) Bezüge zu Normen der Anerkennbarkeit werden im Handeln permanent aufgerufen und praktiziert, und zugleich vollziehen beide Seiten Akte der Unterordnung unter solche Normen (vgl. Balzer, 2014, S. 590). Dies hebt die Wechselseitigkeit von Anerkennungsprozessen hervor. In pädagogischen Praktiken vollzieht sich permanent eine Verhältnisbestimmung zueinander, zu Anderen und zu den oben genannten Normen, indem jeweils eine Ansprache als Subjekt erfolgt. In wechselseitiger Adressierung und Readressierung vollzieht sich so ständig implizite, wechselseitige Anerkennung (vgl. Balzer, 2014, S. 590). Pädagogische Praxis ist also schon eine Praxis der Anerkennung.
- (5) Im Sinne Bourdieus kann man pädagogische Felder als „Ordnungen der Anerkennung“ verstehen, „die den Akteuren jeweils unterschiedliche Möglichkeiten

der ‚Erlangung‘ von Anerkennung eröffnen [...] und um deren Struktur – wie unbewusst auch immer – alltägliche Kämpfe ‚geführt‘ werden“ (Balzer, 2014, S. 590). Positionen müssen in dieser Ordnung jeweils immer wieder neu bestätigt oder es muss um sie gerungen werden. So muss zum Beispiel die institutionell verankerte Autorität von Lehrkräften von Schüler\*innen immer wieder neue Bestätigung finden, kann aber auch von anderen Akteuren unterlaufen werden (vgl. Balzer, 2014, S. 591).

Das Subjekt wird nach diesem Verständnis der permanenten Wechselseitigkeit des Anerkennungsgeschehens weder eindimensional von der Umwelt geformt noch formt es sich selbst; es ist vielmehr in der Reziprozität von Anerkennungsverhältnissen immer auch konstitutiv an der Ausgestaltung der Normen der Anerkennbarkeit beteiligt (vgl. Balzer, 2014, S. 592f.). Die im Handeln jeweils generierten Normen der Anerkennbarkeit entstehen also situativ im praktischen Handeln und sind damit nicht als den Praktiken vorausgehende Ordnungen zu verstehen (vgl. Balzer, 2014, S. 602). Der Vorschlag Nicole Balzers, die Adressierungsformate in der pädagogischen Praxis – also jemand wird *anerkannt als* – und auch die Reaktion in der Readressierung zu betrachten, soll später in diesem Artikel anhand des Materials aus dem Dissertationsprojekt vorgenommen werden; zunächst soll aber die Auswirkung dieser veränderten Sichtweise auf Anerkennung im schulischen Kontext auf das Verständnis von Lehrer\*innenprofessionalität in den Blick genommen werden, um Entwicklungsbedarfe und -potenziale für Aus- und Fortbildungsformate daraus ableiten zu können.

#### 4 Ein anderer Blick: Pädagogische Professionalität – die Reziprozität von Anerkennungsverhältnissen in der Schule

Aus einer so gefassten anerkennungstheoretischen Perspektive auf die pädagogische Praxis ergibt sich ein Bedarf für eine andere Sicht auf pädagogische Professionalität. Norbert Ricken hebt Anerkennung als zentrales Moment pädagogischen Handelns hervor (vgl. Ricken, 2015, S. 137) und verweist zugleich auf den Eindruck, sie sei eine knappe pädagogische Ressource (vgl. Ricken, 2015, S. 138). Dies resultiert aus den Erfahrungsbildern aus der Schule, die sowohl für Schüler\*innen als auch für Lehrkräfte Missachtungs- und Abwertungsmomente aufzeigen. Darin sieht er ein Problem der Struktur pädagogischen Handelns und auch der pädagogischen Professionalität (vgl. Ricken, 2015, S. 138).

Das zuvor dargestellte anerkennungstheoretische Konzept ist für das pädagogische Handeln gerade deshalb bedeutsam, weil Anerkennung selbst grundlegend relevant für selbiges ist: „Anerkennung fungiert als Kurzformel für eine umfassende Perspektive, in der das Selbstsein und -werden in sozialer Kommunikation gründet und als Prozess des Sich-Erlernens vom anderen her konzipiert werden kann“ (Ricken, 2015, S. 142). Wie auch Balzer betont Ricken, dass sie daher nicht als einzelner Bestandteil pädagogischen Handelns betrachtet werden kann, sondern vielmehr als eine durchgängige, konstitutive Dimension dessen gesehen werden muss (vgl. Ricken, 2015, S. 142).

Wie oben dargestellt, gab – und gibt es vielfach nach wie vor – im pädagogischen Feld eine normativ ethisch-moralische Annahme, dass Anerkennung eine unabdingbare Voraussetzung für die Ermöglichung von Gleichwertigkeit und Autonomie sei (vgl. Balzer, 2014, S. 14f.). Zugleich besteht ein grundsätzlicher Zwang für Schüler\*innen, zur Schule zu gehen, der auch für die Frage der Professionalität der Lehrkräfte zur Herausforderung wird. Oevermann stellt das Problem provokativ und verkürzt als „Dompteursyndrom“ dar (Oevermann, 2008, S. 66). Er sieht die Ursache der fehlenden Professionalität von Lehrkräften nicht in der Institution Schule an sich, sondern darin, dass unter den Bedingungen des Zwangs ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen kaum möglich ist. Angelehnt an die Psychologie oder die Medizin wäre die Voraus-

setzung eines solchen Arbeitsbündnisses, dass ein wissender Anteil der Person anerkennt, was sie noch nicht weiß, aber wissen sollte und wissen möchte (vgl. Oevermann, 2008, S. 66), sie also Neugier auf neues Wissen hat. Durch die Schulpflicht wird diese Neugier aberkannt, denn jede Person ist dadurch gezwungen, Wissen vermittelt zu bekommen. So können die Lehrkräfte nicht auf Neugier als Antrieb für ein Arbeitsbündnis setzen, sondern müssen vordergründig Disziplinprobleme mit einer Gruppe von zur Anwesenheit gezwungenen Schüler\*innen bearbeiten (vgl. Oevermann, 2008, S. 66). Diese überzeichnete Darstellung verweist auf ein grundlegendes Problem von Prozessen der Subjektwerdung in der Schule, da einige Subjekte nicht freiwillig und grundsätzlich mit einer doppelten Adressierung (vgl. Balzer, 2014, S. 588) an den kommunikativen Prozessen beteiligt sind und andere als Beauftragte für eine Vermittlung von Wissen oftmals nicht als Subjekte ernst genommen werden, ohne dass dies aufgefangen oder thematisiert wird. Legt man ein Verständnis von Anerkennung zu Grunde, das Anerkennung nicht ausschließlich als positive Achtung und Wertschätzung versteht, wird es möglich, in der sozialen Interaktion, die die Grundlage der reziproken Prozesse, in denen Selbst-Sein und Selbst-Werden geschehen, darstellt, subjektive Erfahrungen der Ablehnung und Abwertung zunächst wertfrei wahr- und ernst zu nehmen. Diese subjektiven Wahrnehmungen müssen dann nicht direkt als entgrenzende Übertragungswünsche stigmatisiert werden, und der Rückzug auf die Lehrer\*innenrolle ist nicht mehr die einzige Möglichkeit der Vermeidung pädagogischer Fehler. Diese Tabuisierung eines Bedürfnisses nach einer mit dem eigenen Selbstbild zu vereinbarenden Adressierung und damit die Negierung der Gleichzeitigkeit von Unabhängigkeit und Abhängigkeit im sozialen Austausch von Subjekten (vgl. Ricken, 2015, S. 150) führen möglicherweise dazu, dass von ihnen selbst als abwertend oder ablehnend verstandene Adressierungen oder Readressierungen der Lehrkräfte als Ausdruck mangelnden Respekts gegenüber der Autorität der Lehrer\*innenrolle sanktioniert werden und damit die hierarchiebedingte Macht genutzt wird, um dieses vermeintliche Fehlverhalten zu modifizieren. So kann sich die Lehrkraft gar nicht bewusst werden, dass solche als unpassend empfundenen (Re-)Adressierungen sich nicht auf ihre Subjektivität beziehen, sondern dass sie auch ein Ausdruck der Unabhängigkeit ihres Gegenüber sind und ihre eigene, erste Reaktion Ausdruck ihrer eigenen Abhängigkeit. Ebenso bleibt implizit, dass es permanent um eine wechselseitige Auseinandersetzung mit der Anerkennbarkeit von Eigenschaften und Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und Rollen geht.

„Uneigennützigkeit als Bestandteil einer Professionalität bedeutet dann anerkennungstheoretisch gewendet, in der eigenen Abhängigkeit von der Anerkennung anderer, den anderen unabhängig sein zu lassen und sich selbst als unabhängig zu zeigen, sich also als Gegenüber in der Subjektwerdung zur Verfügung zu stellen“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 116).

Bedingung hierfür ist ein reflektierter Umgang der Professionellen mit der durch Abwehr und Ablehnung sichtbar werdenden Unabhängigkeit und dem damit einhergehendem Ausbleiben einer dem eigenen Selbstbild entsprechenden Adressierung – denn das eigene Bedürfnis nach dem Selbst-Sein in sozialer Kommunikation kann nur angenommen und bearbeitet werden, wenn es nicht geleugnet wird bzw. werden muss (vgl. Ricken, 2015, S. 150). Der Ursprung des Bedürfnisses nach pädagogischer Professionalisierung wäre dann nicht mehr der Zwang, der durch die Schulpflicht entsteht, sondern die notwendige Auseinandersetzung mit verschiedenen Machtformationen, die darauf fokussiert, „Macht nicht in Gewalt und Herrschaft umschlagen zu lassen.“ (Ricken, 2015, S. 150).

So verschiebt sich mit einer anerkennungstheoretischen Betrachtung pädagogischen Handelns der Gegensatz von Autonomie und Heteronomie mit Blick auf die Schüler\*innen,

„denn es ist dann weniger die Paradoxie von Freiheit und Zwang, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, die den – die Alltagsintuition übersteigenden und insofern zwin-

gend Professionalisierung verlangenden – Kern des pädagogischen Handelns markiert, sondern vielleicht eher jene Spannung, jemanden anzuerkennen als denjenigen, der oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist“ (Ricken, 2015, S. 144).

Die dynamischen Bedingungen von Subjektwerdung bzw. Subjektivierung aller Beteiligten in pädagogischen Prozessen können mit einer solchen anerkennungstheoretischen Sichtweise ernst genommen werden. Jenseits der Gegensätzlichkeit von Autonomie und Heteronomie wird dabei der eigene Anteil der Professionellen nicht ausgeklammert oder unreflektiert einbezogen (z.B. durch floskelhafte Rechtfertigungen wie „Ich bin halt streng“), sondern geöffnet und problematisiert (vgl. Ricken, 2015, S. 152).

„Die – anfänglich als Erfahrung beschriebene – Tendenz des pädagogischen Handelns zur (auch wechselseitigen) Ab- und Entwertung der betroffenen Akteure ließe sich zunächst auch als Schwierigkeit begreifen, die erforderliche [...] Spannung zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit durchgängig aufrecht erhalten zu können und nicht doch einseitig zerbrechen zu lassen (was dann oft mit Herrschaft und auch Gewalt einher geht)“ (Ricken, 2015, S. 152).

Ricken verweist hier auch darauf, dass Kritik und Korrektur von den betroffenen Lehrkräften schnell als Einmischung, Infragestellung und gewissermaßen als übergriffig verstanden werden können, wenn die subjektive Autonomie als dem Pädagogischen entgegenstehend verstanden wird (vgl. Ricken, 2015, S. 152). Aus seiner Sicht bedarf es zur Lösung dieses Problems der Etablierung einer Kultur der Auseinandersetzung, die es ermöglicht, Differenzen zwischen den Subjekten, auch den Lehrkräften, als Anlass zur Diskussion zu nehmen und die unterschiedlichen Positionen ernst zu nehmen. So würden entsprechende Ansprechformen nicht dazu führen, dass Lehrkräfte die Kommunikation abbrechen oder sich abwenden, um ihre Individualität gegen solche „Angriffe“ zu immunisieren. Dies ist seines Erachtens ein „ganz praktisches Desiderat einer sich kritisch verstehenden Pädagogik (und Erziehungswissenschaft)“ (Ricken, 2015, S. 152).

In diesem Sinne kann es einen hilfreichen Perspektivenwechsel hervorrufen, die Prozesse in pädagogischen Settings bewusst hinsichtlich der in ihnen stattfindenden wechselseitigen Vergemeinschaftungs- und Abgrenzungsprozesse in den Blick zu nehmen. Dazu müssen die notwendigen, aber professionell herausfordernden Anerkennungsverhältnisse im pädagogischen Handeln offengelegt und kommunikativ bearbeitet werden, um den beteiligten Professionellen zu ermöglichen, Erfahrungen von Ablehnung oder auch Abwertung nicht als Anlass zur Abwehr zu nehmen, die unter den asymmetrischen Bedingungen der Beteiligten zu starken, negativen Einflüssen (nicht nur) in der Subjektwerdung der Schüler\*innen werden können.

## 5 Ein erster Blick: Adressierung und Readressierung und die situative Generierung von Normen der Anerkennbarkeit in der Rekonstruktion schulischer Praxis

Der hier entfaltete pädagogische Anerkennungsbegriff stellt einen radikalen Perspektivenwechsel auf Anerkennung in der Schule dar. Um die analytischen Potenziale, die ein solcher Begriff beinhaltet, zu überprüfen, werden im Folgenden Ausschnitte aus den Interviews, die im in der Einleitung angerissenen Projekt durchgeführt und rekonstruktiv analysiert wurden, daraufhin untersucht, welche Adressierungs- und Readressierungsprozesse sichtbar gemacht werden können und welche schulinhärenten Normen der Anerkennbarkeit dabei relevant sein können. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass es sich um subjektive Darstellungen von Kommunikationsprozessen handelt, sie also nicht unbedingt den tatsächlichen Gesprächsverlauf wiedergeben. Dennoch wird in der Darstellung der Befragten die Bedeutsamkeit von (Re-)Adressierungsprozessen deutlich, gerade

wenn sie eine Ablehnung der Normen der Anerkennbarkeit enthalten, da die Wahrnehmung der Befragten den einzigen Zugriff auf solche Normen darstellen kann, die sich nur in der Interaktion generieren und modifizieren (vgl. Balzer, 2014, S. 610).

In der Schule A, einem Gymnasium im ländlichen Umfeld einer Großstadt, findet sich ein prägnantes Beispiel für die Ablehnung einer Readressierung. Der Schülersprecher Jan<sup>1</sup> besucht die 11. Jahrgangsstufe der Schule und berichtet im Rahmen des Interviews vielfach von ablehnenden Reaktionen der Lehrkräfte, aber auch der Mitschüler\*innen auf sein Engagement in der Schüler\*innenvertretung (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 81). Die auf der Basis der Rekonstruktionen der Interviews mit ihm und der Schüler\*innenvertretungslehrerin (SV-Lehrerin) der Schule durchgeführte Argumentationsmusteranalyse, die die institutionellen Strukturen fokussiert, macht deutlich, dass die Schule in mehrfacher Hinsicht strukturelle Bedingungen aufweist, die die Erfahrung einer echten Wertschätzung des Engagements des Schülersprechers erschweren. Die Rahmenbedingungen in der Schule sind zwar den ministeriellen Vorgaben entsprechend so, dass Schüler\*innenpartizipation ermöglicht, gefördert und als erwünscht kommuniziert wird; zugleich wird sie aber eher als zusätzliches, individuelles Engagement Einzelner verstanden, da eine echte Einflussnahme der Schüler\*innen nicht realisiert wird und ein ausschließlicher Fokus auf die Leistungen im Unterricht gesetzt wird. So wird „jede Aktivität, die sich nicht explizit auf schulischen Erfolg im Sinne von Leistungsfähigkeit im Unterricht bezieht, nicht als wertvoller und sinnvoller Bestandteil der Schule verstanden“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 78).

Diese strukturellen Bedingungen lassen sich als Normen der Anerkennung rekonstruieren, wenn man z.B. Jans Darstellung einer Reaktion seines Vertrauenslehrers auf seine erfolgreiche Wahl in den Vorstand der Landesschüler\*innenvertretung betrachtet:

*[...] bei den Schülern, ne, ist es ja egal ob die mein/ meinetwegen ob's den/ (-) ob man da Anerkennung für bekommt oder nicht, von den Lehrern kriegt man eigentlich keine Anerkennung. [I: Hmhm] Selbst von unserem SV-Lehrer musste ich mir anhören als ich gesagt habe, ich bin jetzt im Vorstand von der Landesschülervertretung, (verstellte Stimme) das ist doch alles zusätzliche Arbeit. Also das ist zwar auch die Aufgabe natürlich von SV-Lehrern, darauf zu achten, dass die nicht zu viel machen [I: Mhm], die Schüler (-) ähm, die Motivation ist bei den Lehrern, bei den allermeisten Lehrern aber ne ganz andere [I: Mhm]. Nicht aus Schutz von Überbelastung der Schüler, sondern (-) einfach, weil weil die das nicht ernst nehmen, außerunterrichtliches [I: Hmhm] Engagement. (Interview A-Schüler Sequenz 3)*

Er rahmt diese Sequenz selbst damit, dass es „egal“ sei, ob er bei den Mitschüler\*innen Anerkennung für Engagement erhalte, und wendet sich dann der Reaktion des Lehrers zu. Hier wird der Lehrer explizit als SV-Lehrer und damit als für den Teilbereich der Bestärkung der Schülervertreter\*innen in ihrem Bemühen um Partizipation zuständig adressiert. Jan setzt hier eine Anerkennbarkeit des Engagements für das partizipative Grundprinzip der Landesschüler\*innenvertretung voraus. Die Reaktion des Adressaten stellt er dann so dar, dass dieser sich vorwiegend auf den zusätzlichen Zeitaufwand der Aufgabe bezieht, und macht deutlich, dass er diese Reaktion unangemessen findet. Analytisch betrachtet ist das nicht verwunderlich, denn

*„[i]n der Readressierung weist [...] [der Lehrer] diese Adressierung und damit implizit auch die Normen der Anerkennbarkeit, die damit einhergehen, zurück, indem er vielmehr Jan in seiner Rolle als Schülervertreter erkennt, und ihn durch den Verweis auf die zusätzliche Arbeit, die durch das Engagement entsteht, als Schüler anspricht. So verlagert er die Normen der Anerkennbarkeit eher in den unterrichtlichen Bereich“ (Fiedler-Ebke, 2020, S. 115).*

Der Schüler Jan kann auch als Beispiel dafür fungieren, wie der Einfluss solcher Normen im alltäglichen Prozess der Aushandlung immer wieder bearbeitet und verändert wird. In Jans Narrativ wird deutlich, dass er diese normative Setzung durch den SV-Lehrer

<sup>1</sup> Die Namen der Personen wurden geändert.

nicht als Missachtung seines Engagements rahmt. Vielmehr setzt er selbst in dem Gespräch mit der Interviewerin, bei der ja qua Fragestellung schon eine gemeinsame Vorstellung von der Bedeutsamkeit der Schüler\*innenpartizipation vermutet werden kann, eine andere Norm der Anerkennbarkeit. Er bezieht die Äußerung des Lehrers auf eine Art Fürsorgepflicht für die Schülervertreter\*innen, um sie vor Überlastung zu schützen, und rahmt dies zunächst als angemessen. Er macht dann aber deutlich, dass dies nur ein vorgeschobener Grund und die eigentliche Ursache sei, dass die „*allermeisten Lehrer*“ das Engagement jenseits des Unterrichts nicht ernst nehmen. Damit weist er die erfahrene Adressierung als zu befürsorgender Schüler zurück und kann so sein eigenes Engagement in dem so gesetzten Rahmen als wertschätzungswürdig erfahren. Dies verweist auf den Aspekt der Beobachtung von Anerkennungsprozessen, auch im Sinne von Adressierung und Readressierung, dass diese nicht bilateral zwischen zwei Personen ablaufen, sondern in einem komplexen, verwobenen Netz diverser Subjekte stattfinden.

Ein weiteres Beispiel ist an der Schule B angesiedelt. Es handelt sich hierbei um eine konfessionelle Schule in einer Großstadt, in der zum Zeitpunkt der Interviews die gymnasiale Oberstufe in einem eigenen Gebäude untergebracht war und dementsprechend eine eigene Oberstufen-Schüler\*innenvertretung hatte. Die Schule B weist eine völlig andere Struktur hinsichtlich der Schüler\*innenpartizipation als die Schule A auf. Im Gegensatz zur Schule A machen die Schülervertreter\*innen hier tatsächlich die Erfahrung, Einfluss auf Entscheidungsprozesse nehmen zu können und in ihrer Rolle als Statusgruppenvertreter\*innen nicht nur repräsentativ eingebunden zu werden. Die Schülersprecherin Sophie beschreibt insbesondere den Schulleiter als den Schüler\*innen gegenüber sehr zugewandt und wertschätzend und im Umgang mit den Schülervertreter\*innen sehr hilfsbereit, ohne ihre Autonomie zu gefährden.

*Also jetzt explizit zu der Schulleitung, (-) das ist ja Herr L. (-) #wär#, (1) da fühl ich mich immer sehr ernst genommen [I: Hmhm]. (-) Und (-) der geht/ (-) also bei ihm ist das wirklich so, dass er genau auf (-) die eigenen Vorschläge und sowas eingeht [I: Hmhm] (-) und auch überlegt, wie das stattfinden kann, wo dann aber auch die Grenzen sind [I: Hmhm] und (-) wie er das dann umlenken würde, dass es doch funktionieren kann [I: Hmhm]. Also da bin ich sehr zufrieden, als Schülersprecherin (Interview B-Schülerin Sequenz 1).*

Dies bestätigt auch der befragte langjährige SV-Lehrer der Schule. Die Rekonstruktion der Aussagen des SV-Lehrers verweisen hingegen auf eine andere Problemlage, die sich in einem ambivalenten Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium zeigt, welches sich teilweise den Schüler\*innen gegenüber gewissermaßen zurückgesetzt fühlt (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 100). Ob sich diese Zurücksetzung auf das Verhältnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen auswirkt, lässt sich in den rekonstruierten Interviews nicht zeigen. Darauf komme ich später noch zurück.

Das hier gewählte Beispiel bezieht sich auf den Umgang der Lehrkräfte mit der Schüler\*innenvertretung. Sophie beschreibt in einer Passage, dass einzelne Lehrkräfte ihr als Schülersprecherin hin und wieder Vorschläge machen, ein Thema als Schüler\*innenvertretung auf die Agenda zu nehmen.

*ähm/ aber was ganz schön ist, ist, dass manchmal die Lehrer auf mich zukommen und sagen (1), ich hab jetzt/ das hab ich zum Beispiel von dem alten SV-Lehrer bekommen, (-) dass die Schule son (-) ähm (3) Fairtrade-School-Titel haben kann und dafür gibt's so Kategorien [I: Hmhm] und dann kommen und fragen, ob wir das als SV interessant finden [I: Hmhm] (1) und (1) ja, uns dann so Anregungen geben, das ist immer ganz schön [I: Hmhm]. (Interview B-Schülerin Sequenz 2)*

In der Rekonstruktion entsteht der Eindruck, dass Sophie sich in diesem Fall eher nicht als Schülersprecherin adressiert fühlt, sondern vielmehr als Schülerin, die Aufgaben von der Lehrperson erhält (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 97), was sie etwas zu verunsichern scheint. In der Readressierung würden die Normen der Anerkennbarkeit deutlich. Werden die Vorschläge an die Schüler\*innen in der Schüler\*innenvertretung als Gesamtheit

herantragen, werden diese damit als Ansprechpartner\*innen unter den Schüler\*innen für besondere Themen und Aufgaben adressiert. Dann entscheidet die Schüler\*innenvertretung gemeinsam und nach Aushandlung für oder gegen den Vorschlag, so dass die Lehrkraft nur als vorschlaggebendes Subjekt readressiert wird und abgewiesen werden kann. Nimmt Sophie den Auftrag hingegen unhinterfragt an, readressiert sie die Lehrkraft als weisungsbefugtes Subjekt, so dass eine unhinterfragte Aufgabenstellung von Lehrkräften an die Schülersprecher\*in anerkennbar würde. In einer anderen Sequenz des Interviews entsteht der Eindruck, dass Sophie, die in der 11. Jahrgangsstufe und erst seit kurzem Schülersprecherin ist, noch etwas unsicher in dieser Rolle zu sein scheint und daher möglicherweise die Adressierung als Schülersprecherin noch nicht sicher erkennen kann, so dass sie sich eher als Schülerin adressiert sieht und dementsprechend als Subjekt noch zwischen unterschiedlichen Normen der Anerkennbarkeit changiert (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 97).

Die dargestellten Beispiele verweisen, jedes für sich in unterschiedlicher Weise, auf die Relevanz von Anerkennungsprozessen in der Schule nicht nur für die Schüler\*innen, sondern auch für die Erwachsenen in ihren unterschiedlichen Rollen. In einer solchen Betrachtungsweise wird die Reziprozität von Anerkennung ernst genommen.

So wird der SV-Lehrer aus dem Beispiel der Schule A in seiner Rolle als für die Schüler\*innenvertretung zuständige Lehrkraft mit einer Anfrage nach Wertschätzung konfrontiert, die er nicht annehmen kann oder will. Das verweist auf der systembezogenen Ebene auf Strukturen, die eine bestimmte Norm der Anerkennbarkeit vorgeben (z.B. die Höherwertung von unterrichtlichen Leistungen als andere Formen von Engagement), kann aber auf der Subjektebene auch eine Abgrenzung gegen eine Form der Vergemeinschaftung mit Jan auf der Ebene der Schüler\*innenvertretung sein, die der Lehrer vermeiden will.

Im Beispiel der vorschlagenden Lehrkräfte an der Schule B wäre es relevant, wie sie auf die Readressierung reagieren. Würden sie durch einen negativen Beschluss der Schüler\*innenvertretung zu ihrer Eingabe als Vorschlaggebende readressiert, könnten sie dies akzeptieren, weil die Normen der Anerkennbarkeit entsprechend darauf ausgerichtet sind, die Autonomie der Schüler\*innenvertretung anzuerkennen. Würden sie diese Ablehnung hingegen als unangemessen erachten, könnten sie möglicherweise versuchen, Druck auf Sophie oder die Schüler\*innenvertretung auszuüben. Werden sie durch eine unhinterfragte Annahme des Auftrags durch Sophie als Weisungsbefugte readressiert, gibt es ebenfalls unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten. Eine Lehrkraft, die sich bewusst wäre, dass Sophie mit solchen Vorschlägen nicht als Schülerin angesprochen wird, sondern als Schüler\*innenvertretungsmitglied, müsste, jenseits subjektiver Durchsetzungsbedürfnisse, auf die notwendige Rücksprache mit der Schüler\*innenvertretung hinweisen, bevor Sophie einen Vorschlag annimmt. Die Lehrkräfte sind in jedem Fall beteiligt an der Gestaltung der Normen der Anerkennbarkeit und bewegen sich dabei zwischen ihrer eigenen Subjektivität und den Anforderungen der professionellen, pädagogischen Arbeit, die eine reflexive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen durch positiv empfundene oder negative erfahrene Readressierungen erfordert. Die eigene Abhängigkeit von der zum Selbstbild passenden Adressierung und Readressierung zeigt sich ebenfalls in einigen Interviewsequenzen.

Die SV-Lehrerin der Schule A bemüht sich, die Schülervorteiler\*innen zu mehr Konfrontation zu ermutigen. Sie beschreibt sie als übermäßig angepasst und sieht ihre Aufgabe als SV-Lehrerin auch darin, diese Anpassung zu überwinden, um mehr Beteiligung zu erreichen.

*Also sie sind sehr, sehr angepasst und sind (gedehnt) eher bemüht freundlich zu sein und jetzt nicht in Konfrontation, nicht in Konflikt zu treten [I: (unverständlich) Hmhm], als jetzt zu sagen, Mensch, da ist aber wirklich was im Argen und das möchte ich jetzt mal ansprechen, ähm, warum auch immer sie das tun, das weiß ich nicht, aber mh, (-) also das finde ich is en Manko [I: ja]. Und sie da zu ermutigen, so ein bisschen konfrontativer zu sein [I:*

*Hmhm] und ähm für ihre Interessen einzutreten fänd ich sehr schön, aber das/ also das is unglaublich schwierig. [I: (lachend) ja] Also das Vorteilhafte ist, es ist dann alles lieb und nett und freundlich [I: (lachen)]. Es geht eigentlich nie äh unfreundlich zu, aber (-) ähm letztendlich, (-) ja, (-) ähm (-) bewirken sie natürlich damit auch [I: ja] weniger und ich sag mal, ich krieg's auch in den SV- (-) äh Sitzungen mit, bzw. dann in diesen/ an diesem Wochenende, da wird dann/ ne, wir sind ja nur zwei Lehrer dabei [I: Hmhm]. So und dann wird dann unter den Schülern schon mal hitzig diskutiert und das müssen (klatscht in die Hand) wir jetzt aber mal durchsetzen. Und dann kommt einmal, also nach/ am zweiten Tag meistens Frau E. dazu, als Schulleiterin (-) [I: Und dann ist das] Und dann ist es/ [I: alles weg]. (verstellte Stimme) Das kommt nicht mal vor [I: Ja, das ist/]und dann denke ich (verstellte Stimme, aufgebracht) ja, ihr habt doch gerade noch darüber geredet, [I: (lachen)] jetzt fragt doch wenigstens mal [I: (lacht)], nichts, (-) gar nichts. [I: Hmhm] Also derjenige der's dann vorträgt, (missbilligendes Geräusch), das was irgendwie kritischer sein könnte, wird weggelassen. (Interview A-Lehrerin Sequenz 1)*

Der mangelnde Erfolg dieser Bemühungen enttäuscht sie (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 76) möglicherweise auch deshalb, weil sie die Normen der Anerkennbarkeit für konfrontatives Verhalten in der Schule nicht beeinflussen zu können scheint und so ihrer Aufgaben nicht den eigenen Erwartungen entsprechend gerecht werden kann. Hier verhindern also die Normen der Anerkennbarkeit in dieser Schule eine dem Selbstbild der Lehrerin entsprechende Unterstützung der Schuler\*innenvertretung.

Eine andere Problemlage zeigt sich, wie oben schon angedeutet, für den SV-Lehrer der Schule B und seine Kolleg\*innen. Sie empfinden es als nicht ganz angemessen, dass die Schulleitung den Schüler\*innen gegenüber offener zu sein scheint als ihnen selbst gegenüber (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 94f.) und zudem der Eindruck entsteht, dass sie sie nicht als verantwortungsvolle Kolleg\*innen adressiert, weil sie nicht bereit ist, Verantwortung an sie abzugeben (vgl. Fiedler-Ebke, 2020, S. 91).

*Also ich glaube das ist unterschiedlich im Lehrerkollegium mit den/ und von Schülerseite aus [I: Hmhm]. [Ausschnitt gekürzt] (-) Ähm (-) und da gibt es manchmal auch son paar Disharmonien (-) zwischen Kollegium und Schulleitung [I: Hmhm]. Ne, wenn man merkt, da ist jemand, der (1) möchte alles im Griff haben, gleichzeitig aber natürlich auch was abgeben und dann/ aber irgendwie passt das gerade nicht [I: Hmhm, hmhm]. (Interview B-Lehrkraft Sequenz 1)*

*Von Schülerseite aus zeigt sich das glaube ich ganz anders [I: Hmhm], ich glaube, das haben #unverständlich#, wir hatten jetzt die Qualitätsanalyse auch hier im Haus und (-) da ist ganz klar rausgekommen, dass Schüler Her/, dass (-) die Schüler Herrn L. als (-) sehr guten Ansprechpartner sehen [I: Hmhm]. Das heißt ähm, wenn Schülerinnen und Schüler (-) Belange haben (-), mag es (-) so sein, dass diese Belange auch (1) so sind, dass sie sich direkt an ihn wenden können und auch tun. Manchmal sind es auch Belange, die auf anderer Ebene erstmal geklärt werden müssten (-) und dann, vielleicht auch unfair (-) direkt zu ihm getragen werden und (-) da zeigt er sich ganz, ganz schüleroffen [I: Hmhm] und schülernah [I: Hmhm], so dass es manchmal dann auch schon wirkt, so nach dem Motto: ja für die Schüler ist er da aber für uns nicht [I: Hmhm hmhm]. (Interview B-Lehrkraft Sequenz 2)*

Hier wäre eine anerkennungstheoretische Reflexion z.B. im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen möglicherweise zielführend, weil dabei Fragen der Abhängigkeit und Unabhängigkeit auch zwischen Schulleitung und Kollegium reflexiv aufgegriffen werden könnten.

## 6 Ein Blick nach vorn: Perspektiven für Forschung und Lehrerbildung

Die dargestellten Einblicke in die praktischen Erfahrungen der Personen in den Schulen deuten darauf hin, dass eine solche Betrachtungsfolie der kommunikativen Prozesse einer genauen Ausschärfung des Feldes bedarf. Es zeigt sich, dass schon kurze Sequenzen eine Vielzahl von möglichen Adressierungen und Readressierungen enthalten.

Für die Forschung zur pädagogischen Praxis könnten sich hier neue Forschungszugänge für qualitative und explizit rekonstruktive Vorgehensweisen eröffnen. Eine Grundlage für die weitere anerkennungstheoretische Erforschung von Unterrichtspraktiken wurde von Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anna Otzen (2017) mit dem Projekt „a:spect“ gelegt.

„Ziel des Forschungsvorhabens war dabei einerseits die Auseinandersetzung mit und Erforschung von Anerkennung als einer Dimension in Unterrichtspraktiken; andererseits aber war es auch das Ziel des Projekts, sowohl einen (grundlagen-)theoretischen Beitrag zum Diskurs der Anerkennung als auch einen methodologisch-methodischen Beitrag zur empirischen Erforschung von Anerkennung als Adressierung zu leisten.“ (Ricken et al., 2017, S. 195)

Ergebnis war hierbei auch eine Heuristik einer konversationsanalytischen Betrachtungsweise von Unterrichtspraktiken (vgl. Ricken et al., 2017, S. 212), die eben auch Bedeutung haben kann für eine professionalisierende oder schulentwicklungsrelevante Auseinandersetzung mit den Prozessen von Adressierung und Readressierung.

Neben diesem stark methodologischen und theoriefundierenden Zugriff bieten sich schon allein aufgrund der notwendigen Orientierung an der Alltagspraxis auch andere qualitative Herangehensweisen an, wobei aber Aspekte der Voreingenommenheit im Angesicht eines stark erschlossenen und normativ besetzten Gegenstandes beachtet werden müssten (vgl. Demmer & Heinrich, 2018; Hummrich & Kramer, 2011, S. 218).

Über die theoriebezogenen Erkenntnisinteressen und die Frage der Beobachtbarkeit von so differenzierten und dynamischen Praktiken hinaus müsste diese Forschung aber auch darauf abzielen, Reflexionsprozesse in der Praxis methodisch angeleitet möglich zu machen. Die starke normative und moralische Besetzung des bisher etablierten Anerkennungsbegriffs im Kontext von Schule macht „eine Rückwendung auf den auch lebensweltlichen Bedeutungskern des Anerkennungsbegriffs“ (Ricken et al., 2017, S. 218) im Sinne eines Umgehens mit Selbstverständnishaftigkeit (vgl. Ricken et al., 2017, S. 218) für das praktische Handeln der Lehrkräfte mindestens so notwendig wie für Forscher\*innen und Erziehungswissenschaftler\*innen. Aus der Betrachtung von Prozessen des Unterrichtsalltags können so Anlässe zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Reaktionen der Lehrkräfte entstehen. Ähnlich wie bei der Anwendung objektiv-hermeneutischer Prinzipien im Rahmen der Lehrer\*innen(aus)bildung zur Gestaltung eines Konzeptes der kasuistischen Fallreflexion (vgl. Störtländer et al., 2020, S. 410ff.; Helsper, 2018, S. 134; Kunze, 2016, S. 97) können solche Analyseebenen die Basis von Fortbildungskonzepten bilden, mit denen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Anteile in den reziproken Anerkennungsprozessen zu realisieren und zu akzeptieren, um dann zu einer reflexiven Haltung zu kommen, die die von Norbert Ricken geforderte professionelle Uneigennützigkeit (vgl. Ricken, 2015, S. 150) ermöglicht und so dazu verhilft, den „Zwangsort“ Schule für alle Beteiligten weniger negativ besetzt zu gestalten.

## Literatur und Internetquellen

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Bildungsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfeldes zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 177–190). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_12)
- Fiedler-Ebke, W. (2020). „Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“: Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe (Forschung Klinkhardt). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6)
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (erw. Ausg.; Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen in der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 217–238.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6)
- Lussi, I., & Huber, S.G. (2015). Die Bedeutung von Anerkennungserfahrungen in der Schule für die Ausprägung von Altruismus und Werten der Offenheit. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (3). Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503328>.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4)
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – Revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7)
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Störtländer, J.C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C., et al. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (3: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\_innenbildung?). <https://doi.org/10.4119/HLZ-2538>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Fiedler-Ebke, W. (2021). Adressierung und Readressierung in der schulischen Praxis. Überlegungen zum Potenzial der Anerkennungstheoretischen Betrachtung der Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (2), 48–62. <https://doi.org/10.11576/pflb-4195>

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>

# Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung

Rekonstruktionen entlang der Schüler\*innenperspektive

Kathrin te Poel<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
kathrin.te\_poel@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Verhältnisse der Passung und Unpassung in schulischen Kontexten werden bisher insbesondere im „Schulkulturansatz“ (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 12) in ihrer Anerkennungsbedeutsamkeit betrachtet. Im Fokus stehen dabei vornehmlich Passungsverhältnisse zwischen den Anerkennungsordnungen von Schule bzw. der jeweiligen Schulkultur und den habituellen Prägungen von Schüler\*innen. Verhältnisse der habituellen Passung und Unpassung auf der Interaktionsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen und damit verbundene anerkennungsrelevante Konsequenzen bilden ein Forschungsdesiderat. Mit den Rekonstruktionen in diesem Artikel wird dieses Desiderat bearbeitet. Ausgehend von Ausschnitten aus Protokollen von bildungsbiographischen Interviews mit (ehemaligen) Schüler\*innen werden erzählte Unterrichtssituationen und damit verbundene Erfahrungen der Anerkennung und Nicht-Anerkennung aus Schüler\*innensicht in den Blick genommen. Mit der Methode der objektiven Hermeneutik werden habituelle Passungen und Unpassungen zwischen Lehrperson und Schüler\*in im Kontext der erzählten Situationen rekonstruiert. Dabei wird gezeigt, inwiefern diese habituellen (Un-)Passungen mit Anerkennungserfahrungen auf Schüler\*innenseite verbunden sind und welche bildungsrelevanten Konsequenzen das Zusammenspiel hat. Die Ergebnisse werden nicht nur in ein Verhältnis zur Ebene der Schulkultur gesetzt, sondern auch in ihrer Bildungsgerechtigkeitsrelevanz beleuchtet.

**Schlagwörter:** Anerkennung, habituelle Passung, habituelle Unpassung, Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung, Schülerhabitus, biographisches Interview



## 1 Zur Bildungsgerechtigkeitsrelevanz der Beforschung des Zusammenspiels von Anerkennung und habitueller (Un-)Passung auf der Ebene der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler\*in steht in der Ambivalenz, sich einer unmittelbaren Verfügbarkeit zu entziehen (vgl. te Poel, 2020, o.S.) und zugleich als besonders bedeutsam für Prozesse der Selbstentwicklung (vgl. Helsper & Hummrich, 2014, S. 45f.) und Bildung von Schüler\*innen (vgl. Stojanov, 2011, S. 67ff.) zu gelten. Auch gilt die Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung als entscheidend für das Gelingen von Unterricht (vgl. Meyer, 2013, S. 13, unter Rückgriff auf Hattie). Die Unverfügbarkeit betrifft nicht nur die schulpraktische Dimension der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung. Sie hat auch Konsequenzen für die Beforschung dieses hochkomplexen Phänomens, das „als etwas auf Wechselseitigkeit Beruhendes zu verstehen ist, als etwas zwischen den Personen Liegendes, an dem somit mindestens zwei Personen *als Personen* beteiligt sein müssen“ (te Poel & Heinrich, 2018, S. 231; Hervorh. i.O.). Deshalb werden in diesem Beitrag Fokussierungen vorgenommen auf Beziehungsfacetten, die greifbarer sind als das Beziehungsgeschehen selbst und die zugleich Rückschlüsse auf dieses Geschehen erlauben. Die Auswahl der Facetten *Anerkennung*, die in Anlehnung an Stojanov als „bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen“ (Stojanov, 2006, S. 12) gefasst werden kann, und *habituelle (Un-)Passung*, die als latente auch gesellschaftsbezogene Dimension das Beziehungsgeschehen mitbedingt, gründet im diesbezüglichen Forschungsstand sowie in der theoretisch antizipierten besonderen Relevanz der beiden Facetten. Das wird nachfolgend knapp skizziert.

Die Bedeutsamkeit von habituellen schulischen Passungsverhältnissen für den Bildungserfolg oder -misserfolg von Schüler\*innen wird im Kontext der Bildungsgerechtigkeitsdebatte in Abgrenzung zu individualisierenden Erklärungsansätzen betrachtet (vgl. Kramer, 2013, S. 122–127), die die Ursachen eher bei den Betroffenen suchen (vgl. Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 202). Theoretisch fundiert wird die Passungsrelevanz insbesondere mit Rückgriff auf Bourdieu, der die „Relation von Habitus und Feld und deren Auswirkungen auf das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten“ (Kramer, 2014, S. 187, unter Rückgriff auf Bourdieu & Passeron, 1971) schon frühzeitig in den Blick genommen habe (vgl. Kramer, 2014, S. 187). *Habitus* kann nach Bourdieu verstanden werden als „Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“, die „vergangene Erfahrungen in den Körper einprägen“ (Bourdieu, 2017/1997, S. 177), und daraus resultierend als „besondere, aber konstante, den Lauf der Welt antizipierende Weise, mit der Welt in Beziehung zu treten“, die sich „unmittelbar, ohne objektivierende Distanz“ (Bourdieu, 2017/1997, S. 182) vollzieht. In der (schul-)pädagogischen Rezeption der Theorie Bourdieus werden die Familie in ihren gesellschaftlich-strukturellen Milieubezügen, die den so genannten „primären familiären Herkunftshabitus“ (Helsper, 2018, S. 120) prägen, und das schulische Feld mit seinen spezifischen Anforderungen und Ordnungen als Sozialisationsinstanzen voneinander unterschieden (bspw. Helsper, 2018), die mehr oder weniger anschlussfähig aneinander sind (vgl. Kramer, 2014, S. 190). So seien die institutionellen Anforderungen des schulischen Feldes ebenso wie die in diesem Feld geltenden Regeln und Normen der Anerkennbarkeit vorwiegend kompatibel mit den Habitus bestimmter gesellschaftlicher Schichten (vgl. Kramer, 2014, S. 190), die Kramer auch als „herrschende[] Schichten“ bezeichnet (Kramer, 2014, S. 190). Er kennzeichnet diese von der Institution Schule gezeichneten Anforderungen, die sich als Erwartungen an die Schüler\*innen richten, auch als zweite Bedeutungsweise des Begriffes *Schülerhabitus* (Kramer, 2014, S. 190). Die jeweils schulbezogenen habituellen Orientierungen und Dispositionen auf der Ebene des Schülers bzw. der Schülerin stehen dieser Bestimmung als erste Bedeutungsweise gegenüber (vgl. Kramer, 2014, S. 190). Verhältnisse der Passung und Unpassung lassen sich dabei sowohl

zwischen Schulkultur als „symbolische[r] Sinnordnung“ (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 11) von Schule insgesamt sowie der jeweiligen Einzelschule und dem Herkunftsmilieu bzw. primären Habitus des Schülers bzw. der Schülerin theoretisch konstatieren (vgl. Kramer, 2015a, S. 29) als auch bezogen auf die Habitus von Lehrpersonen in ihrem Verhältnis zu den Habitus von Schüler\*innen (Helsper, 2018, S. 114). Dabei gilt der Habitus von Lehrpersonen als immer auch durch die jeweilige Kultur der Einzelschule mitgeprägt (vgl. Kramer, 2015a, S. 33). Schließlich kann der Lehrerhabitus einer Lehrperson in (Un-)Passung zu seinem eigenen vorausgehenden Schülerhabitus stehen (vgl. Helsper, 2019, S. 61), was im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter thematisiert wird. Deutlich wird insgesamt eine theoretische Ausdifferenzierung des Bourdieuschen Habitusbegriffes in der (schul-)pädagogischen Rezeption.

Empirische Studien zu schulbezogenen Passungsverhältnissen zeigen unter anderem Homologien zwischen den Schulkulturen von Einzelschulen und den Milieus der vorrangig diese Schulen besuchenden Schülerschaften (Moldenhauer, 2017) im Sinne von „Schulkultur-Milieu-Verbindungen“ (Moldenhauer, 2017, S. 266) auf sowie Homologien zwischen dem Milieubezug von Schulleitungen und der Schulkultur der Einzelschule (Helsper, 2018). Verhältnisse der (Un-)Passung zwischen institutionalisierter Schulkultur und dem Herkunftshabitus von Schüler\*innen werden u.a. in ihrer Schulformspezifität (Wellgraf, 2014), an exklusiven Gymnasien (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018), Waldorfschulen (Idel, 2014) und in ihrer Relevanz für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009) in den Blick genommen.

Das Zusammenspiel von Anerkennung und (Un-)Passung wird dabei insbesondere im „Schulkulturansatz“ (Böhme et al., 2015, S. 12) aufgegriffen, indem die Bedeutung der Anerkennungsordnung von Schule in ihren Konsequenzen für bildungsgerechtigkeitsrelevante (Un-)Passungsverhältnisse herausgestellt wird (Helsper, 2015; Helsper et al., 2018; Hummrich, 2015; Kramer, 2015b). Bisher wenig beforscht ist hingegen das Verhältnis von habitueller (Un-)Passung und Anerkennung unter Fokussierung auf die Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung. Dass die Beforschung dieses Verhältnisses auch von Relevanz für die Debatten um Bildungsgerechtigkeit ist, verdeutlicht te Poel, wenn sie ausgehend von kontrastiven empirischen Fällen latente Anerkennungsbezüge habitueller Orientierungen von angehenden Lehrpersonen aufzeigt, die auf eine (möglicherweise nicht bewusst eingeholte) Passungsspezifität ihres Anerkennungshandelns schließen lassen und damit professionalisierungsrelevant (vgl. te Poel, 2020, o.S.) werden. Sie zeigt ferner, dass solche latenten Anerkennungsfokei angehender Lehrpersonen biographisch mit deren jeweils eigenen Erfahrungen als Schüler\*in zusammenhängen, und knüpft dabei an Helspers theoretische Ausführungen über den Zusammenhang von Schüler- und Lehrerhabitus an (vgl. te Poel, 2021, im Erscheinen, o.S., unter Rückgriff auf Helsper, 2018).

Eine Bildungsgerechtigkeitsrelevanz einer Betrachtung der Ebene zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen ergibt sich nicht nur aus der Handlungsbedeutsamkeit der latenten lehrerseitigen habituellen Orientierungen und Prägungen, die deutlich wird, wenn Kramer Handlungen als „opus operatum“ (2019, S. 308) des sie jeweils hervorbringenden Habitus kennzeichnet (vgl. Kramer, 2019, S. 308). Die Relevanz des Verhältnisses von Anerkennung und Passung auf der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Ebene ergibt sich auch und vor allem aus der theoretisch fundierten essenziellen Relevanz von zwischenmenschlicher Anerkennung für Identitätsentwicklungs- (Honneth, 1992) und Bildungsprozesse (Stojanov, 2006) von Schüler\*innen und aus der empirisch belegten (schul-)biographischen Bedeutsamkeit erfahrener Anerkennung bzw. Folgelastigkeit von Nicht-Anerkennung (vgl. te Poel, 2018; Sandring, 2013; Wiezorek, 2005). Die Verknüpfung der Ergebnisse zieht die bildungsgerechtigkeitsrelevante Frage nach sich, ob und inwiefern die latenten habituellen Orientierungen von (angehenden) Lehrpersonen auch das Anerkennen im Sinne eines empathischen Nachvollziehens, Respektierens und

Wertschätzens von (bestimmten) Schüler\*innenhandlungen, -lebensweisen und -lebenswelten latent ermöglichen, erschweren oder möglicherweise sogar blockieren (können) wie dann vis-à-vis auch Bildungsprozesse.

Der vorliegende Beitrag knüpft an den Forschungsstand zu Anerkennung und Passungsverhältnissen an und nimmt die Bedeutung und Rolle dieser Facetten auf der Ebene der Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen in den Blick. Das geschieht rekonstruktiv, ausgehend von der Schüler\*innenperspektive auf schulische und unterrichtliche Geschehnisse. Diese wird anhand von Auszügen aus bildungsbiographischen Interviews mit ehemaligen Schüler\*innen ermittelt. Dabei wird auch analysiert, welche Bedeutung der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung ausgehend von der Schüler\*innenperspektive zukommt und wie bzw. wodurch dieses Phänomen auf Schüler\*innen-seite „erfasst“ bzw. „greifbar“ wird. Die Rekonstruktionen werden im folgenden Kapitel (Kap. 2) dargestellt, bevor deren Ergebnisse anschließend bezugnehmend auf theoretische Grundlagen zu Habitus, habitueller (Un-)Passung und Anerkennung sowie auf die in diesem Kapitel benannten Schwerpunkte interpretiert und resümiert (Kap. 3) und abschließend in ein Verhältnis zur Ebene der Schulkultur gesetzt werden (Kap. 4).

## 2 Empirisch-rekonstruktive Zugänge zur Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung ausgehend von der Schüler\*innenperspektive

Die folgenden Rekonstruktionen beziehen sich auf Ausschnitte aus einem Transkript, das ein audiographiertes bildungsbiographisches Interview mit einer ehemaligen Schülerin protokolliert. Die protokollierten Ausschnitte wurden nach der Methode der objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009) analysiert. Mit dem Ziel der Erfassung von schulbezogenen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen<sup>1</sup> und ihren Bezügen zu habituellen Orientierungen wurden sechs biographische Interviews mit ehemaligen Schüler\*innen geführt. Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem der Interviews. In der Analyse wurden erzählte Zeit und Erzählzeit unterschieden; dabei ist zu beachten, dass die erzählte Zeit durch die retrospektive Perspektive zur Erzählzeit überlagert sein kann.

Biographische Interviews unterliegen in der Regel einer viergliedrigen Struktur, die Misoch wie folgt chronologisch unterteilt: Über eine thematisch einschlägige oder aber zeitlich fokussierte *Erzählaufforderung* soll zunächst möglichst offen eine Narration evoziert werden, deren Relevanzen die interviewte Person selbst setzt. Der darauffolgenden *Haupterzählung* der interviewten Person gilt es aktiv zuzuhören. Es schließt ein *Nachfrageteil* mit zunächst erzählgenerierende Fragen an, die sich auf die Haupterzählung beziehen und offen oder unverständlich Gebliebenes zu klären suchen. Die Fragen werden durch weitere ergänzt, die in keinem Rückbezug zur Haupterzählung stehen, um nicht erwähnte thematisch relevante Ereignisse bzw. Erlebnisse zu erfragen. Das Interview schließt mit einer *Bilanzierungsphase*, in der noch einmal wesentliche, sich in der Haupterzählung andeutende Zusammenhänge oder subjektive Erklärungen abschließend erfragt werden (vgl. Misoch, 2015, S. 41–44). Die folgenden Ausschnitte stammen aus der Haupterzählung der Interviewten sowie aus dem Nachfrageteil des Interviews. Allen Ausschnitten gemeinsam ist die Thematisierung von in der Sinnlogik von Schule typischen Handlungsakten: das Drannehmen, das Melden sowie das binnendifferenzierte Vorgehen, wobei die Thematisierung jeweils von der Interviewten selbst ausging. Die Rekonstruktion der Ausschnitte wurde geleitet durch folgende Fragen:

---

1 Die Transkripte stammen aus einem Forschungsprojekt der Autorin. Die Interviews mit ehemaligen Schüler\*innen wurden im Jahr 2018 geführt. Daran anknüpfend wird im aktuell laufenden Projekt ‚AnnoBiS‘ der Autorin unter einer Fokussierung auf Anerkennungserfahrungen im Kontext Schule sowie v.a. in außerunterrichtlichen schulischen Angeboten die Perspektive von Schüler\*innen eingeholt.

- (1) Welche Hinweise auf die Schüler\*innen-Lehrerinnen-Beziehung enthält das Erzählte und woran lassen sich diese festmachen?
- (2) Zeigen sich Verhältnisse der habituellen (Un-)Passung? Welche?
- (3) Wie erlebt die Interviewte das Erzählte? Zeigt sich Anerkennungserleben bzw. Erleben eines Mangels an Anerkennung? Welcher Art?
- (4) Welche Konsequenzen von (Nicht-)Anerkennung und (Un-)Passung lassen sich erkennen?
- (5) In welchem Verhältnis stehen Anerkennung und (Un-)Passung auf der Ebene zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in und in welchem Zusammenhang steht dieses Verhältnis zur Ebene der Schulkultur?

## 2.1 Rekonstruktion zum Akt des Drannehmens. Zwischen Empathiebedürfnis und Angst

Eine ehemalige Gymnasiastin, die sich mit den Worten „*entweder ich war schüchtern oder am träumen*“ (B2, Z. 215) als Schülerin beschreibt, berichtet ausgehend von folgenden Interviewfrage, die ihr im Anschluss an ihre Erzählungen über die Grundschulzeit gestellt wird:

I: *mhm und wie ging es dann in der weiterführenden schule so weiter bei ihnen?*  
#00:08:50-3#

B2: *ähm ja da äh (.) [lacht] muss ich ma überlegen also das einzige was mir so aus der fünften bis siebten klasse SEHR sehr präsent is, is halt [I: mhm] diese englischlehrerin die mich ähm sehr belastet hat also äh [I: mhm] das die ganze situation: ähm da/ da ich ja sehr schüchtern war ähm hat sie das (.) also ich glaub ich weiß nich ob sie das von der empathie her nicht hingekriegt hat oder WARUM sie mich immer wieder drangenommen hat wenn sie gemerkt hat dass ich nich b/ nich weiß was los is* #00:09:22-2#

Den Ausführungen der zum Interviewzeitpunkt Studierenden geht eine „erzählauffordernde[] Frage“ (Misoch, 2015, S. 60) voraus, die zwar einen thematischen wie biographisch-zeitlichen Fokus setzt („weiterführende[] schule“), diesen aber so offen formuliert, dass es der Interviewten obliegt, eigene Relevanzsetzungen im Rahmen dieses Schwerpunktes vorzunehmen. Diese verschafft sich zunächst eine kurze Bedenk-Pause, indem sie artikuliert, dass sie erst „*ma überlegen [muss]*“. Während Performance und Inhalt hier kongruent sind, wird deutlich, dass die Interviewte nicht unmittelbar anknüpfen kann, sondern sich zunächst zurückerinnern muss, um die Frage zu beantworten. Der daran anschließende Hinweis „*also das einzige*“, mit dem die Interviewte ihre nun beginnenden Ausführungen („*also*“) kenntlich macht, verweist bereits auf das Alleinstellungsmerkmal des nachfolgend Thematisierten und betont vorab eine gewisse Besonderung dessen, wovon sie im Anschluss erzählen wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Interviewte nicht unmittelbar an die Frage anschließt und eine Erzählung fortführt, sondern dass eine Auswahl erfolgt. Über die Fortsetzung „*was mir so aus der fünften bis siebten klasse SEHR sehr präsent is*“ begründet die Interviewte ihre Auswahl und grenzt zunächst den Zeitraum, um den es nachfolgend gehen wird, selbst ein, wobei das „*so*“ auf eine vage Abschätzung des Zeitraumes verweist. Es wird deutlich, dass die Besonderung des Folgenden in seiner Präsenz besteht, die es in der Erinnerung der Interviewten einnimmt: Nur dieses ist in besonderer Weise aus diesem Zeitraum in Erinnerung geblieben. Die Doppelung und Betonung des Wortes „*sehr*“ stützt diese Lesart und zeigt an, dass es weitere Erinnerungen zu geben scheint, die aber eben nicht „*SEHR sehr präsent*“ sind, wobei die Begriffswahl „*präsent*“ andeutet, dass sich die Interviewte möglicherweise noch lange nach dem Erlebnis gedanklich mit diesem befasst (hat), so dass es gedanklich noch immer gegenwärtig ist. Dem Folgenden scheint somit eine hohe subjektive Bedeutsamkeit zuzukommen. Die Interviewte konkretisiert erst nach dieser vorausgehenden Artikulation der subjektiven wie aktuellen Bedeutsamkeit, worum es geht:

„*diese englischlehrerin*“. Dass die Interviewte hier eine Person, konkret eine Lehrperson, in den Fokus rückt, gibt erste Hinweise auf die Relevanz des möglicherweise damit verbundenen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrerin und Schülerin. Die Hinführung „*is halt*“ zeigt die Selbstverständlichkeit an, mit der die Interviewte diesen Fokus auswählt, bevor die subjektive Bedeutsamkeit, die diese Lehrerin für die Interviewte hatte, konkretisiert wird: „*die mich ähm sehr belastet hat*“. Es fällt auf, dass es also etwas Negatives („*belastet*“) ist, das der Interviewten bis heute „*präsent*“ ist. Der darin enthaltene Begriff „*Last*“ verweist auf eine Erschwernis, die körperlicher oder seelisch-emotionaler Art sein kann. Auffällig ist ferner, dass nicht ein belastender Akt der Lehrperson oder eine Situation benannt wird, sondern die Lehrperson als solche, womit das Belastungsempfinden unmittelbar mit dieser als Person verbunden wird. Das Perfekt, welches die Lehrperson ins Aktiv setzt, verstärkt diese Lesart ebenso wie das „*diese*“, das anzeigt, dass es um eine bestimmte „*englischlehrerin*“ geht. Das erneute „*sehr*“ betont die Belastung. Im Zugzwang des Erzählens verdeutlicht die Interviewte ihre Aussage in den folgenden Passagen durch eine Konkretisierung der damaligen „*situation*“, so dass der interviewenden Person verständlich wird, inwiefern von der „*englischlehrerin*“ eine Belastung ausging. Die Hinführung „*die ganze situation:*“ lässt zunächst erwarten, dass eine erzählende Schilderung eines konkreten Geschehens folgt. Diese bleibt jedoch aus. Stattdessen folgt eine deutende Passage, die mit einer Begründung beginnt („*da ich ja sehr schüchtern war*“) und die die Selbstbeschreibung als „*schüchtern*“ in diesem Kontext wiederholt und steigert („*sehr schüchtern*“). Die Wortwahl „*schüchtern*“ verweist insbesondere auf begrenzte Möglichkeiten von Kontaktaufnahme und Kommunikationsverhalten, die oftmals als in der Persönlichkeit gründend angenommen werden. Diese Charakteristik scheint für die Verständlichmachung der folgenden Passage wesentlich zu sein. Es folgt eine vorsichtige („*also ich glaub ich weiß nich ob*“) Zuschreibung eines (Fähigkeiten-) Mangels („*sie das von der empathie her nicht hingeriegt hat*“), die eine Deutungsmöglichkeit für ein bisher noch unklares Verhalten der Lehrerin vorwegnimmt, bevor die interviewende Person, eingebettet in eine Performanz der Suche nach Gründen („*oder WARUM sie*“), erfährt, was konkret vorgefallen ist: „*mich immer wieder drangenommen hat wenn sie gemerkt hat, dass ich nich b/ nich weiß was los is*“. Während die vorausgehende emotionale und begründend erklärungs-suchende Einbettung des Erlebnisses dessen Überlagerung durch subjektive Interpretationen und Reflexionen anzeigt, die – ebenso wie die performativ hervorgehobene Präsenz – auf eine tiefere Befassung und Auseinandersetzung mit dem Vorgefallenen hindeuten, wird deutlich, dass der Dreh- und Angelpunkt des Vorfalls zunächst ein für das Handlungsfeld Schule typischer Handlungsakt ist: der Akt des Drannehmens. Ebenso wie der Akt des „*Sich-Meldens [ein] Spezifikum der Schülerrolle dar[stellt]*“ (te Poel, 2019, S. 155), stellt der Akt des Drannehmens ein überwiegendes und typisches Spezifikum der Lehrer\*innenrolle im schulischen Kontext dar, das jedoch an andere delegiert werden kann (bspw. im Rahmen von Meldekettens oder Schüler\*innenvorträgen). Der Akt zeigt eine gewisse Entscheidungsmacht an: Der bzw. die Lehrer\*in ist die Person, die entscheiden kann, wer sich von den vielen im Klassenraum anwesenden Schüler\*innen äußern darf. Beide Akte, das Drannehmen und das Melden, stellen im Klassengefüge Ordnung und einen geregelten Ablauf her bzw. bilden Mechanismen diese aufrechtzuerhalten.

Entscheidend ist in obiger Passage nicht der Akt per se, sondern dessen spezifische Handhabung durch die Lehrerin in ihrem Zusammenspiel mit den Persönlichkeitsspezifika der Schülerin. Es geht dem Drannehmen in obiger Situation kein Meldeakt voraus, wie es für einen wohlgeformten und reibungslosen Handlungsablauf in der Logik von Schule typisch wäre. Das erwähnt die Interviewte nicht explizit; es wird aber deutlich in der Darstellung, dass die Lehrerin sie „*drangenommen*“ habe, wenn sie „*nich b/ nich weiß was los ist*“, denn es wäre eher unwahrscheinlich, dass die Interviewte sich unter dieser Voraussetzung gemeldet hätte. Auffällig ist an dieser Stelle der Satzabbruch. Der

Ansatz „*wenn ich nich b/*“ ließe sich als „bei der Sache war“ fortsetzen, was auch zu der Selbstbeschreibung der Studierenden als „träumend“ passt, jedoch – gemessen an der (impliziten) Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsnorm von Schule – eine negative Selbstdarstellung implizieren würde. Die gewählte Formulierung („*nich weiß was los ist*“) lässt offen, ob die Interviewte „nicht bei der Sache war“ oder ob sie ggf. etwas nicht verstanden hatte und daher nicht wusste, was sie sagen sollte. Erst die in der schulischen Logik eher weniger wohlgeformte Nicht-Anknüpfung an einen vorausgehenden Meldeakt des Handlungsaktes der Lehrerin verleiht diesem eine besondere Bedeutung und eröffnet den Raum, nach Gründen für die Handlung zu fragen und den Handlungsakt mit subjektiven, hier negativen Zuschreibungen zu besetzen. So wird die Erzählung überlagert von der Zuschreibung intentionalen Handelns („*wenn sie gemerkt hat*“), nach dessen Gründen die Interviewte bis heute fragt („*WARUM sie*“). Das „*immer*“ verweist zudem auf ein wiederholtes Handeln der Lehrperson, auf dessen Zeitraum der vorweg angeführte zeitliche Rahmen („*der fünften bis siebten klasse*“) hinweist.

Für die negative emotionale Wirkung des Handlungsaktes bei der Interviewten („*SEHR sehr belastet*“) scheint diese durch die vorweggenommene begründend angeführte Selbstbeschreibung als „*sehr schüchtern*“ Verständnis zu suchen. Darin, wie auch in dem Erklärungsversuch als Empathiemangel und in der Ratlosigkeit über die Handlungsmotive der Lehrerin, kommt ein Bedürfnis nach Anerkennung in Form von Empathie zum Vorschein, das innerhalb der erzählten Situation vonseiten der Lehrperson unberücksichtigt geblieben ist. Insgesamt wird in der performativen wie inhaltlichen Darstellung des Handlungsaktes der Lehrerin also eine Unpassung zwischen Lehrer\*innenhandeln und den Bedürfnissen und Grenzen der Interviewten als Schülerin deutlich, die – unabhängig von der tatsächlichen Intention der Lehrperson – ihren Ausdruck in einer Anerkennungsproblematik von hoher subjektiver Bedeutsamkeit mit negativ-emotionalen Folgen findet. Fasst man Anerkennung „als bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen“ (Stojanov, 2006, S. 12), so lässt sich schließen, dass es erst das – hier negative – Beziehungsgeschehen ist, das dem Handlungsakt der Lehrerin seine hohe – hier negativ-emotionale – Bedeutsamkeit und nachhaltige Wirkung verleiht. Stojanov zufolge weisen Leidensgefühle von Menschen in diffuser Weise auf Missachtungen und Missverhältnisse hin, die Bildungsprozesse blockieren können (vgl. Stojanov, 2011, S. 69, 74). Dass auch in diesem Fall der Unpassung und damit verbundenen Anerkennungsproblematik Bildungsblockaden zu vermuten sind, zeigen die auf die obige Erzählung folgenden Aussagen der zum Interviewzeitpunkt Studierenden:

*B2: und ähm (.) da hatte ich dann ja schon wirklich ähm psychosomatische schmerzen teilweise also ich hatte immer bauchschmerzen wenn ich äh englischunterricht hatte ähm ich war in der zeit relativ viel krank #00:10:45#*

## 2.2 Rekonstruktion zum Akt des Sich-Meldens. Zwischen Empathieerleben und Transformation

Die gleiche Interviewte führt anschließend ebenfalls im Rahmen der offenen Erzählung des biographischen Interviews kontrastierend ihre „*Klassenlehrerin*“ an. Diese sei „*ab der siebten klasse oder ab der achten klasse*“ für sie „*am präsentesten*“ gewesen:

*B2: ähm die's dann geschafft hat das bei mir irgendwie noch raus zu kitzeln und ähm [I: mh] (.) mich in ner form zu unterstützen, dass ich SELBSTbewusster geworden bin also dass ich mich getraut hab mich im unterricht zu melden ähm und gleichzeitig nich äh wie's (.) mja oft passiert is einfach abgedriftet bin im unterricht so wenn die mich im/ also wenn ich zu sehr in ruhe gelassen wurde #00:13:09#*

Parallel zur ersten Schilderung steht auch hier eine Lehrperson im Fokus, und die Schilderung beginnt mit einer zeitlichen Rahmung und Präsenzmarkierung, wobei sich die Präsenz in diesem Fall auf die erzählte Zeit bezieht. Auch hier markiert die Kennzeichnung „*am präsentesten*“ die – damalige – subjektive Relevanz des Erzählten, das der

vorausgehenden Schilderung (Kap. 2.1) zeitlich-chronologisch nachgeordnet wird („*ab der siebten klasse oder ab der achten klasse*“). Es geht also folgend erneut um etwas Erlebtes, das für die Interviewte zur damaligen Zeit in besonderer Weise relevant war. Gleichsam parallel zur vorausgehenden Schilderung beginnt auch diese mit einer Beschreibung der Wirkung, die die Lehrperson auf die Interviewte hatte („*ähm die's dann geschafft hat das bei mir irgendwie noch raus zu kitzeln und ähm [...] (.) mich in ner form zu unterstützen, dass ich SELBSTbewusster geworden bin*“), wobei in der reflektierten Wirkungsbeschreibung die Wirkung auf die Persönlichkeit („*SELBSTbewusster*“) und auf das Verhalten („*also dass ich mich getraut hab mich im unterricht zu melden*“) miteinander verknüpft werden und Selbstbewusstsein hier am Mut, sich „*zu melden*“, festgemacht („*also dass*“) und anhand dessen konkretisiert wird. Kontrastierend zur vorausgehenden Schilderung („*SEHR sehr belastet*“) lassen sich die Wirkungsbeschreibungen hier als durchweg positiv konnotieren, da sie ein Vertrauen in das eigene Können als positiven Selbstbezug sowie ein Sich-selbst-Zu-„*trau*“en symbolisieren. Über die Beschreibung der Wirkung wird deutlich, dass es erneut um das Verhältnis zu dieser Lehrperson geht, das der Interviewten als Schülerin „*am präsentesten*“ war, nicht um die Lehrperson an sich. Gleichzeitig wird deutlich, dass es auch hier um einen in der Handlungslogik von Schule typischen Akt (sich „*melden*“) geht, den das Lehrerin-Schülerin-Verhältnis hier gewissermaßen umschließt: Performativ wird der Akt in die Erzählung des Lehrerin-Schülerin-Verhältnisses eingebettet bzw. das Verhältnis um diesen Akt gelegt, so dass sich erst im Kontext dieses Verhältnisses die Bedeutsamkeit des Aktes zeigt.

Der Akt, das Sich-Melden, um den es geht, bildet das schülerseitige Pendant zum lehrerseitigen Drannehmen der vorausgehenden Schilderung. Die Schilderung lässt hier zweierlei erkennen. Erstens bedurfte die Schülerin der lehrerseitigen Unterstützung („*zu unterstützen*“), also einer positiven Beziehung, um diesen im Kontext Schule als selbstverständlich vorausgesetzten und damit normativ gesetzten Akt vollziehen zu können. Dessen erwarteter Vollzug war aus ihrer Schülerinnenperspektive also alles andere als selbstverständlich möglich, was auf eine Unpassung zwischen Schülerin und normativem Anspruch von Schule hindeutet. Zweitens wird im Kontrast zur vorausgehenden Schilderung der Fokus auf die eigene Rolle bzw. den rollenförmigen Akt der eigenen Position im Gefüge „Schule“ gelegt, was andeutet, dass das Verhältnis zur Lehrperson, um welches es in der Schilderung geht, eher nicht durch eine Fokussierung auf diese Person geprägt ist, sondern dass dieses Verhältnis in diesem Fall ein Verhältnis der Schülerin zu sich selbst stiftet: Es geht um sie selbst und um jenen Akt, den sie, anders als das Drannehmen, bewusst beeinflussen und ausüben kann. Dieser Lesart entspricht die performative Betonung von „*SELBSTbewusstsein*“.

Auffällig ist, dass die Interviewte nicht konkretisiert, wie es zu der von ihr beschriebenen positiven Wirkung der Lehrperson auf sie kam bzw. welche möglicherweise positiven Akte zu dieser Wirkung beigetragen haben, wohingegen sie in der vorausgehenden Schilderung (Kap. 2.1) den als negativ erlebten Akt der Lehrperson (das Drannehmen unter der Bedingung ihres Nicht-Wissens) klar herauskristallisiert. Die Auslassung wurde entsprechend im zweiten Teil des biographischen Interviews, dem Nachfrageteil, explizit aufgegriffen. Es wurde vertiefend nachgefragt, wie die Unterstützung seitens dieser Lehrerin aussah:

I: *oke (.) ähm (.) dann hatten Sie von einer LEHRERIN erzählt äh da ham Sie gesagt ähm die hatte solche formen Sie zu unterstützen dass sie selbstbewusster (.) geworden sind [B2: ja] [können] Sie mir da auch konkret (.) erzählen (.) wie das aussah? #00:28:46#*

Woraufhin die Interviewte u.a. schildert:

B2: *[...] ähm und bei ihr war es dann halt so, dass ich EHER auch kleinere wortmeldungen machen konnte [I: mhm] [also, dass es] möglichkeiten gab ähm mich einzubringen ohne dass die gefahr zu groß war dass ich irgendwas falsches sagen kann [I: mhm] [oder] ähm dass ich mich einbringen konnte beziehungsweise dass ich mich vorher absichern*

*konnte dass es RIChtich ist was ich sagen möchte [atmet ein] ähm und das warn halt so/ so kleinigkeiten womits dann im endeffekt ANfing [I: mhm] ähm und dann aber halt auch (.) bestätigung bei längeren wortmeldungen dass ich selbst wenn ich mal n fehler in der klasse gemacht hab nich bloßgestellt wurde #00:29:39#*

Auffällig ist, dass die Interviewte, auch wenn sie zunächst einen Bezug zu der angefragten Lehrerin herstellt („bei ihr war es dann halt so“) erneut nicht direkt von aktiven Handlungsakten der Lehrperson erzählt, sondern von sich selbst spricht und den „möglichkeiten“, die ihr diese Lehrerin eingeräumt hat. Die Interviewte schildert damit eher, was ihr an den Handlungsakten subjektiv wichtig war, und das war insbesondere die Möglichkeit, Fehler vor der Klassenöffentlichkeit zu vermeiden („ohne dass die gefahr zu groß war dass ich irgendwas falsches sagen kann“; „dass ich mich vorher absichern konnte dass es RIChtich ist“). Anstelle konkreter Akte kommt in dieser Schilderung das zum Ausdruck, was sich die damalige Schülerin auch von der zuvor beschriebenen Lehrperson (Kap. 2.1) gewünscht hätte: Empathie für ihre besonderen Bedürfnisse und ein empathisches Handeln der Lehrperson. Die Begriffswahl verweist auf Ängste („gefahr“) und Unsicherheit („absichern“) der damaligen Schülerin, die von der Lehrperson berücksichtigt und mit ihrer Hilfe abgebaut wurden („ohne dass die gefahr zu groß war“; „dass ich mich vorher absichern konnte“). Welche Rolle Handlungsakte dabei spielten, zeigt sich manifest („dass ich EHER auch kleinere wortmeldungen machen konnte“) sowie latent, denn die genannte vorherige Absicherung ist bspw. im Sinne einer Anfrage seitens der Lehrerin während einer Arbeitsphase denkbar, ob sie die Schülerin nach der Phase drannehmen könne, oder im Sinne einer dem Plenum vorausgehenden „Murmeltunde“ mit dem Sitznachbarn. Dass die Interviewte hier eher reflektiert von sich als von konkreten Handlungsakten der Lehrperson spricht, verweist performativ auf die größere Bedeutung der hier letztlich im Erleben und Empfinden zum Ausdruck kommenden, jedoch schwer kognitiv-verbal zu konkretisierenden Empathie als Facette der Lehrerin-Schülerin-Beziehung, der auch hier besondere Bedeutung gegenüber den Handlungsakten an sich zukommt. Es ist also anzunehmen, dass das Nicht-Erzählen von konkreten Akten der Lehrperson seitens der Interviewten in der Bedeutsamkeit der Empathie gründet, die in der Situationsschilderung zum Ausdruck gebracht wird und die die Handlungsakte als Ausdruck der Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin umschließt bzw. diese sogar überlagert. Dass Empathie nicht in konkreten Akten und Methoden aufgeht, zeigen bspw. te Poel und Heinrich (2018), wenn sie ausgehend von Interviews mit angehenden Lehrer\*innen die Grenzen von methodischem Handeln im Beziehungsaufbau zwischen Lehrperson und Schüler\*innen rekonstruieren und darauf schließen, dass der Aufbau von Empathie eines komplexen Professionalisierungsprozesses bedarf, der auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit einschließt (te Poel & Heinrich, 2018; te Poel, 2020), wenn Empathie nicht per se durch Passung und biographische Gemeinsamkeiten gegeben ist (te Poel, 2021, im Erscheinen). Die Bezeichnung der Interviewten, dass es sich bei den Akten der Lehrperson um „kleinigkeiten“ gehandelt habe, stützt die Lesart einer geringeren Bedeutsamkeit der Handlungen der Lehrperson gegenüber der Bedeutsamkeit der darin zum Ausdruck kommenden Anerkennungs-Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin. Diese Beziehung stellt für die damalige Schülerin den Beginn („womits dann im endeffekt ANfing“) der im ersten Interviewteil von ihr erwähnten positiven Persönlichkeitsveränderung („dass ich SELBSTbewusster geworden bin“) und damit einhergehend eine Transformation des Schülerhabitus dar. Diese wird um positive Verstärkungen („Bestätigung“) ergänzt, einhergehend mit der Vermeidung von negativen und von der damaligen Schülerin befürchteten Konsequenzen („dass ich selbst wenn ich mal n fehler in der klasse gemacht hab nich bloßgestellt wurde“).

### 2.3 Rekonstruktion zum Akt der Binnendifferenzierung. Zwischen Entspannung und fehlendem Respekt

Die ehemalige Schülerin erzählt im ersten Teil des Interviews von einer „Lehrerin“, von der sie annimmt, dass „*die mir nicht viel zugetraut hat*“ (B2, Z. 180):

*B2: ähm (.) und ich hab halt des öfteren gemerkt so wenn wenn differenzierte Aufgaben gegeben wurden (atmet ein) wenns arbeitsblätt/ schwieriger arbeitsblätter und einfachere arbeitsblätter gab hab ich immer die GANZ leichten bekomm[I: mhm] und ähm war dann aber auch in dem moment immer froh „OKE [lacht] ich muss nich so viel denken“ (lachend) wie man das [so][I: okay [lacht]] als grundschulkind SIEHT so [I: okay] „dann mach ich die EINFACHERE aufgabe [I: mhm] dann ist es nich so anstrengend“ [I: mhm] ähm und also so im nachhinein betrachtet ist mir dann erst bewusst geworden dass mir wenig zugetraut wurde in [atmet ein] in dem moment ähm war mir das soweit nich klar #00:08:34#*

Die zum Zeitpunkt des Interviews Studierende berichtet von dem unterrichtlichen Akt der Binnendifferenzierung („*differenzierte Aufgaben*“) und erzählt, wie sie diesen aus Schüler\*innenperspektive wahrgenommen und erlebt hat. Dabei geht es um kein einmaliges, sondern um ein wiederholtes Ereignis und dessen Erleben („*des öfteren*“, „*immer*“). Es wird deutlich, dass die von der Lehrerin vorgenommene Differenzierung sich auf den Anforderungsgrad der Aufgaben bezog („*schwierigere arbeitsblätter und einfachere arbeitsblätter*“), die eine Variante neben weiteren möglichen Differenzierungsformen (bspw. nach Aufgabenanzahl, nach Bearbeitungszeit, nach Sozialform oder Lösungshilfen) darstellt. Im Vergleich mit den vorausgehend rekonstruierten Interviewausschnitten fällt auf, dass diese Erzählung nicht mit einer Beschreibung der Wirkung beginnt, die auf das Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis hinweist, sondern mit einer Schilderung des konkreten Unterrichtsaktes aus Schüler\*innensicht. Diese performative Voranstellung des Aktes lässt eine geringere Relevanz des Beziehungsgeschehens in dieser erzählten Situation zunächst hypothetisch vermuten. Zu dem erzählten Akt wird folgend ein individueller Bezug hergestellt („*hab ich*“), der die mit dem Akt verbundene wiederholte („*immer*“) Besonderung der Schülerin herausstellt („*die GANZ leichten bekomm*“), bevor im Anschluss daran teils über die Performanz der Wiedergabe kindlicher Gedanken in wörtlicher Rede geschildert wird, wie die Interviewte diesen Akt als Schülerin bewertet und empfunden hat („*war dann aber auch in dem moment immer froh ‚OKE [lacht] ich muss nich so viel denken‘ [...]*“). Die Schilderung verweist auf eine gewisse Erleichterung über den wahrgenommenen geringeren Energieaufwand („*dann ist es nich so anstrengend*“), wobei sich in der Performanz der Reduktion („*nich so viel*“, „*nich so anstrengend*“) von in der schulischen Logik erwünschten Verhaltensweisen („*denken*“, Anstrengung) sowie auch in der Wertung der Aufgaben als „*leicht*“ eine gewisse Entspannung andeutet. Ausgehend von dem Leitsatz binnendifferenzierten Unterrichtens als Prinzip auch inklusiven Unterrichts mit normativer Dimension: „*Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!*“ (Heymann, 2010, o.S.), verweist die geschilderte Schüler\*innenperspektive damit auf eine Diskrepanz zwischen Ziel und erlebter Umsetzung des Prinzips. Das zum Ausdruck kommende Leichtigkeitsempfinden deutet eher eine Unterforderung und damit eine Unpassung zwischen Aufgabe und Lernstand der Schülerin an als einen „*geeignete[n] Zug[a]ng[ ]*“ (Heymann, 2010, o.S.), der weder unter- noch überfordern würde. Statt auf einen durch die Binnendifferenzierung möglich gewordenen Lernprozess fokussiert die Interviewte auf die für sie entspannende Wirkung des Vorgehens zur erzählten Zeit, was zeigt, dass sich der eigentliche Sinn des Vorgehens zur erzählten Zeit für die Interviewte nicht erschlossen hat.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Interviewte zum Zeitpunkt des Interviews von ihrer damaligen Perspektive distanziert, wenn sie in die wörtliche Rede der Schülerin einfügt: „*wie man das so als Grundschulkind SIEHT so*“. Der Verweis auf die

Sichtweise als Grundschulkind macht nicht nur deutlich, dass es noch andere Sichtweisen gibt; er ordnet die damalige Sichtweise auch als kindliche ein, was auf ein eher spontan-situatives und weniger in längerfristigen Konsequenzen durchdachtes Reagieren hinweist. Gestützt wird die Lesart der Distanz durch die Aussage („in dem moment“) sowie durch das Lachen, das die wörtliche Rede als Darstellung der Kindersicht begleitet und performativ auf einen nicht ganz ernstzunehmenden Sachverhalt hinweist. Es folgt eine Kontrastierung der damaligen Perspektive mit der aktuellen Sichtweise der Interviewten („so im nachhinein betrachtet ist mir dann erst bewusstgeworden dass mir wenig zuge-  
traut wurde in [atmet ein] in dem moment ähm war mir das soweit nich klar“), die sich insbesondere durch die aktuelle Negativ-Deutung („dass mir wenig zugetraut wurde“) von dem Erleben in der erzählten Situation unterscheidet. Auffällig an dieser explizit dargestellten Diskontinuität zwischen der damaligen und der heutigen Perspektive, die sich in keiner der vorausgehend rekonstruierten Interviewpassagen findet, ist, dass erst die – negative – Schilderung der heutigen Sicht eine Beziehungsaussage enthält, während sich die Schilderung des damaligen Erlebens auf den Akt der Binnendifferenzierung bezieht. Den zur erzählten Zeit nicht erlebbaren bzw. verfehlten Sinn des Vorgehens ergänzt die Interviewte also erst nachträglich durch eine Erklärung auf der Ebene der Lehrerin-Schülerin-Beziehung. Dies stützt die eingangs hypothetisch formulierte Lesart einer zur erzählten Zeit für die Interviewte nicht fassbaren Beziehungsebene, die den Raum für diese retrospektive Deutung offen gelassen hat. In der Negativ-Konnotation dieser Beziehungsebene substituieren sich das Erleben der fehlenden Passung des Vorgehens und das Unbehagen der Interviewten aus heutiger Perspektive, das sich bereits in der Distanz zu ihrer damaligen kindlich-positiven Perspektive andeutet. Die Deutung als Mangel an Zutrauen lässt dabei ein Empfinden eines Mangels an Respekt anklingen, denn dieser Mangel ist in Anlehnung an Stojanov (2014, S. 104f.) u.a. als Zuschreibung zu verstehen, über weniger kognitive Ressourcen zu verfügen (vgl. Stojanov, 2014, S. 104f.).

Ob eine fehlende Anerkennung die Zielverfehlung des Vorgehens zur erzählten Zeit begünstigt haben könnte, kann nur vage und hypothetisch vermutet werden. Deutlich wird aber unabhängig vom zeitlichen Aspekt des negativen Beziehungserlebens, dass ein Verfehlen oder Vernachlässigen der Beziehungs- und Anerkennungsebene selbst an sich positiv konnotierte unterrichtliche Vorgehensweisen in ihr Gegenteil verkehren kann. Stojanov bspw. sieht aus seiner anerkennungstheoretischen Perspektive „die größte und die eklatanteste Ungerechtigkeit im Bildungswesen [in der] [...] Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu essentialistisch konstruierten Begabungs- und Leistungsfähigkeitsklassen, welchen unterschiedliche Berufs- und Aufstiegschancen zuge-  
teilt werden“ (Stojanov, 2013, S. 67). Diese Annahme von Anerkennungsungerechtigkeit lässt sich auch auf den Prozess eines binnendifferenzierten Vorgehens übertragen, dann nämlich, wenn eine Lehrperson ausgehend von zugeschriebenen Leistungsfähigkeitsgrenzen unterschiedliche Lernchancen ermöglicht oder verschließt, indem sie wie in obigem Beispiel Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades ausgibt, anstatt bspw. unterschiedliche Zeitformate, Sozialformen oder Hilfsmöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe auszugeben. Die Beachtung von Respekt im Sinne eines Nicht-Klassifizierens von Schüler\*innen nach Leistungsgrenzen und im Umkehrschluss im Sinne einer Offenheit für die Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler\*innen führt also dazu, bestimmte Formen der Binnendifferenzierung wie die nach vorgegebenem Aufgabenschwierigkeitsgrad reflexiv infrage zu stellen und kritisch zu prüfen, während andere Formate wie jene der Differenzierung nach Unterstützungsmöglichkeiten dieser Anerkennungsform als Norm nicht entgegenstehen. Daraus lässt sich schließen, dass eine reflektierte Berücksichtigung der Beziehungs- und Anerkennungsebene bspw. im Sinne einer kritisch-reflexiven Berücksichtigung der Anerkennungsformen einem nicht-zieladäquaten Einsatz von Unterrichtsprinzipien möglicherweise vorbeugen kann.

### 3 Zusammenspiel und Relevanz von habitueller (Un-)Passung und Anerkennung auf der Ebene der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

Alle rekonstruierten Interviewausschnitte lassen erkennen, dass die jeweils thematisierten, in der Sinnlogik von Schule typischen bzw. klassischen Handlungsakte erst durch ihr Eingebundensein in ein Beziehungsgeschehen zwischen Schülerin und Lehrerin positiv oder negativ und darüber subjektiv besonders bedeutsam auf Schüler\*innenseite werden. Dieses Beziehungsgeschehen kommt in der Wahrnehmung der Handlungsakte auf Schüler\*innenseite zum Ausdruck, die im dialektischen Sinne wiederum Ausdruck des Beziehungsgeschehens ist. Entsprechend lässt sich schließen, dass es das „Wie“ bzw. die Ebene der Beziehung ist, die aus den Handlungsakten etwas Förderliches oder Hinderliches macht und den Akten einen über ihre eigentliche schultypische Funktion weit hinausgehende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen (Rekonstruktion 2) oder deren Stagnation (Rekonstruktion 1) verleiht und die letztlich die Funktion und das Ziel des Aktes selbst in sein Gegenteil verkehren kann (Rekonstruktion 3).

Im Umkehrschluss zeigt sich, dass die Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung über das „Wie“ schultypischer Handlungsakte zum Ausdruck gebracht wird. Sie manifestiert sich also nicht als Dimension neben dem eigentlichen Unterrichts-, Lehr- und Lerngeschehen, sondern als Dimension in diesem Geschehen, die auf die Art und Weise des Geschehens Einfluss nimmt. Die Akte sind also Mittler des Beziehungsgeschehens. An ihrer Deutung lassen sich Hinweise auf die Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung festmachen.

Die manifeste positive oder negative Konnotation des Beziehungsgeschehens zwischen Schülerin und Lehrerin seitens der Schülerin, die vor allem in den Wirkungsschilderungen deutlich wird (Krankheit, Weiterentwicklung), geht unmittelbar mit Erfahrungen der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung einher, die sich anhand der latenten Ebene, insbesondere anhand der Performanz der Schilderungen der Handlungsakte und ihrer Deutungen, erschließen und konkretisieren lassen (Empathiebedürfnis, Erfahrung von Empathie, Empfinden von Respektlosigkeit) und die für die Schülerin nicht konkret verbal fassbar sind. Die Erfahrung von Beziehung ist also auf Schüler\*innenseite unmittelbar an ein Anerkennungsempfinden geknüpft, so dass Beziehung als „Mehr“ der Handlungsakte schülerseitig vor allem als emotionales Anerkennungserleben erfah- und fassbar wird, das aufgrund seiner Latenz jedoch unverfügbar bleibt und nicht als ein solches verbal konkretisiert werden kann.

Parallel zum Anerkennungserleben verweisen die Deutungen und (performativen) Schilderungen der Handlungsakte auf Verhältnisse der Passung und Unpassung zwischen Schülerin und Lehrerin. Diese nehmen in den jeweiligen Ausschnitten unterschiedliche Gestalt und Bedeutung an, so dass die zum Ausdruck kommende Verknüpfung von Anerkennungserleben, habitueller (Un-)Passung und Handlungsakt folgend je Ausschnitt konkretisiert wird.

In Interviewausschnitt eins verweist das in Form einer Selbstbeschreibung erzählte „opus operatum“ (Kramer, 2019, S. 308) der Schüchternheit und des Träumens auf einen Schülerhabitus (erste Bedeutungsweise des Begriffes), der (noch) in Unpassung zu bestimmten Anerkennungsnormen und Erwartungen des schulischen Feldes steht und damit zum Schülerhabitus in seiner zweiten, institutionellen Bedeutungsweise. Das sind hier die Konzentrationsnorm von Schule und die Erwartung, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, deren (Nicht-)Entsprechung auch über das Symbolsystem der Vergabe von Noten für die mündliche Mitarbeit honoriert oder sanktioniert und damit anerkannt wird. Die Schüchternheit kann dabei auch kontextgebunden sein und stellt – wie in Kapitel 2.1 beschrieben – bereits eine (Selbst-)Deutung der ehemaligen Schülerin dar, die auf Kommunikationsgrenzen zur erzählten Zeit hinweist und von der Schülerin in ihrer

Persönlichkeitsstruktur verortet wird. Neben dieser können weitere Deutungen möglich sein. Die Unpassung zwischen dem Schülerhabitus in seiner ersten und zweiten Bedeutungsweise lässt erkennen, dass die Einsozialisation in das Feld Schule zu der hier erzählten Zeit noch nicht in Gänze vollzogen ist. Das Drannehmen durch die Lehrperson ohne vorausgehenden Meldeakt der Schülerin macht zunächst einen lehrerseitigen Handlungsspielraum sichtbar. Dass dieses Drannehmen in die in Kapitel 2.1 rekonstruierte Anerkennungsproblematik zwischen Lehrperson und Schülerin mündet, macht deutlich, dass die Unpassung zwischen dem Habitus der Schülerin und den institutionellen Anforderungen (Schulkultur) auch auf dieser Ebene des Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnisses relevant wird, wo sie sich in Form einer Unpassung zwischen schülerseitigem Anerkennungsbedürfnis und lehrerseitigem Akt (unabhängig von seiner Intention) ausdrückt. Indem dieser Akt das in Schule erwartete Verhalten ohne Zustimmung der Schülerin und ohne Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Persönlichkeitsstruktur einfordert, wird er zum Mittler der Fortsetzung der Unpassung zwischen den Erwartungen auf Schul- und den Möglichkeiten auf Schüler\*innenseite. Der Handlungsspielraum, in dem sich dieser Akt vollzieht, eröffnet ferner die Möglichkeit, auch diesen Akt als „opus operatum“ (Kramer, 2019, S. 308) eines bestimmten Lehrerhabitus und nicht ausschließlich als Verlängerung der Schulkultur zu betrachten, so dass die Unpassung auch als eine zwischen Lehrer- und Schülerhabitus angenommen werden kann, die erstgenannte Unpassung verstärkt und im Anerkennungserleben der Schülerin auf der Ebene dieser Beziehung fassbar wird. Die erzählten negativen Wirkungen, konkret die verwendeten Begriffe der *Belastung* und *Krankheit*, deuten dabei entwicklungsblockierende Konsequenzen an, denn wer eine Last trägt, kommt im Regelfall weniger gut voran, und wer krank ist, leidet im Regelfall an einer Beeinträchtigung, die gleichsam kräftezehrend ist.

Kontrastiv dazu verweist das Erzählte in Interviewabschnitt zwei auf eine reflektiert eingeholte Entwicklung sowohl der Persönlichkeit (Selbstbewusstsein) als auch des schulbezogenen Verhaltens (sich melden). Das hier rekonstruierte Anerkennungserleben lässt auf eine Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerin (Sicherheit) und den Handlungsakten der Lehrperson schließen, wobei hier weniger konkrete Akte, sondern vornehmlich deren emotionale Wirkungen erzählt werden, die aber auf eine Herstellung von Sicherheit durch das Handeln der Lehrperson und damit korrelierende Möglichkeiten verweisen, die der Schülerin eingeräumt werden. Die Performanz der Erzählung verweist auf eine stärkere Bedeutsamkeit der sich in den Akten ausdrückenden Anerkennung, hier der Empathie, gegenüber den Akten selbst. Die Akte sind also erneut Mittler von Passung und Anerkennung. Indem die hier zum Ausdruck kommende Passung auf der Ebene zwischen Schülerin und Lehrerin in ihrer erzählten Konsequenz eine Veränderung des Verhaltens (sich melden) nach sich zieht, trägt sie zu einer stärkeren Einsozialisation in das schulische Feld bei, was sich als Kompensation der Unpassung zwischen Schülerin und Schulkultur lesen lässt. Dass diese Einsozialisation mit einer manifest erzählten positiven Transformation der Persönlichkeit (mehr Selbstbewusstsein) verknüpft ist, die Veränderung also reflektiert eingeholt wird, verweist zum einen auf ein zugleich bildungsstiftendes Moment der Schülerin-Lehrerin-Beziehung. Zum anderen zeichnet sich ein möglicherweise relevanter Zusammenhang zwischen Einsozialisation und Persönlichkeitsentwicklung ab, dem an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann.

Im Unterschied zu den beiden vorausgehenden Interviewausschnitten rückt mit der rekonstruierten Unpassung zwischen dem unterrichtlichen Anforderungsgrad und dem Lernstand der Schülerin im dritten Interviewausschnitt eine andere Art der Unpassung in den Vordergrund. Die hier sich zeigende Unpassung ist eine im Zuge des Aktes der Binnendifferenzierung lehrerseitig und individuell hergestellte. Ob hier eine verfehlte Lernstandserhebung oder aber der Versuch, der Schülerin über die leichten Aufgaben möglicherweise Sicherheit zu geben, eine Rolle spielt, kann ohne Interview mit der Lehrperson nicht geklärt werden. Die erzählte Schüler\*innenreaktion lässt jedoch erkennen,

dass die Handlung nicht zu einer Einsozialisation in das schulische Feld und seine Normen, sondern eher zu einem Erleben jenseits schulischer Normvorstellungen beigetragen hat (Entspannung). Eine Anerkennungsproblematik lässt sich in diesem Fall erst entlang des retrospektiven Erlebens des lehrerseitigen Aktes rekonstruieren, was vermuten lässt, dass die in dem Akt auch enthaltenen Anerkennungs- und Beziehungsbotschaften eines bestimmten Entwicklungsstandes bedürfen könnten, um als solche erfahren und reflektiert zu werden. Deutlich wird, dass der – wenn auch erst retrospektiv zum Ausdruck kommende – verfehlte Respekt das eigentliche Ziel des angewandten Unterrichtsprinzips – eine bestmögliche Förderung der Schüler\*innen durch ein differenziertes Vorgehen – sogar in sein Gegenteil verkehrt. Aus dem Ergebnis lässt sich vorsichtig auch auf eine mögliche Chance einer bewussten Berücksichtigung von Anerkennungsdimensionen schließen: Eine Reflexion des mit einer Differenzierung nach Anforderungsgrad verbundenen Mangels an Respekt hätte eine an den schülerseitigen Anerkennungsbedürfnissen tatsächlich vorbei gehende „Empathie“ als unkorrekte entlarven und eine möglicherweise auf einem diagnostischen Fehlschluss beruhende Handlung durch das Infragestellen von diagnostischen Möglichkeiten und daraus abgeleiteten Konsequenzen hin zu einer anderen Art der Differenzierung (z.B. mehr Bearbeitungszeit, andere Sozialform, Lösungshilfen), die keine Zuschreibung von Fähigkeitsgrenzen transportiert (siehe auch Stojanov, 2013, S. 67), korrigieren können.

#### 4 Fazit: Habituelle (Un-)Passung und Anerkennung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen im Kontext von Schulkultur und Lehrer\*innenbildung

Anhand der Rekonstruktion von drei Auszügen aus einem bildungsbiographischen Interview mit einer ehemaligen Schülerin konnte gezeigt werden, dass sich Unpassungen zwischen dem Habitus von Schüler\*innen und der Schulkultur bzw. den institutionellen Anforderungen von Schule auf der Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung fortsetzen und verstärken oder aber dort kompensiert und abgebaut werden können. Entsprechend kommt dieser Ebene eine besondere Bedeutsamkeit auch mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und den Abbau von Bildungsbarrieren zu. Eine entscheidende Rolle spielen dabei Verhältnisse der Passung zwischen Lehrperson und Schülerin in ihrer unmittelbaren Verknüpfung mit Dimensionen der Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung. Diese Verhältnisse der Unpassung oder Passung finden in auf Schüler\*innenseite kaum manifest fassbaren Anerkennungsproblematiken oder Anerkennungsempfindungen Ausdruck und weisen somit eine starke emotionale Dimension auf. Das Erleben bzw. Empfinden von Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung kann entsprechend auf Verhältnisse der Passung und Unpassung im Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis hinweisen. Vermittelt werden habituelle Passung und Unpassung zwischen Lehrperson und Schülerin auch über das „Wie“ von (schultypischen) Handlungsakten. Insgesamt kommt dem Beziehungs- und Anerkennungsgeschehen zwischen Lehrperson und Schülerin in den Ausschnitten große Relevanz zu, die schultypischen Handlungsakten erst ihre tatsächliche Bedeutung, ggf. auch jenseits ihrer eigentlichen Funktion, verleiht. Lehrpersonen kommt ein entsprechender beziehungs- und anerkennungsrelevanter Spielraum in der Ausgestaltung schultypischer Handlungsakte zu, der bewusst gestaltet oder aber entlang unreflektierter Habitusdispositionen ausgefüllt werden kann. Auch die Ergebnisse entlang der Schüler\*innenperspektive lassen damit auf die Bedeutsamkeit einer reflexiven Arbeit an anerkennungsrelevanten habituellen Orientierungen von angehenden Lehrpersonen schließen, die diese zu einem kritisch-reflexiven Blick auf mögliche Passungen und Unpassungen sowie deren mögliche Konsequenzen befähigt.

## Literatur und Internetquellen

- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.T. (2015). Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 11–20). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_1)
- Bourdieu, P. (2017/1997). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- 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. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20)
- 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). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6)
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.5>
- Heymann, H.W. (2010). *Binnendifferenzierung konkret*. Zugriff am 25.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung\\_konkret.html](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung_konkret.html).
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4)
- Idel, T.-S. (2014). Der Waldorfschülerhabitus – Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 293–306). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_13)
- Kramer, R.-T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_6)
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.T. Kramer & S.

- Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8)
- Kramer, R.T. (2015a). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–47). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_2)
- Kramer, R.T. (2015b). Der Ansatz „Schulkultur“. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In M. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer.
- Kramer, R.T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Meyer, H. (2013). *Blick in die Forschungsstätten*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Misoch, Sabina (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Moldenhauer, A. (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In M.S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255–270). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_13)
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3>
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs* (S. 67–81). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_4)
- 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). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3)
- Stojanov, K. (2014). Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft: Befragung einer normativen Grundlage* (S. 95–109). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426869.95>
- 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), 341–353. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.05>
- te Poel, K. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 155–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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*, (2), o.S.

- te Poel, K. (2021, im Erscheinen). Lehrerorientierungen. Zur Anerkennungsbedeutsamkeit eigener Schülererfahrungen von angehenden Lehrpersonen. In M. Proyer, G. Krensnner, F. Paudel, B. Schimek, R. Grubich & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen, Gänge, Zwischenwelten* (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Band in Vorbereitung).
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierung im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 307–331). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_14)
- Wernet, Andreas (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80615-4>
- Wiezorek, C., & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_10)

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung. Rekonstruktionen entlang der Schüler\*innenperspektive. *PraxisForschungLehrer\*innen-Bildung*, 3 (2), 63–79. <https://doi.org/10.4119/pflb-4196>

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>

# Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung?

Britta Ostermann\*

\* Kontakt: [britta.ostermann@web.de](mailto:britta.ostermann@web.de)

**Zusammenfassung:** Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden vollziehen sich in pädagogischen Beziehungen. Neben den Beziehungen zu Eltern, weiteren Familienmitgliedern und Peers stellen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften wesentliche Gegebenheiten des Aufwachsens in modernen Gesellschaften dar (vgl. Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 5f.). Dabei ist es sowohl für ihre gegenwärtigen Erfahrungen während der Kindheit als auch für ihre zukünftige Entwicklung bedeutsam, ob sie Pädagog\*innen begegnen, die sie anerkennen und ermutigen oder demütigen und verletzen (vgl. Ostermann & Prenzel, 2019). Im vorliegenden Beitrag erfolgt ein Einblick in eine empirische Studie über die Qualität der Interaktionen von Lehrkräften mit Kindern, um herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise und wie Lehrende die ihnen anvertrauten Kinder in beobachteten Betreuungsphasen anerkennen und verletzen.

**Schlagwörter:** pädagogische Anerkennung, ambivalente und verletzende pädagogische Beziehungen, Qualität pädagogischer Beziehung, Interaktion



## 1 Zur Bedeutung von Relationalität

Während Pädagog\*innen ihre genuinen beruflichen Aufgaben wie das Erziehen, Beraten, Diagnostizieren und Fördern wahrnehmen, entstehen zwischen ihnen und den Heranwachsenden persönliche Beziehungen. Sowohl die Bedeutung als auch die Beschaffenheit von Beziehungen werden mit Hilfe von fächerübergreifenden Relationentheorien untersucht. An dieser Stelle sei auf den Soziologen Norbert Elias (1897–1990) verwiesen. Er leistete zur Erhellung des Phänomens der Relationalität einen bedeutenden Beitrag, da er herausarbeitete, dass soziale Welten stets von Beziehungen und Veränderungen bestimmt seien (vgl. Elias, 1970). Dabei verlieh Elias Beziehungen einen primären und konstitutiven Status, indem er betonte, dass sich Menschen erst in und durch Beziehungen entwickeln sowie in und durch Beziehungen existieren (vgl. Ostermann, Leddin, Prengel, Tellisch & Wysujack, 2019, S. 94).

Im Lichte dieser grundlegenden relationentheoretischen Erkenntnisse kann einsichtig werden, dass einflussreiche interdisziplinäre Theorierichtungen als Relationentheorien gelesen werden können. Ansätze der Bindungsforschung, der sozial- und bildungsphilosophischen Anerkennungsforschung, der schulpädagogischen und schulpsychologischen Interaktionsforschung, der Neurobiologie, der Sozialpsychologie sowie der Bedürfnistheorie belegen – bei all ihrer Unterschiedlichkeit – übereinstimmend, dass Relationalität eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens ist und dass sich die Beziehungsqualität auf die physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung von Heranwachsenden auswirkt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 94).

Demzufolge ist die Art, wie Pädagog\*innen Heranwachsende ansprechen, für Wohlergehen, Entwicklung und Lernen der Kinder folgenreich. Dies wird anhand von Untersuchungen über Bildungsstufen hinweg belegt. Dazu seien im Folgenden einige prägnante Forschungsbeispiele erwähnt.

Frühpädagogische Forschungsvorhaben haben sich in den letzten Jahren den Interaktionen in Bildungsprozessen gewidmet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass, wenn es gelingt, die Interaktionen mit Kindern in einer feinfühligem, anerkennenden und responsiven Weise zu gestalten, sich Beziehungen zwischen Erzieher\*innen und Kindern entwickeln können, die für den Heranwachsenden unterstützend, kognitiv anregend und entwicklungsfördernd sind (vgl. Weltzien, 2014, S. 11). Eine Studie von Anke König (2009) bezieht sich auf die Bedeutung von Relationen für kognitive Lernprozesse. Sie hat die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersucht. In Anlehnung an internationale wissenschaftliche Ansätze wie das *sustained shared thinking*, das *scaffolding* und das *responsive teaching* entwickelte König das Prinzip der dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozesse, die insbesondere in dyadischen Interaktionen die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern anregen können. Die generationale Beziehung wird demnach partizipativ gestaltet, indem die Kinder die Freiheit haben, ihre Gedanken, ihre Erkenntnisse und ihre Wissenswünsche zum Ausdruck zu bringen und durch die Unterstützung der Erzieher\*innen intersubjektiv weiterzuentwickeln. Diese Interaktionsprozesse sind sowohl durch instruktive und konstruktive Momente als auch durch ein Bemühen um Reziprozität zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet. Sie lösen Ko-Konstruktionsprozesse aus und bewirken eine Entwicklung und Weiterführung der Gedanken. Anhand ihrer Beobachtungen belegt sie,

„dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. Zwar stimmen 79 % der Erzieherinnen der Aussage zu, das ‚Kind sei Akteur seiner Entwicklung‘ und bestätigen damit den Einfluss konstruktivistischer Bildungsvorstellungen, jedoch bleibt das beobachtete Handeln der ErzieherInnen im Kindergartenalltag weit hinter diesen Ansprüchen zurück. Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König, 2009, S. 269).

Den Befund, dass das Potenzial sozialer Interaktionen oft nicht hinreichend beachtet wird, bestätigen internationale empirische Studien: „Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden“ (OECD, 2004). Dabei mangelt es vor allem auch an Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen der Qualität von pädagogischen Beziehungen und von Peer-Beziehungen und ihre Bedeutung für emotional-soziale und kognitive Lernprozesse.

Zu erinnern ist darüber hinaus an die vor 50 Jahren berühmt gewordenen Untersuchungen von Rosenthal und Jacobsen zum „Pygmalioneffekt“. Sie kamen im Jahr 1968 erstmalig zu dem Ergebnis, dass in dem Maße, in dem sich Erwartungen und Interaktionsmuster zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler\*innen stabilisieren, sich auch Leistungsergebnisse stabilisieren: „Erwarten die Lehrer von den Kindern größere intellektuelle Fortschritte, so machen sich diese auch tatsächlich bei den Kindern bemerkbar.“ (Rosenthal, 1971, S. 30) Diese Ergebnisse konnten später wiederholt bestätigt werden (u.a. Brophy & Good, 2008; Helmke, 2014). Erwartungen beeinflussen das kommunikative Verhalten der Lehrenden und die Reaktionen der Lernenden beträchtlich: Insbesondere bei der Formulierung von Fragen, bei Lob und Tadel und beim Umgang mit Fehlern gestalten Lehrkräfte Lehr-Lerndialoge mit leistungsstark eingeschätzten Schüler\*innen auf eine andere Weise als mit schwächer eingeschätzten (vgl. Brophy & Good, 1974; Dubs, 2009). Bereits junge Schüler\*innen erkennen diese unterschiedlichen Verhaltensmuster. Primarschulkinder beschrieben in Interviews dezidiert, wie und in welcher Hinsicht sich das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber different eingeschätzten Lernenden unterscheidet (vgl. Dubs, 2009, S. 455). Einzelne Schüler\*innen schließen dabei sehr sensibel aus dem Tonfall oder aus den Feinheiten der Sprache darauf, was Lehrpersonen von ihnen erwarten. Dies trifft insbesondere für jüngere Lernende zu (vgl. Dubs, 2009, S. 456). Beispielsweise ziehen Heranwachsende Rückschlüsse vom Anspruchsniveau der Fragen auf ihre eigene Selbsteinschätzung: Je anspruchsloser die Fragestellung, desto niedriger wird die eigene Intelligenz eingeschätzt. Dieses Kommunikationsverhalten gegenüber Lernenden beeinträchtigt ihr Selbstwertgefühl und ihre Entwicklung. Lehrende forcieren auf diese Weise – oftmals unbewusst – mögliche Benachteiligungen von Heranwachsenden, anstatt sie auszugleichen. Somit kann die Erwartung von Pädagog\*innen, ausgedrückt durch ihr verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten, die Potenzialentwicklung fördern oder verhindern.

## 2 Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns

Anhand unterschiedlicher Forschungsrichtungen lassen sich verschiedene Theoreme herauskristallisieren, die die Qualität pädagogischer Beziehungen beschreiben. Der vorliegende Artikel fokussiert die Kategorie der Anerkennung, da sie eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens darstellt.

Sozial- und bildungsphilosophische Anerkennungstheorien (vgl. u.a. Benjamin, 1990; Honneth, 2018; Nussbaum, 2002; Taylor, 1993; Todorov, 1996) stellen die Angewiesenheit auf Anerkennung heraus und beziehen sich auf menschenrechtliche Prinzipien. In diesen Diskursen wird deutlich, dass in gruppen- und kulturspezifisch unterschiedlichen Varianten Mädchen und Frauen, Jungen und Männer den Wunsch nach Anerkennung verspüren (vgl. Prengel, 2005, S. 15f.) und somit Anerkennung ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (Moldenhauer, 2015, S. 50) darstelle. Der Pariser Historiker und Philosoph Tzvetan Todorov unterstreicht, dass Menschen Anerkennung „wie Sauerstoff zum Leben brauchen“ (Todorov, 1996, S. 34). Verweigerte Anerkennung könne Verletzungen und Entmenschlichung verursachen (vgl. Taylor, 1993; Todorov, 1996). Demzufolge scheint es, als seien sowohl die Identitätsentwicklung als auch die Entwicklung

von Selbstbewusstsein „notwendigerweise an die dialogisch strukturierte, praktische Anerkennung durch andere gebunden“ (Taylor, 1993, S. 21).

Vor diesem Hintergrund sei einerseits der Wunsch nach Anerkennung durch die Anderen Ausgangspunkt sozialer Handlungen. Andererseits sei der Mangel an Anerkennung als Ausgangspunkt für aversives Verhalten zu verstehen (vgl. Todorov, 1996). Peter Sitzer hat im Rahmen seiner empirischen Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt herausgearbeitet, dass ein überdauernder und – insbesondere in der frühen Kindheit – nicht gestillter Heißhunger nach Anerkennung dazu führen könne, diese auf falschen, schädlichen Wegen zu suchen (vgl. Sitzer, 2009). Basierend auf ihren theoretischen Überlegungen und ihrer langjährigen Erfahrung in der pädagogischen Praxis stellt die Erziehungswissenschaftlerin und Schulleiterin Ulrike Becker (2014b) fest, dass einige Kinder, die durch Trennungen, Gewalt und Entbehrungen psychisch oder physisch traumatisiert aus der Familie in Bildungseinrichtungen kommen, dort als störend in Erscheinung treten, indem sie mit ihrem bisher erlernten subjektiv sinnvollen Verhalten die Rituale sowie die Regeln der Kindertagesstätten und Schulen überschreiten. Sie provozieren, so dass sie von Gleichaltrigen und Erwachsenen abgelehnt und als unerträglich empfunden werden können. In einigen Fällen werden sie dann in eine andere Institution verwiesen (vgl. Becker, 2014b, S. 166ff.). Falls diese Heranwachsenden weiterhin im Laufe ihrer Bildungsbiographie Ablehnung erfahren und auf diese Weise kumulierende Anerkennungsmängel entstehen, seien laut Erziehungswissenschaftler Hans Oswald (2008) langfristig Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und der Versuch, endlich Anerkennung durch Anschluss an gewaltbereite Gruppen zu finden, als Ausweg vorgezeichnet.<sup>1</sup>

Auch in der Bindungstheorie wird die Bedeutung von Anerkennung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen untersucht. Gneuß arbeitet heraus, dass „eine kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge [...] für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes von besonderer Bedeutung ist“ (vgl. Gneuß, 2008, S. 46). Anerkennungen wirken positiv und stärkend, während Verletzungen schädliche Folgen nach sich ziehen (vgl. Prengel & Tellisch, 2019).

Im Lichte dieser interdisziplinären Theorien und Studien scheint es evident, dass Anerkennung – als ein Theorem zur Beschreibung der Beziehungsqualität – für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse bedeutsam ist.

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang ist der Ansatz der „Restorative Practice in School“ von Bedeutung, der in Großbritannien, in den USA und in Kanada weit verbreitet ist. Diese Konzeption verfolgt das Ziel, ein stärkendes und inklusives Schulklima zu etablieren und heilsame Beziehungen aufzubauen. Disziplinprobleme und Konflikte werden nicht durch Bestrafung gelöst, sondern durch Stärkung integrierender sozialer Beziehungen. „But with restorative practices, the student is held accountable and given support to resolve the issue, repair the harm and make a plan to ensure that the misbehavior doesn’t happen again. Relationships are restored and community is built“ (Wachtel, 2016, o.S.). Es geht nicht darum, die Lernenden zu bestrafen, zu beschämen und auszuschließen, sondern es geht um Einsicht, Verständnis und Wiedergutmachung. Wenn ein\*e Schüler\*in aufgrund eines Fehlverhaltens lediglich von der Schule für eine gewisse Zeit ausgeschlossen wird, wird sich weder bei der ausgeschlossenen Person noch bei den anderen Peers etwas ändern, denn es wird nicht die Gelegenheit gegeben, eine Beziehung wieder aufzubauen (vgl. Wachtel, 2016; Evans & Vaandering, 2016). Auswirkungen des Ansatzes und damit verbundene kindliche Resonanzen wurden evaluiert. So konnte an Schulen in Hull (England) festgestellt werden, dass sich sowohl der Drogenkonsum als auch die Suspendierungen und das Zuspätkommen verringert haben. Darüber hinaus gaben die Schüler\*innen an, sich mit der Schule und der Schulgemeinschaft verbunden zu fühlen. In Deutschland finden sich Schulverbände und einzelne Schulen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten und mit als äußerst schwierig erlebten Kindern und Jugendlichen Erfolge erzielen (vgl. die Studien zum Projekt Übergang von Ulrike Becker, 2014a, 2014b, und Erfahrungsberichte von Reinhard Stähling, 2013, sowie Ostermann, 2015, 2016).

### 3 Forschungsbefunde zur Qualität pädagogischer Beziehungen

Aus der Fülle einschlägiger Untersuchungen werden nachfolgend die Forschungsergebnisse aus Beobachtungsstudien des Projektnetzes INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) vorgestellt, das von Annedore Prengel und Antje Zapf (Universität Potsdam) geleitet wurde. In ca. 20-jähriger interdisziplinärer Kooperation wurde ein mehr als 13.000 Feldvignetten umfassender Datensatz gesammelt, der aus einzelnen Interaktionsszenen besteht, die in Schulen, Kindertagesstätten und sozialpädagogischen Einrichtungen protokolliert wurden (Prengel, 2013; Tellisch, 2015). Der Datensatz stellt eine einzigartige zeithistorische Quellensammlung mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen dar. Es wird mit diesen Studien angestrebt, Annahmen über anerkennende, verletzende und ambivalente Formen und Häufigkeiten pädagogischer Interaktionen empirisch zu begründen, Beiträge zur Weiterentwicklung der Theorie pädagogischer Beziehungen zu leisten und zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen im Bildungswesen beizutragen (vgl. Prengel, Tellisch, Wohne & Zapf, 2016, S. 154). Die Leitlinien *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017) für alle pädagogischen Arbeitsfelder beruhen u.a. auf den INTAKT-Studien (vgl. Kap. 4).

Für die Erhebungen wird die Methode des fokussierten, offenen, teilnehmenden Beobachtens eingesetzt. Anhand eines Beobachtungsbogens werden Feldvignetten zu pädagogischen Interaktionen protokolliert. Dabei kommen die sozialen Kompetenzen der geschulten Beobachtenden zum Tragen. Die Auswertung erfolgt anhand der Methoden der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse und des konsensuellen Kodierens. Die transkribierten Mitschriften der Feldvignetten werden anhand der sechs Kategorien „sehr anerkennend“, „leicht anerkennend“, „neutral“, „leicht verletzend“, „sehr verletzend“ und „ambivalent/schwer einzuordnen“ kategorisiert. Die in Forschungsprojekten und in Lehr-Forschungsprojekten gewonnenen verbalen Daten werden durch das INTAKT-Team mehrfach überprüft, anhand des aus den Daten heraus entwickelten Codebuchs mit MAXQDA kodiert und mit Hilfe von SPSS in einem Gesamtdatensatz gesammelt. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dienen der verbalen Dokumentation pädagogischer Praktiken und darüber hinaus in einem Teil der Feldvignetten auch kindlicher Resonanzen. Sie ermöglichen die statistische Ermittlung von Annahmen zu Häufigkeiten ihres Vorkommens in bestimmten Zeiträumen und Feldsituationen, u.a. bei verschiedenen Lehrpersonen, in verschiedenen Settings, Fächern, Klassen, Stufen, Schultypen und Einzelschulen (Prengel et al., 2016). Das „explorative“ und transparente Vorgehen erlaubt es, eine weiter wachsende Zahl breit gestreuter Feldereignisse mit spezifischen Schichtungsmöglichkeiten einzubeziehen. Zuverlässigkeit wird durch mehrstufiges konsensuelles Kodieren, nicht durch Messung der Interrater-Reliabilität in einem festen Team, angestrebt. Feldzugänge im Sinne repräsentativer Stichproben sind dabei nicht vorgesehen, so dass ein Rückschluss auf eine Grundgesamtheit nicht möglich ist. Aber die Qualität, Größe und Vielfalt des Gesamtdatensatzes kann zu begründeten Hypothesen zur Qualität pädagogischer Beziehungen in ausgewählten Hinsichten führen. Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierbarkeit der Befunde müssen immer wieder erwogen werden. Zu weiteren Untersuchungen mit anderen Designs soll angeregt werden (vgl. Ostermann et al., 2019).

Insgesamt zeigen die Analysen der Feldvignetten, dass durchschnittlich etwa drei Viertel der beobachteten Interaktionen zwischen Pädagog\*innen und Heranwachsenden anerkennend und neutral ausfallen, während ungefähr ein Viertel als verletzend und ambivalent eingestuft werden, wobei davon nahezu 6 Prozent der Interaktionen von den Beobachter\*innen als starke Verletzungen kategorisiert werden (vgl. Prengel et al., 2016, S. 153). Für das Verständnis der genannten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Durchschnittswerte nichts über das Handeln Einzelner aussagen (vgl. Prengel, 2013, S. 102–114).

Um Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Beziehungen zu verdeutlichen, werden aus dem INTAKT-Datensatz ausgewählte verletzend und anerkennende Szenen nachfolgend kontrastierend dargestellt.

### 3.1 Anerkennende Szenenbeobachtungen

Nachfolgend werden Feldvignetten vorgestellt, in denen die Handlungsweise als einem Heranwachsenden gegenüber anerkennend kategorisiert wurde.

#### **Feldvignette 1, Elementarbereich**

*Denis, der sich noch nicht in erkenntlichen Worten ausdrücken kann, erzählt in Lauten eine Geschichte, bei der Frau Wagner dem Kind die ganze Zeit interessiert zuhört und Gegenfragen stellt. Am Ende ruft Frau Wagner dem Kind: „Bravo!“ zu.*

Die Erzieherin lässt sich auf gestisch-sprachliche Kommunikationsphasen mit einem Kleinkind ein und animiert es auf anerkennende Weise, sich weiterhin verbal zu äußern. Dies scheint das Kind zu motivieren, wodurch ein Gespräch zwischen beiden entsteht. Die Frühpädagogin wertschätzt die Äußerungen des Kindes durch ihre Antworten und Gegenfragen (vgl. Prengel & Tellisch, 2019).

#### **Feldvignette 2, Primarstufe**

*Die Klasse ist unruhig, und viele Schülerinnen und Schüler reden. Frau Schulz redet laut los und lobt zwei Schüler für ihre ruhige Arbeit. Daraufhin fangen die anderen Kinder auch an zu arbeiten.*

#### **Feldvignette 3, Sekundarstufe**

*Klaus verweigert sich: „Ich kann nicht vorspielen!“ Frau Bern: „Klar kannst du. Das habe ich schon gehört.“ Klaus: „Nein, ich bin ein Nichtskönner. Beim Liederspielen bin ich ein Versager.“ Frau Bern: „Nein, das stimmt nicht, ich sehe in deinem Heft ganz viele Pluspunkte.“ Sie zeigt vor der Klasse sein Heft mit den Punkten. Die anderen Kinder unterstützen Frau Bern. Dieter sagt: „Versuchen kannst du es.“ Frau Bern: „Willst du es mir allein in der Pause vorspielen?“ Klaus: „Nein, ich mag nicht.“ Später: Frau Bern widmet sich noch einmal Klaus. Sie spielen ein Lied gemeinsam. Sie motiviert ihn ohne Unterlass: „Ich weiß, dass du das schaffst. [...]“ Nachdem er fertig ist, sagt sie zu ihm: „Na siehst du. Prima. [...] Das zweite Lied spielen wir nächste Woche.“*

Die hier präsentierten Protokollausschnitte (Feldvignette 2 und Feldvignette 3) geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf als anerkennend kategorisiertes pädagogisches Handeln. In Feldvignette 2 lösen unruhige Schüler\*innen eine chaotische Situation auf, nachdem sie die Erfahrung gemacht haben, dass die Lehrerin ruhige Schüler\*innen anerkannt hat. In Feldvignette 3 wird deutlich, dass ein verzweifelter Junge sich beruhigen lässt, da seine Lehrerin ihn konstruktiv unterstützt, aktiv zuhört und zusichert, für anerkennende Peer-Beziehungen Sorge zu tragen. Das Kind, das im Mittelpunkt von Feldvignette 3 steht, erfährt vielseitige Ermutigungen durch seine Lehrerin; die Mitschüler übernehmen die Haltung der Lehrerin; der Klassenkamerad Dieter handelt auf besondere Weise anerkennend, indem er formuliert: „Versuchen kannst du es“ (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 108f.).

### 3.2 Verletzende Szenenbeobachtung

Nachfolgend werden Handlungsweisen einem Kind gegenüber beschrieben, die als verletzend kategorisiert wurden.

#### **Feldvignette 4, Elementarbereich**

*Jonas will seinen Kittel anziehen und probiert es alleine. Frau Bernhard sagt zu ihm: „Das kannst du nicht, siehst du, ich wusste, dass du das nicht alleine schaffst.“ Jonas schmeißt daraufhin den Kittel an die Brust der Lehrerin.*

Erziehung zur Selbstständigkeit ist im Krippenbereich ein zentrales Element. Die Kinder benötigen auf diesem Weg Zuspruch und Bestätigung. Doch dies bietet die Erzieherin in dieser Szene dem Jungen nicht. Sie wertet seine Aktivität ab und schreibt ihm zu, dass er den Kittel nicht allein anziehen könne, was sie bereits zuvor gewusst habe. Der Junge erfährt, dass die Erzieherin ihm diesen Schritt nicht zutraut (vgl. Prengel & Tellisch, 2019). Darüber hinaus lassen sich anhand der Feldvignetten situative Folgen der Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften beobachten. Dabei wird sichtbar, dass Anerkennung ermutigt und dass Verletzung dazu führt, dass Kinder erstarren, weinen, resignieren. Unter Berücksichtigung weiterer Feldvignetten ist davon auszugehen, dass aversives pädagogisches Handeln die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder negativ beeinflusst (Prengel & Tellisch, 2019). Krumm und Weiß benennen Auswirkungen ungenügender pädagogischer Beziehungen, die von Angst, Unsicherheit, Entmutigung, Scham, Niedergeschlagenheit, Konzentrationsverschlechterung, Zorn, Wut, Überforderung, Aggression und Rache bis hin zu körperlichen Auswirkungen wie Herzklopfen, Übelkeit, Kopfschmerzen und Schlafstörungen reichen (vgl. Krumm & Weiß, 2001, S. 27).

#### **Feldvignette 5, Primarstufe**

*Kinder sollen den Tanz einmal üben. Frau Schwarz ermahnt Rico, dass er zu schnell tanzt. Sie öffnet den Jungen nach – die Klasse lacht Rico aus.*

#### **Feldvignette 6, Primarstufe**

*Die Lehrerin Frau Meier setzt ihre Erläuterungen bezüglich der Ballspielregeln fort, als wenige Minuten später ein Mädchen erwischt wird, wie sie ihrer Freundin etwas ins Ohr flüstert. [...] Das sitzende Mädchen wird von der zweiten Lehrkraft Frau Schulz am Arm gepackt, zum Aufstehen gedrängt und nach vorn gezogen. Es steht [...] allein vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nun alle Blicke auf sie gerichtet haben. Verängstigt sind die Schülern der Schülerin stark nach oben gezogen, wobei sie den Kopf in einer geduckten (anscheinend in den Schulterblättern verschwindenden) Stellung einzieht. Die Schulterhaltung veranlasst die zweite Lehrerin zu einem entwürdigenden Kommentar. Aggressiv äußert sie: „Steh nicht da wie’n Gartenzwerg.“ Alle Kinder beginnen laut zu lachen. Der Schülerin steigen die Tränen in die Augen.*

#### **Feldvignette 7, Primarstufe**

*Schüler sind laut, das Unterrichtsgeschehen ist völlig entgleist. Die Aktivität (Rhythmusdiktat) hat insgesamt 3 Minuten von 38 stattgefunden. Frau Klein zu Martin: „Du machst NUR Müll. Du machst NICHT mit!“ Sebastian mischt sich ein: „Ich war’s!“ Frau Klein: „Das ist mir egal! Macht jetzt mit!“*

Die protokollierten Szenen geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf verletzendes pädagogisches Handeln. In den Feldvignetten 5 und 6 führt die verletzende Adressierung einer Lehrperson einem Kind gegenüber dazu, dass auch Peers dieses Kind verletzen. In Feldvignette 7 distanziert sich ein Schüler von der seinen Mitschüler verletzenden Lehrerin, indem er eigenes Handeln selbstkritisch deutet und sich so solidarisch mit dem anderen Kind zeigt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 106f.).

### **3.3 Ambivalenzen der Anerkennung**

In allen anerkennenden Handlungsweisen der Pädagog\*innen, die anhand der Feldvignetten sichtbar wurden, lassen sich mit den unterstützenden auch machtvollen Einflüsse der Erwachsenen erkennen. Teile pädagogischer Anerkennungsforschung konzentrieren sich auf diese Form der Machtausübung, die in pädagogischer Anerkennung enthalten ist (vgl. z.B. Balzer & Ricken, 2010). Die Erziehungswissenschaftler\*innen Norbert Ricken und Nicole Balzer kritisieren in ihren Studien zu Anerkennung an den vorangestellten positiven Anerkennungskonzepten den Einsatz der Anerkennung als ein normatives

Muster pädagogischen Handelns und die einseitige Sicht auf Anerkennung als „ein wertschätzendes und unterstützendes Handeln des Akzeptierens oder Respektierens“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 88). Sie vertreten die Auffassung, dass es im Kontext der Anerkennung ebenfalls die Dimension der Macht zu berücksichtigen gelte:

„Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebettet [...]; vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar. Als solche aber sind sie weder (nur) positiv, noch (nur) negativ, sondern überaus ambivalent und – vor allem – (re)produktiv“ (Balzer, 2014, S. 59).

Im Unterschied zu einer solchen Fokussierung auf implizite Macht wählen die Studien im Projektnetz INTAKT eine Perspektive, in der die explizit aggressiven und verletzenden Beziehungsqualitäten mit ihren destruktiven Auswirkungen nicht ausgeblendet, sondern den anerkennenden pädagogischen Beziehungen gegenübergestellt werden. Der pädagogisch bedeutsame Erkenntnisgewinn einer solchen Kontrastierung sei an dieser Stelle anhand von zwei weiteren Feldvignetten aufgezeigt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 109f.).

#### **Feldvignette 9, Primarstufe**

*Frau Busch übt mit den Schüler/inne/n im Kreis die 5er-Malfolge. Wer die Lösung zu einer Aufgabe weiß, geht in die Hocke. Frau B. sagt zu Anna, die noch keine Aufgabe beantwortet hat: „Aufpassen, Mäuschen, 5 mal 10?“ Anna gibt die richtige Antwort und freut sich. Frau Busch stellt die nächste Aufgabe: „1 mal 5?“ Anna: „5.“ Frau B.: „2 mal 5?“ Anna überlegt. Frau Busch gibt ihr Hilfestellung, indem sie mit den Händen die Lösung andeutet. Anna: „10.“ Frau Busch hält Blickkontakt und lobt: „Sehr schön.“ Anna freut sich.*

#### **Feldvignette 10, Sekundarstufe**

*Die Lehrerin Frau Zuck wendet sich zu Stefan schaut in sein Heft und sagt: „Weißt du was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist.“ Frau Zuck zeigt auf uns (die Hospitantinnen). Diese beiden Frauen da denken echt, dass du bescheuert bist. Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön schön dumm-faul.“ Stefan schaut auf sein Heft und stützt den Kopf auf die Hände.*

Feldvignette 9 thematisiert die Ermöglichung einer Leistung aller Kinder in einem konkurrenzorientierten Mathematikspiel. Dieses Szenenprotokoll enthält zwar explizit keine Resonanzen aus der Peergruppe, vermittelt aber einen Eindruck von der Freude des zur Leistung ermutigten Mädchens im Kreis ihrer Peers. Obwohl ein fachlich fragwürdiger Wettbewerb durch die ihre Machtposition ausfüllende Lehrerin inszeniert wird, drängt sich der Eindruck auf, dass sie sich für die Mitgliedschaft in der lernenden Kindergruppe, also für die Teilhabe aller Kinder, auch des langsam lernenden Mädchens, engagiert. Erst in der Kontrastierung dieses, wenn man so will, „maternalistischen“ Wohlwollens mit der aggressiven Diskriminierung, die in Feldvignette 10 dokumentiert ist, kann deutlich werden, welche Vorzüge anerkennenden pädagogischen Praktiken zukommen – trotz der ihnen innewohnenden Ambivalenzen (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 110).

Die Forschungsergebnisse betrachtend lässt sich begründet annehmen, dass viele Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte täglich im Sinne von Winnicott „genügend gute“<sup>2</sup> pädagogische Beziehungen realisieren. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll und anerkennend anzusprechen. Zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen mangelnde Anerkennung sowie Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten (vgl. Prengel, 2013,

<sup>2</sup> Der Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott (1983/1958) hat den Begriff „good enough“ geprägt, der verdeutlicht, dass es nicht zu realisieren sei, Kinder fortwährend vollkommen „richtig“ anzuerkennen. Schließlich bewegen sich pädagogische Beziehungen zwischen anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Prozessen. Im Sinne von Winnicott gilt es, genügend gute Beziehungen zu den Heranwachsenden zu pflegen, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

S. 121). Dies kann fatale Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben (vgl. Kap. 1 und Kap. 2).

### 3.4 Zusammenfassende Überlegungen zu den empirischen Befunden

Die vorgestellten Befunde zeigen, wie unterschiedlich die Interaktionsqualität über die Bildungsstufen hinweg ausfällt. Eine Sensibilisierung aller Beteiligten in multiprofessionellen Teams, eine Auseinandersetzung mit eigenen Anerkennungs- und Verletzungserfahrungen, ein Wissen über die Kinderrechte als ethische Ausgangsbasis für wertschätzendes Handeln und eine regelmäßige Reflexion und Supervision der eigenen Tätigkeit stellen bedeutsame Maßnahmen dar, die Frühpädagog\*innen zu einem professionellen und wertschätzenden Umgang mit ihren Kindern bewegen können (vgl. Prengel & Tellich, 2019).

## 4 Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns

Pädagog\*innen müssen sich auf allen Bildungsstufen der Herausforderung stellen, in hochkomplexen, mehrdeutigen und oftmals schwer vorhersehbaren Situationen des (früh)pädagogischen Alltags feinfühlig, responsive und anerkennende Interaktionen mit Heranwachsenden unterschiedlichen Alters, Geschlechts sowie unterschiedlicher kultureller Herkunft, Religion und Fähigkeiten zu gestalten und zugleich Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Ostermann, 2019). Dass dieser Anspruch oftmals nicht erfüllt werden kann, belegen aktuelle Forschungsbefunde (vgl. Kap. 3). Annedore Prengel stellt in diesem Kontext die Hypothese auf, dass problematisches Beziehungshandeln auf persönlichen Stress der Pädagog\*innen und Mängel in Forschung, Aus- und Weiterbildung zurückzuführen sei (vgl. Prengel, 2013).

Um verletzendes und ambivalentes Verhalten in pädagogischen Beziehungen zu minimieren, haben der interdisziplinäre Arbeitskreis „Menschenrechtsbildung“ im Rochow-Museum und die Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (abgekürzt: Rochow-Akademie) das Manifest *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* entwickelt, das unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten auf den Ebenen der pädagogischen Praxis, Wissenschaft, Ausbildung, Verwaltung und Politik herausarbeitete (vgl. Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, 2017). Sie enthalten zehn Leitlinien, die sich an Lehr- und Fachkräfte in Schulen und pädagogischen Einrichtungen wenden. Die Reckahner Reflexionen sind ein Instrument, das für Schulentwicklungsprozesse und Leitungshandeln genutzt werden kann und geeignet ist, anerkennende Handlungsweisen in Teams und Kollegien zu stärken. Sie sind konsenstauglich und wenden sich an Pädagog\*innen auf allen Bildungsstufen und in allen Bildungsinstitutionen. An dieser internationalen Initiative sind deutschsprachige Personen und Institutionen beteiligt, und eine Ausweitung auf europäische und weitere internationale Ebenen wird avisiert (vgl. Ostermann & Prengel, 2019).

## Literatur und Internetquellen

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn et al.: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657768394\\_003](https://doi.org/10.30965/9783657768394_003)
- Becker, U. (2014a). Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. *Journal of Special*

- Education and Rehabilitation*, 15 (1–2), 24–42. <https://doi.org/10.2478/jser-2014-0002>
- Becker, U. (2014b). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1: Praxiszugänge* (S. 165–175). Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.19>
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel & Frankfurt a.M.: Stroemfeld & Roter Stern.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher-Student-Relationships. Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J., & Good, T.L. (2008). *Looking in Classrooms* (10. Aufl.). Boston, MA: Pearson.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie?* München, Juventa.
- Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing and Hope in Schools*. New York: Skyhorse Publishing.
- Folta-Schoofs, K., & Ostermann, B. (2019). *Neurodidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hehn-Oldiges, M., & Ostermann, B. (2020). *Äpfel und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung in inklusiven Settings*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: [http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/04/Hehn-Oldiges-Ostermann\\_longVersion-1.pdf](http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/04/Hehn-Oldiges-Ostermann_longVersion-1.pdf).
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 807–821). Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden, VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Krumm, V., & Weiß, S. (2001). *Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich* (16., erw. Fassung). Vortrag ÖFEB. Zugriff am 01.12.2020. Verfügbar unter: <http://a-ch-d.eu/MATERIALIEN/hoeflichkeit/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich2002.pdf>.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dss>
- Nussbaum, M.C. (2002). *Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge*. Stuttgart: Reclam.
- OECD (2004). *Early Childhood Policy Review. Hintergrundbericht 2002–2004*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ostermann, B. (2015). Halt geben in pädagogischen Beziehungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (10), 21–24.
- Ostermann, B. (2016). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Eine kommunikative Herausforderung*. Weinheim: Beltz.
- Ostermann, B. (2018). *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch „restorative practices“*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/>.
- Ostermann, B. (2019). Professionalisierung pädagogischen Handelns – Ansprüche und Herausforderungen auf relationaler Ebene. *Zeitschrift für Erziehung & Unterricht*, (10).

- Ostermann, B. (2020, im Druck). Anerkennung als didaktische Kategorie. In J. Bachmann, C. Berndt & T. Häcker (Hrsg.), *Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ostermann, B., Leddin, A., Prengel, A., Tellisch, C., & Wysujack, V. (2019). Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln. Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In F. Hartnach (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 93–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Ostermann, B., & Prengel, A. (2019). Die Ethik pädagogischer Beziehungen. Ein blinder Fleck im Kontext von Erziehung, Bildung und Hilfe. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), *Kindheit – vergessen und vermessen* (S. 33–50). Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren.
- Oswald, H. (2008). *Helfen, Streiten, Sielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmm8>
- Prengel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an. Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik* (S. 15–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn>
- Prengel, A., & Tellisch, C. (2019). Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita* (S. 35–52). Freiburg i.Br. et al.: Herder.
- Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 150–157.
- Prengel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge; Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.5>; <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.4>
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017). Reckahn: Rochow-Museum & Potsdam: Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/>.
- Rosenthal, R. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Spitzer, M. (2013). *Das (un)soziale Gehirn. Wie wir imitieren, kommunizieren und korrumpieren*. Stuttgart: Schattauer.
- Stähling, R. (2013). Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 252–264). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Reclam.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzz9d>
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.

- Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative Practices*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: [https://www.iirp.edu/images/pdf/DefiningRestorative\\_Nov-2016.pdf](https://www.iirp.edu/images/pdf/DefiningRestorative_Nov-2016.pdf).
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik. Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Winnicott, D.W. (1983/1958). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt a.M.: Fischer.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Ostermann, B. (2021). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (2), 80–91. <https://doi.org/10.11576/pflb-4197>

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>