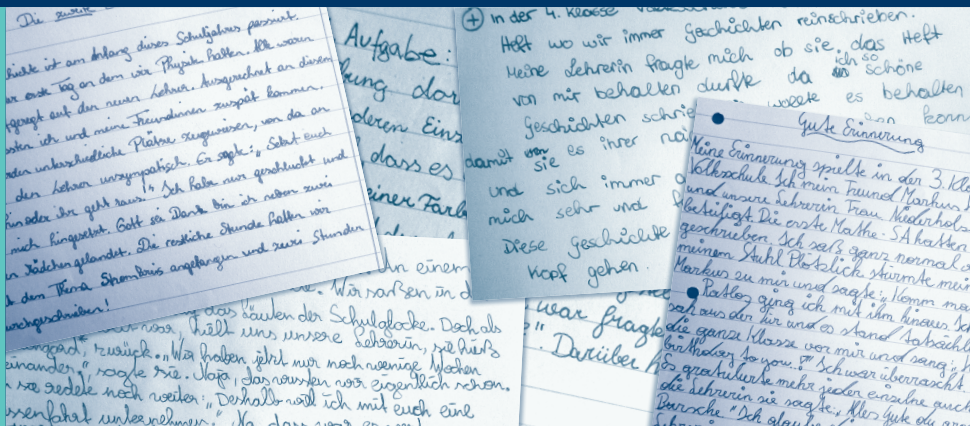


# Anerkennung in der Schule

## Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Eine Einführung</b> . . . . .	9
<b>1 Anerkennung</b> . . . . .	17
1.1 Anerkennung – Ein Begriff mit vielen Facetten. . . . .	20
1.2 Anerkennung als pädagogisch philosophische Idee. . . . .	22
1.2.1 Wurzeln des Anerkennungsbegriffs im pädagogischen Kontext . . . . .	22
1.2.2 Bedeutende Positionen im Überblick . . . . .	24
1.3 Was ist Anerkennung? – Eine Systematisierung . . . . .	38
<b>2 Anerkennung im schulpädagogischen Diskurs</b> . . . . .	44
2.1 Anerkennung als Phänomen in der Schule . . . . .	45
2.2 Anerkennungspraktiken und pädagogisches Handeln. . . . .	50
2.2.1 Praktik . . . . .	51
2.2.2 Pädagogisches Handeln. . . . .	53
2.3 Zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen . . . . .	55
2.3.1 Lernen als ein pädagogischer Grundbegriff . . . . .	55
2.3.2 Ausdifferenzierung einer anerkennungstheoretisch begründeten Lernkonzeption. . . . .	59
2.3.3 Ein subjekttheoretisches Lernverständnis. . . . .	61
2.3.4 Konsequenzen für das pädagogische Handeln . . . . .	62
2.4 Forschungsbefunde, ausgehend von anerkennungstheoretischen Überlegungen . . . . .	65
2.4.1 Empirische Bezugsstudien zu Anerkennung und Schule . . . . .	66
2.4.2 Ein Fazit . . . . .	72
<b>3 Zwischen Autonomie, Wertschätzung und Verletzbarkeit:   Konzeption einer Theorie der Anerkennung auf Basis   der Überlegungen Axel Honneths</b> . . . . .	74
3.1 Axel Honneths Theoriebildung zu Anerkennung . . . . .	75
3.1.1 Grundlegendes zum Honneth'schen Denkmodell. . . . .	77
3.1.2 Aktualisierung der Hegel'schen Anerkennungstheorie . . . . .	81
3.1.3 Reformulierung der Hegel'schen Anerkennungstheorie durch Meads Sozialpsychologie . . . . .	83

3.2	Grundlegende Begriffsbestimmungen: Die drei Formen der Anerkennung – Liebe, Recht, Wertschätzung . . . . .	94
3.2.1	Die emotionale Zuwendung – Liebe als Anerkennung . . . . .	97
3.2.2	Die rechtliche Anerkennung – Respekt als Anerkennung . . . . .	104
3.2.3	Die solidarische Zustimmung – Soziale Wertschätzung als Anerkennung . . . . .	110
3.2.4	Zusammenführung der Honneth'schen Anerkennungstheorie . . . . .	116
3.2.5	Anerkennung als Missachtung: Vergewaltigung, Entrechtung, Entwürdigung . . . . .	118
3.2.6	Von Anerkennungsansprüchen zu Anerkennungskämpfen . . . . .	120
3.2.7	Anerkennungskämpfe zur Stärkung des eigenen Ichs . . . . .	126
3.3	Kritik und Erweiterung des Honneth'schen Ansatzes . . . . .	127
3.3.1	Anerkennung als Attributierung oder Rezeption . . . . .	129
3.3.2	Der Wandel von Honneths Anerkennungsbegriff . . . . .	132
3.4	Schule als Anerkennungsraum . . . . .	133
3.4.1	Schule als emotionaler Anerkennungsraum . . . . .	134
3.4.2	Schule als moralischer Anerkennungsraum . . . . .	137
3.4.3	Schule als wertschätzender Anerkennungsraum . . . . .	138
3.4.4	Honneths Konzept der Anerkennung als theoretischer Bezugsrahmen . . . . .	140
<b>4</b>	<b>Zwischen Stiftung und Transformation: Konzeption einer Theorie der Anerkennung auf Basis der Überlegungen Judith Butlers . . . . .</b>	<b>143</b>
4.1	Wegbeschreibung zu Anerkennung als zentralem Aspekt der Subjektwerdung in der Theorie Judith Butlers . . . . .	144
4.2	Zentrale Aspekte für die Betrachtung von Anerkennungspraktiken in der Schule . . . . .	151
4.2.1	Interpellation . . . . .	151
4.2.2	Performativität . . . . .	153
4.2.3	Subjektivation . . . . .	154
4.2.4	Intelligibilität . . . . .	155
4.2.5	Diskurs . . . . .	156
4.2.6	Normen . . . . .	157
4.2.7	Materialität . . . . .	158
4.3	Wirkmächtige Facetten von Anerkennungspraktiken . . . . .	159
4.3.1	Anerkennung als Stiftung und Transformation . . . . .	161
4.3.2	Anerkennung als Bestätigung und Versagung . . . . .	165

4.3.3	Anerkennung als machtvolle Triade . . . . .	167
4.3.4	Anerkennung als Inkorporation in Handlungen . . . . .	170
4.4	Anerkennung in schulisch relevanten Zusammenhängen. . . . .	172
4.4.1	Anerkennung und Anerkennbarkeit. . . . .	172
4.4.2	Anerkennung und Begehren . . . . .	175
4.4.3	Anerkennung und Macht. . . . .	178
4.4.4	Anerkennung und Normen . . . . .	182
4.5	Anerkennung, Schule und die Theorie Butlers . . . . .	187
4.5.1	Butlers ethische Philosophie als Ethik des Klassenzimmers . . .	187
4.5.2	Butlers Konzept der Anerkennung als theoretischer Zugang . .	190
<b>5</b>	<b>Anlage und Durchführung der Untersuchung . . . . .</b>	<b>195</b>
5.1	Qualitative Unterrichtsforschung aus praxeologischer Perspektive . .	198
5.1.1	Qualitative Forschung . . . . .	198
5.1.2	Schul- und Unterrichtsforschung . . . . .	200
5.1.3	Praxeologische Perspektive . . . . .	203
5.2	Datenerhebung. . . . .	207
5.2.1	Erinnerungsszenen . . . . .	207
5.2.2	Ablauf der Datenerhebung . . . . .	213
5.2.3	Sampling. . . . .	214
5.2.4	Schreibaufforderung . . . . .	217
5.3	Datenauswertung . . . . .	219
5.3.1	Grounded Theory. . . . .	221
5.3.2	Zentrale Grundelemente . . . . .	223
5.3.3	Situationsanalyse. . . . .	225
5.3.4	Schritte der Datenauswertung . . . . .	226
5.3.5	Ablauf der Datenauswertung. . . . .	239
<b>6</b>	<b>Ergebnisdarstellung. . . . .</b>	<b>241</b>
6.1	Überblick . . . . .	241
6.2	Anerkennung als ein Ensemble bedeutsamer Praktiken . . . . .	243
6.2.1	Anerkennen als Wahrnehmen . . . . .	245
6.2.2	Anerkennen als Begegnen . . . . .	250
6.2.3	Anerkennen als Gegenübertreten. . . . .	255
6.2.4	Anerkennen als Ansprechen . . . . .	260
6.2.5	Anerkennen als Rückmelden . . . . .	265
6.2.6	Anerkennen als Versagen. . . . .	271

6.2.7	Re-Adressierung als Teil von Anerkennungspraktiken . . . . .	279
6.2.8	Zusammenschau . . . . .	284
6.3	Wirkmächtige Elemente schulischer Anerkennungspraktiken . . . . .	285
6.3.1	Die Modalität der Zeit . . . . .	288
6.3.2	Die Modalität des Raumes . . . . .	294
6.3.3	Die Modalität der Sache . . . . .	302
6.3.4	Die Modalität des Körpers . . . . .	320
6.3.5	Die Modalität des Sozialen . . . . .	327
<b>7</b>	<b>Bausteine einer Theorie schulischer Anerkennung und Implikationen für die Praxis . . . . .</b>	<b>339</b>
7.1	Praktiken und Modalitäten in ihrem Zusammenspiel . . . . .	339
7.2	Ein holistischer Zugang zu Anerkennung . . . . .	344
7.3	Implikationen für die schulische Praxis . . . . .	352
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	<b>360</b>
<b>9</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis . . . . .</b>	<b>375</b>
9.1	Abbildungsverzeichnis . . . . .	375
9.2	Tabellenverzeichnis . . . . .	375

---

# Eine Einführung

*I am because you are.*  
(Desmond Tutu)

*We can only understand something or someone for whom we care. In this sense of how we come to know a human being, the words of Goethe are especially valid: «One learns to know only what one loves, and the deeper and fuller the knowledge is to be, the more powerful and vivid must be the love, indeed the passion».*  
(Max van Manen)

Die sozialtheoretische Einsicht, dass erst Erfahrungen der Anerkennung es Individuen ermöglichen, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung auszubilden, hat im pädagogischen Diskurs eine beachtliche Resonanz gefunden (vgl. Mecheril & Castro Varela 2010, Balzer & Ricken 2010, Schäfer & Thompson 2010). Balzer und Ricken (2010, 35) gehen davon aus, dass «pädagogisches Handeln grundsätzlich mit Fragen und Problemen der Anerkennung verbunden ist». Ihre These untermauern sie, indem sie über Erfahrungsberichte von ermutigenden oder demütigenden Erziehungs- und Schulsenen verdeutlichen, dass wechselseitige Wahrnehmungen und Adressierungen, Bewertungen und Rückmeldungen jeglicher Art im pädagogischen Geschehen «bedeutsam» sind. So fällt, mit Balzer und Ricken (2010, 35) gesprochen, «das Pädagogische mit Anerkennung schlicht in eins». In Anbetracht dessen erscheint es erstaunlich, dass der Zusammenhang zwischen Anerkennung und pädagogischem Handeln bisher selten empirisch bearbeitet worden ist. Erst in den letzten zwanzig Jahren finden sich erziehungswissenschaftliche Arbeiten zum Thema Anerkennung, zunächst allerdings war Anerkennung ausschließlich an die Differenzforschung im Bereich der interkulturellen, der feministischen und der integrativen Pädagogik gekoppelt. Die im gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs vorherrschende «Konjunktur von Anerkennung» (ebd., 36) hat zur Folge, dass der Bedeutungsgehalt von Anerkennung im Zentrum steht und die einzelnen anererkennungstheoretischen Positionen diskutiert und auch zuweilen gegeneinander ausgespielt werden. Röhr (2009, 94) fordert beispielsweise eine Präzisierung des Anerkennungsbegriffs ein, um der «Entleerung» (ebd.) des Konzepts entgegenzuwirken. Aus diesen Überlegungen ergibt sich der Kern der vorliegenden Arbeit: Anerkennung wird als Konzept der Analyse von sozialen Interaktionen verstanden. Hierfür ist es nach Düttmann (1997) und auch Balzer und Ricken (2010, 37) notwendig, «Präzi-

sion und Mehrperspektivität nicht gegeneinander auszuspielen». Die vorliegende Arbeit situiert sich im Bereich der empirischen Bildungsforschung. Die theoretische Rahmung dieser empirischen Studie bilden die sozialphilosophischen Ausführungen Axel Honneths und die diskurstheoretischen Überlegungen von Judith Butler zu Anerkennung. Honneths und Butlers Ausführungen stellen die wichtigsten und häufigsten Referenztheorien zu Anerkennung im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum dar. Während Axel Honneth Anerkennung als etwas beschreibt, was das menschliche Leben verbessert und wodurch Menschen ein positives Selbstverhältnis ausbilden können, geht Judith Butler davon aus, dass uns Anerkennung überhaupt erst zu Subjekten macht. Somit steht, wie Ikäheimo (2009, 325) gearbeitet hat, eine ethische einer subjektivierenden Komponente gegenüber. Wenn man die beiden unterschiedlichen Anerkennungslinien genauer betrachtet, wird klar, dass die jeweilig andere ebenfalls zum Tragen kommt und von einer ethisch-subjektivierenden Doppelrolle gesprochen werden kann. In der vorliegenden Arbeit werden diese zwei unterschiedlichen Verständnisse von Anerkennung nicht als konkurrierende Theorien verstanden, sondern als verschiedene und spezifische Auslegungen der Anerkennungsthematik, die unterschiedliche, aber auch unverzichtbare Linsen darstellen, durch welche die empirischen Daten betrachtet werden.

Es wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welche Anerkennungspraktiken im Unterricht in erzählten Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden. Dabei stehen Anlässe, Abläufe und Wirkweisen dieser Anerkennungspraktiken im Vordergrund. Die aufgefundenen Praktiken werden im Anschluss an ihre Beschreibung und Analyse auf Gemeinsamkeiten und Überschneidungen hin untersucht, um übergreifend über die unterschiedlichen Praktiken wirkmächtige Elemente der Praxisform der Anerkennung herauszuarbeiten. Dabei ergeben sich fünf Modalitäten von Anerkennung speziell das Untersuchungsfeld Schule fokussierend. Somit steht in dieser Forschungsarbeit weniger das Ansinnen im Vordergrund, festzulegen, was denn «die» Anerkennung ist, sondern darzustellen, welche Anlässe Anerkennungspraktiken in der Schule haben, wie sie vollzogen werden und wie sie wirken, sowie darüber hinaus Modalitäten zu entwickeln, deren Betrachtung dabei hilft, Anerkennungspraktiken einer Reflexion zugänglich zu machen.

Studien mit diesem Blickwinkel sind im deutschsprachigen Raum unterrepräsentiert. Den Ausgangspunkt für die meisten Studien im deutschsprachigen wie auch im englischsprachigen Raum bilden die anerkennungstheoretischen Überlegungen Axel Honneths und Judith Butlers. Die unterschiedlichsten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Arbeiten nutzen Anerkennung zur empirisch geleiteten Theoriebildung. Es sind hier beispielsweise Studien zum

Zusammenhang zwischen gewalttätigem Handeln von Jugendlichen und biografisch erfahrenen Anerkennungsdefiziten und Missachtungserfahrungen (Helsper 1995, Sutterlüty 2002, Sitzer 2009), anerkennungstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Gewalt (Combe & Helsper 1994; Bertram, Helsper & Idel 2000, Kammler 2013), aber auch anerkennungstheoretisch ausgerichtete Studien zu rechten und fremdenfeindlichen Orientierungen (Möller 2013 oder Helsper & Krüger 2002) zu nennen. Im Bereich der Schul- und Bildungsforschung gibt es Untersuchungen, die sich auf schulische Partizipationsverhältnisse als Ausdruck moralischer Anerkennung konzentrieren (Prenzel 2012) oder schulische Anerkennungsverhältnisse als Rahmen moralischer Anerkennung rekonstruieren (Helsper & Lingkost 2013). Wiezorek (2005) zeichnet in ihrer Forschungsarbeit Schulbiografien ostdeutscher Jugendlicher nach und stellt die Frage, worin der Beitrag besteht, den die Schule zur sozialen Organisation der Biografie leistet. Mit ihrer Studie erweitert sie die sozialisationstheoretische Sicht auf Schule, indem sie die in der Schule auftretenden Anerkennungsproblematiken als Weichenstellungen für die biografische Entwicklung des Subjekts beschreibt. 2013 veröffentlichte Annedore Prenzel die Ergebnisse der bisher größten empirischen Studie mit einer anerkennungstheoretischen Ausrichtung im deutschsprachigen Raum. Die IN-TAKT (Soziale Interaktion in pädagogischen Arbeitsfeldern) Beobachtungsstudie zeigt, dass ein Viertel der pädagogischen Interaktionen in Schulklassen mit verletzenden Adressierungen einhergehen. Im weiteren Verlauf werden von Prenzel und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Muster der Verletzung und der Anerkennung beschrieben. Der Datensatz, auf dem diese Ergebnisse beruhen, enthält eine Sammlung von ca. 15 000 Feldvignetten, die an mehr als 300 Beobachtungstagen in 120 Schulen in der BRD notiert wurden (vgl. Prenzel 2013b, 94). Die kürzeste Fassung der Fragestellung, die das Projektteam um Annedore Prenzel untersucht, lautet: Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt? Im englischsprachigen Raum bildet auch die Anerkennungstheorie Honneths den häufigsten Referenzrahmen für Forschungen im Bereich *recognition*. Thomas (2012) beispielsweise bezieht sich in seiner Studie zu schulischen Partizipationsverhältnissen auf Honneth, indem er den Honneth'schen Zugang von anderen anerkennungstheoretischen Überlegungen abgrenzt und zeigt, wie schulische Partizipationsverhältnisse mit der Hilfe von Honneths Anerkennungstheorie reflektiert werden können. Auch bei Forschungen zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule bilden Honneths anerkennungstheoretische Überlegungen eine Grundlage. Von 2012 bis 2014 wurde in Australien in Kooperation mit Forschenden aus dem Vereinigten Königreich und Irland eine groß angelegte



Studie durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule und schulischen Anerkennungsverhältnissen zu erforschen (Graham et al. 2014). Dazu wurde mit Lehrer/-inneninterviews und Fokusgruppen bestehend aus Schülerinnen und Schülern gearbeitet. Durch die Ergebnisse dieser Studie hat sich gezeigt, dass die Schule einen Ort darstellt, der durch Anerkennungsverhältnisse geprägt ist. Lernende und Lehrende zugleich sprechen davon, dass gelingende Anerkennungspraktiken für ihr Wohlbefinden in der Schule ausschlaggebend sind. Wie diese Praktiken gestaltet sind, konnte in dieser Studie aber nicht erfasst werden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich einer Forschungslücke, weil sie erstens bei der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ansetzt. In der Schilderung von «erinnerten Szenen» rekonstruieren Schüler/-innen in Erzählungen ihre Erfahrungen. Das einzelne Subjekt rückt dabei jedoch in den Hintergrund, da es darum geht, allgemeine Anlässe, Abläufe und Wirkungen von Anerkennungspraktiken zu rekonstruieren. Dadurch kann der Blick darauf gerichtet werden, wie Anerkennungspraktiken in der Schule gestaltet sind und vollzogen werden. Zweitens werden schulische Anerkennungspraktiken auf der Grundlage der Theorien von Judith Butler und Axel Honneth diskutiert, und dadurch wird mit der vorliegenden Arbeit ein Versuch unternommen, einen ethischen und einen subjektivierenden Zugang (vgl. Ikäheimo 2009, 2014) zum Thema Anerkennung erstmals über empirische Daten zueinander in Beziehung zu setzen. Dazu werden im Kapitel 3 und 4 dieser Arbeit die Perspektiven Honneths mit der Fokussierung auf die ethische Komponente und die Butlers mit einer vorrangig subjektivierenden Sichtweise aufgearbeitet. Mit der dadurch entstehenden holistischen Betrachtungsweise wird im Anschluss daran den Fragen nachgegangen, welche Anlässe Anerkennungspraktiken in der Schule haben, wie sie vollzogen werden und wie sie wirken.

Um diese Fragen beantworten zu können, erfolgt zuvor im ersten Kapitel die Begriffsbestimmung dessen, was unter Anerkennung verstanden werden kann und die Darstellung der ihr zugeschriebenen Bedeutungen aus den unterschiedlichsten Denktraditionen. Dazu werden die bedeutendsten Positionen im Anerkennungsdiskurs rezipiert. Somit wird im Laufe dieser Arbeit ein Anerkennungsbegriff entfaltet, der vereinfacht Anerkennung als Adressierung versteht. Im zweiten Kapitel wird auf Anerkennung im schulpädagogischen Bereich eingegangen und dabei Anerkennung als Phänomen in der Schule diskutiert. In diesem Zusammenhang wird eine anerkennungstheoretisch begründete Lernkonzeption ausdifferenziert, um das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Zusammenhangs von Anerkennung und Lernen zu beschreiben. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, was

Praktiken darstellen, ob und wie sie vom Handeln abzugrenzen sind und was Handeln zu einem pädagogischen Handeln macht.

Im dritten und vierten Kapitel werden, wie angeführt, die Anerkennungstheorie Axel Honneths und Judith Butlers Konzept der Anerkennung dargestellt. Das Ziel der Arbeit in diesem Bereich ist weniger, die eine Theorie gegen die andere auszuspielen, um am Ende beurteilen zu können, welche denn Anerkennung besser beschreibe, sondern vielmehr, diese beiden Stränge als einander befruchtend wahrzunehmen, um nach der Betrachtung der empirischen Daten durch diese beiden theoretischen Brillen wichtige Bausteine einer Theorie schulischer Anerkennung herauszuarbeiten. Nach Ikäheimo (2009, 325) und wie sich auch in der theoretischen Ausarbeitung des subjektivierenden Zugangs zu Anerkennung nach Butler und der intersubjektiven Herangehensweise nach Honneth (Einteilung siehe Bedarf 2010) zeigt, steht über den zwei verschiedenen Diskurssträngen von Honneth und Butler sehr wohl ein gemeinsames, holistisches Konzept, das geprägt ist von einem Verständnis, das Anerkennung als ein wechselseitiges, Normen und Werten unterliegendes Konzept und Subjekte nicht per se als autonom versteht, sondern in Abhängigkeit von anderen beschreibt. Von beiden Theoretikern wird Anerkennung außerdem nicht als eine Sequenz von Ereignissen verstanden, sondern als ein konstantes Element, das alle Ereignisse und Phasen des Lebens durchzieht.

Der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth hat sich in zahlreichen Arbeiten mit dem Thema Anerkennung befasst. Den Ausgangspunkt für weitere Anerkennungstheorien und Reflexionen bildet sein 1992 erstmals im Suhrkamp Verlag erschienenes Werk *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Darin entwirft Honneth eine Gesellschaftstheorie, die Entwicklungen in modernen Gesellschaften auf der Grundlage von Anerkennungsbeziehungen versteht. Gleichzeitig entwickelt Axel Honneth mit seinem Ansatz ein Individuierungskonzept, innerhalb dessen sich ein autonomes Individuum in Abhängigkeit von drei Formen der Anerkennung herausbildet. Dabei ist die wechselseitige Bezugnahme der Subjekte aufeinander die Voraussetzung für gelingende Selbstverwirklichung. Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden Honneths Überlegungen nachgezeichnet. Dadurch werden die für Honneth maßgeblichen theoretischen Bezüge zu den Schriften von Georg Friedrich Wilhelm Hegel und im Anschluss Honneths Verwendung von George Herbert Meads Sozialpsychologie betrachtet. Das geschieht mit dem Ziel, zentrale Ideen und Motive der Anerkennungstheorie Honneths darzustellen. Im Anschluss daran werden die drei Dimensionen der Anerkennung – Liebe, Recht und Solidarität – expliziert. Diese analytische Dreiteilung der Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse, die von Honneth vorgenommen wird, zeigt Modi

der Anerkennung auf, die beschreiben, wie sich die Mitglieder einer Gesellschaft aufeinander beziehen können. Unter den zahlreichen Kritikern von Honneth wird vor allem Heikki Ikäheimo und Arto Laitinen Raum gegeben, da ihre kritischen Rückfragen für Honneth selbst von zentraler Bedeutung waren. In weiterer Folge wird Honneths Unterscheidung zwischen affektiver, kognitiv-moralischer und sozialer Anerkennung auf pädagogische Zusammenhänge, wie sie sich in der Schule zeigen, ausgelegt und Schule als emotionaler, moralischer und wertschätzender Anerkennungsraum skizziert. Den Abschluss von Kapitel 3 bilden Überlegungen zum Konzept Honneths als theoretischem Bezugsrahmen für pädagogische Verhältnisse und Handlungen.

Ausgehend von der Darlegung der Theoriebildung Butlers in ihren Grundzügen und der Klärung der Grundbegriffe sowie ihrer theoretischen Wurzeln wird Butlers Verständnis von Anerkennung im Kapitel 4 expliziert. Aus der Zusammenschau unterschiedlicher Werke Butlers, durch die sich der Begriff der Anerkennung wie ein roter Faden zieht, werden vier Aspekte als kennzeichnend für das Konzept Butlers zur Anerkennung herausgearbeitet. Anerkennung erscheint dabei sowohl als identitätsstiftendes als auch transformierendes Geschehen, das sowohl durch den bestätigenden als auch den versagenden Charakter gekennzeichnet ist. Dabei ist dieses Geschehen kein einzuforderndes Handeln, das entweder positiv oder negativ konnotiert ist, sondern kann als per se in pädagogische Handlungen inkorporiert und besonders als machtvolleres triadisches Geschehen verstanden werden. Anschließend an diese Erläuterungen werden Beziehungsgeflechte vom Anerkennungs begriff zu Anerkennbarkeit, Begehren, Macht und Normen gewoben, um diese dann fruchtbar für die Betrachtung von Anlässen und Abläufen von Anerkennungspraktiken pädagogischen Handelns und Denkens im Unterricht zu machen. In einer Zusammenschau der Elemente Anerkennung, Schule und des theoretischen Zugangs Butlers wird eine «Ethik des Klassenzimmers» in Anlehnung an Butlers ethische Philosophie überlegt und die Beweggründe für die Wahl von Butlers Konzept der Anerkennung als theoretischen Zugang dieser Arbeit in einem nächsten Schritt erläutert.

Das empirische Material der vorliegenden Untersuchung stellen als Erinnerungsszenen verschriftlichte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus dem Schulalltag in der Begegnung mit Lehrer/-innen dar. Diese Studie möchte die innerhalb des Anerkennungs diskurses bisher wenig berücksichtigten Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern genauer betrachten. Laut Bastian (2007, 2010), Weinert und Helmke (1996) und Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007) beschäftigt man sich in der Unterrichtsforschung zu wenig mit den Meinungen von Schülerinnen und Schülern, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Alltagswelten von Schülerinnen

und Schülern im Erfahrungsraum Schule ist noch wenig erforscht, und laut Stolz (1997) wird zudem oft die Validität der Aussagen von Schülerinnen und Schülern angezweifelt. Von den Forscherinnen der vorliegenden Arbeit werden Schülerinnen und Schüler als ernsthafte Kommunikationspartner/-innen im System Schule wahrgenommen, die Expertinnen und Experten für ihre Belange sind.

Grundlegend für die vorliegende Arbeit ist eine menschenrechtlich begründete Pädagogik. Anerkennung spielt für die Frage nach dem Aufwachsen in einer Demokratie eine zentrale Rolle. Eine Demokratie ist auf eine ausreichende humane Sozialisation ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen und braucht zu Selbstachtung und Anerkennung der anderen und zur Selbst- und Mitbestimmung fähige Individuen (vgl. Honneth 2013). Demokratie hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle Dimensionen, sondern auch persönliche, die Erfahrung von Anerkennung ist die Voraussetzung für Selbstachtung und Freiheit. Prengel (2013b, 13) bezeichnet es als «gesellschaftliche und persönliche Gestaltungsaufgabe», wenn Beziehungen in gesellschaftlichen Hierarchien Anerkennungsbeziehungen sein sollen. Für die Wahl von Erinnerungsszenen in Anlehnung an Frigga Haug als Erhebungsinstrument ist diese menschenrechtlich begründete Pädagogik die Voraussetzung. Obwohl der emanzipatorische Anspruch, der Haugs Arbeit zugrunde liegt, in der vorliegenden Studie nicht zum Tragen kommt, wurden Erinnerungsszenen als Erhebungsmethode gewählt, da sie «zumeist ein gutes Zeugnis über herrschende Kultur und Ideologie, über Konstruktionsweisen, über Selbstwahrnehmung [sind]», wie Frigga Haug (2003a, 199) attestiert, und somit geeignet sind, Praktiken zu rekonstruieren. Zusammenfassend betont sie, dass Erinnerungsszenen «einen Einblick geben in das Forschungsfeld unter Einschluss der Subjekte» (Haug 2003a, 199). Gabriele Rosenthal (2010) fasst den Vorteil dieses Forschungsansatzes mit der Fokussierung auf einzelne Schlüsselszenen auf zwei Ebenen zusammen: So besteht nicht nur die Möglichkeit, Aufschluss zu erhalten über die vergangene Situation mit ihren wirkmächtigen Elementen und ihren Wirkweisen, sondern vielmehr offenbart sich ein Einblick in die Deutungsmuster der Gegenwart, und dabei zeigen sich «soziale Konstruktionen in ihrer Wechselwirkung mit den konkreten Erfahrungen der Handelnden und den zu unterschiedlichen Zeitpunkten wirkmächtigen sozialen Diskursen» (Rosenthal 2010, 198). Laut Bohnsack (2010, 13) haben wir es bei Narrationen mit «wissenschaftlich relevanter Erfahrung» zu tun. Das sind Sachverhalte, die schon interpretiert, sprachlich fassbar und formuliert vorliegen.

Die als Datenmaterial vorliegenden Erinnerungsszenen werden mithilfe der Grounded Theory ausgewertet, die nach Hülst (2013, 81) als Forschungskonzept bezeichnet wird, in dessen Mitte die Ausdeutung von empirisch erhobenem Mate-

rial steht. Das Ziel besteht dabei darin, Theorien über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln. Diese Theorien sollen «den Kontakt zur Datenbasis nicht verlieren und [...] einen sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine Bedingungen (die Aktionen und Interaktionen durch die er konstituiert wird) und die sich aus ihm ergebenden Konsequenzen verständlich machen können» (ebd.). Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, über die Analyse subjektiver, erzählter Erfahrungen Praktiken der Anerkennung in der Schule sichtbar zu machen. Die Daten werden dabei durch zwei unterschiedliche «recognative lenses» (Bingham 2001, 24; zit. n. Balzer 2013, 27), nämlich die Theorien Axel Honneths sowie Judith Butlers, betrachtet, analysiert und interpretiert. Aus dieser bifokalen Betrachtung und Analyse ergeben sich auf Basis der empirischen Daten sechs zentrale Praktiken (*Anerkennen als Wahrnehmen, Anerkennen als Begegnen, Anerkennen als Gegenübertreten, Anerkennen als Ansprechen, Anerkennen als Rückmelden und Anerkennen als Versagen*), durch die Anerkennungsprozesse, die pädagogischem Handeln in der Schule inkorporiert sind, kennzeichnend beschrieben werden können.

In der Darstellung der Ergebnisse werden die beiden theoretischen Stränge Honneths und Butlers gleichermaßen zum Datenmaterial in Beziehung gesetzt. Zentral ist dabei, dass die Praktiken nach dieser Zusammenführung nach übergreifenden und wirkmächtigen Momenten einer schulischen Anerkennungstheorie hin untersucht werden. So werden als Ergebnis in Kapitel 6 zunächst für die Schule bedeutsame Praktiken der Anerkennung detailliert beschrieben und analysiert und diesen anschließend eine mehrdimensionale Betrachtung zugrunde gelegt, die als fünf Modalitäten (*Modalität der Zeit, Modalität des Raumes, Modalität der Sache, Modalität des Körpers und Modalität des Sozialen*) sichtbar wird. Diese fünf Modalitäten finden als Bausteine einer Theorie schulischer Anerkennung ihre Verwendung.

Abschließend werden in Kapitel 7 die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, wobei unter anderem auch die Verbindung einer moralisch-ethischen und einer subjektivierenden Perspektive auf Anerkennung mittels der Daten deutlich gemacht wird. Nachfolgend wird ein Resümee mit dem Fokus der Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Schule gezogen, wobei Implikationen für die Praxis des schulischen Lehrens und Lernens im Mittelpunkt stehen.

---

# 1 Anerkennung

*In den Blicken des Du, einer zweiten Person, die mit mir als einer ersten Person spricht, werde ich meiner nicht nur als eines erlebenden Subjekts überhaupt, sondern zugleich als eines individuellen Ichs bewusst. Die subjektivierenden Blicke des Anderen haben eine individuierende Kraft.*  
(Jürgen Habermas)

Was ist eigentlich Anerkennung, und wie kann man sie theoretisch und praktisch beschreiben? Welche Bedeutung hat Anerkennung grundlegend? Welchen Unterschied macht es, ob wir mehr oder weniger Anerkennung bekommen? Kann man positive Anerkennung auf wertschätzende Handlungen und negative Formen der Anerkennung auf verletzende Adressierungen reduzieren? Sind loben, trösten oder zu Leistung ermutigen anerkennende Verhaltensweisen und Kinder und Jugendliche anbrüllen, lächerlich machen, ignorieren oder beschämen verletzendes Verhalten? Wie kann der Begriff der Anerkennung gefasst werden? Im Folgenden soll ein Überblick über die im theoretischen Diskurs beschriebenen Formen von Anerkennung gegeben werden. Dabei erfolgt eine Annäherung an den Begriff sowohl aus historischer als auch aus etymologischer Sicht. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Zugänge zu Anerkennung systematisiert, um diese für die Schulpädagogik fruchtbar zu machen. Die ausgearbeitete Systematik stellt zwei verschiedene Modelle im Anerkennungsdiskurs dar: Zum einen wird eine ethische und eine ontologische Herangehensweise (vgl. Ikäheimo 2009) beschrieben und zum anderen wird Anerkennung als interkultureller, intersubjektiver oder subjektivierender Vorgang (vgl. Bedorf 2010) betrachtet. Darauf aufbauend werden bedeutende Positionen und Kernaussagen im Anerkennungsdiskurs anhand verschiedener Theoretiker und Theoretikerinnen kurz und pointiert dargestellt, um den Begriff der Anerkennung vielschichtig, das heißt aus den unterschiedlichsten theoretischen Blickwinkeln zu beleuchten. Das Ziel, das dabei verfolgt wird, ist den Anerkennungsdiskurs so weit wie möglich zu eröffnen, um zu zeigen, welche unterschiedlichen Positionen es gibt und welche Forschungs- und Denkrichtungen sich mit dem Anerkennungsbegriff befassen. Diese überblickende Darstellung und Aufarbeitung wird im weiteren Verlauf für schulpädagogische Betrachtungen des Anerkennungsbegriffs nutzbar gemacht.

Der Begriff «Anerkennung» wurde in den letzten Jahren in der Philosophie, der Soziologie, der Theologie, der Sozialphilosophie und der Psychologie so häu-

fig verwendet, dass eine Entleerung des Begriffs droht. So spricht Röhr (2009, 93) von einer Hypertrophie des Begriffs und schlägt vor, ihn ausschließlich in seiner juristischen Grundbedeutung zu verwenden. Er argumentiert, dass «allein dort, wo es um öffentliche und interaktionsfolgenrelevante Kenntnissnahme und Akzeptanz eines artikulierten Anspruchs [...] geht, [uns] kein anderer Begriff als der der Anerkennung zur Verfügung [steht]» (Röhr 2009, 94) und er deshalb auch nur dort verwendet werden sollte. Seit Kurzem beschäftigen sich trotz dieses Einwandes auch die Erziehungswissenschaften mit diesem Begriff. Offensichtlich wird auch dabei die Vielschichtigkeit des Begriffs, sodass es notwendig scheint, diesen für die vorliegende Arbeit einzuschränken und zu definieren, ohne dabei und dadurch die Qualität, die auch durch die verschiedenen Bedeutungsfacetten vorhanden ist, einzubüßen. Mit Alexander Düttmann (1997, 68) ist in dieser Arbeit entscheidend, dass sich «immer mehr als ein Begriff der Anerkennung bilden» lässt. Somit wird davon ausgegangen, dass *die* Anerkennung nicht existiert, und der Versuch gemacht, Anerkennungspraktiken in der Schule als Phänomen zu beschreiben und interpretativ zu fassen, indem im Mittelpunkt steht, welche Anerkennungspraktiken sich im Unterricht zeigen, was ihre Anlässe sind, wie sie ausgeübt werden, sich vollziehen. Im nächsten Schritt wird fokussiert, wie diese Formen arbeiten und wirken; dabei werden besonders wirkmächtige Elemente herausgearbeitet.

Bevor dem Phänomen selbst auf die Spur gegangen wird, stellt sich jedoch die Frage, was das Gemeinsame und Trennende der unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs der Anerkennung ist.

Um Anerkennung zu beschreiben und zu verstehen, reagiert Bohnsack (2013, 171) mit den Worten «so einfach lässt sich <Anerkennung> verstehen» auf Ballreich (2009, 52). Ballreich schreibt:

«Wenn das Kind immer wieder erfahren hat, dass es von den wichtigen Bezugspersonen geliebt und angenommen ist, so wie es ist, dann entwickelt sich ein Grundvertrauen, in die eigene Kraft, in das eigene Lebendigsein. Das ist die grundlegende Bestätigung des eigenen Seins, die jeder Mensch braucht, um sich gesund entwickeln zu können. Der Kern der Seele ist dann ein stabiler Stamm, der nicht so schnell ins Wanken gerät» (Ballreich 2009, 52).

Ricken (2009, 84) beruft sich auf Honneth (2005, 59), wenn er im Gegensatz zu obigem Zitat betont, dass Anerkennung «aus der Engführung und Identifizierung mit bloß bestätigenden, wohlwollenden oder gar liebevollen Handlungen befreit werden muss, denn auch Indifferenz oder gar Ablehnung sind nicht nur mögliche Wei-

sen intersubjektiver Wahrnehmung, sondern ihrerseits notwendige Momente von Anerkennung». Für Jessica Benjamin (1990) bedeutet Anerkennung, für jemanden von Bedeutung zu sein, der von mir unabhängig ist und der diese Unabhängigkeit dadurch zeigt, dass er sich mir entzieht und versagt. Das bedeutet in weiterer Folge, dass das Bedürfnis nach Anerkennung auch ein Bedürfnis nach einem Anderen ist, Ricken (2009, 84) fügt dem – in Anlehnung an Jessica Benjamin (1990) – hinzu, dass dieser Andere «sich entzieht und nicht den eigenen Erwartungen fügt, sich versagt und mich verlässt und erst dadurch sich als ein Anderer erweist».

Philosoph/-innen wie Charles Taylor (1995), Avishai Margalit (1997), Tzvetan Todorov (1996), Nancy Fraser (2000), Judith Butler (1993a und b, 2001) und Axel Honneth (1992, 2012) beispielsweise beschäftigen sich mit dem Thema Anerkennung, indem sie gesellschaftstheoretische und anthropologische Fragestellungen gemeinsam betrachten. Diese Autorinnen und Autoren teilen die Annahme, dass das Streben nach Anerkennung durch die Anderen die wichtigste Quelle der normativen Integration in die Gesellschaft ist und die zentrale Triebkraft der Selbstentwicklung. Negative Formen der Anerkennung zeigen sich in biografischen Missachtungserfahrungen oder dem Ignorieren legitimer Anerkennungsansprüche und haben zur Folge, dass der Prozess der Selbstbildung und Selbstentwicklung behindert wird (vgl. Stojanov 2006, 107).

Allen im Folgenden ausgeführten Gedanken und Überlegungen ist eine grundsätzliche Überlegung als kleinster gemeinsamer Nenner von Anerkennung gemeinsam: Anerkennung wird als Adressierungsgeschehen gedeutet, das sich zwischen mindestens zwei Personen ereignet, an eine Form von Interaktion gekoppelt ist und sich wechselseitig vollzieht. Gemeinsam ist den verschiedenen Auslegungen in den unterschiedlichen Disziplinen ebenfalls, dass Anerkennung als wichtig für die Identitätsbildung und die Konstitution des Subjekts gehalten sowie die Angewiesenheit des Subjekts auf andere als Grundlage gesehen wird, von der her Subjekte sich erlernen bzw. entwickeln. Kennzeichnend dabei ist die dreistellige Struktur des Anerkennungshandelns. Jemand wird von jemandem als etwas anerkannt. Damit unterscheidet sich An-erkennen vom schlichten Er-kennen (vgl. auch Balzer 2013, 578). In welchen Praktiken sich Anerkennung als Adressierung vollzieht und wie sie sich vollzieht, wird in der vorliegenden Arbeit über den Blick auf die Empirie bearbeitet.

Konstituierend für Anerkennungsprozesse im unterrichtlichen Handeln ist darüber hinaus, dass die dreistellige Struktur von Anerkennung um eine weitere Stelle erweitert wird. So wird nicht nur jemand von jemandem, sondern darüber hinaus auch vor jemandem als etwas anerkannt. Gerade in der Schule spielen jene, vor denen sich die Handlung vollzieht, eine mitunter wichtige Rolle, und die anerken-



nende Handlung macht auch mit diesen etwas. Dies konnten Reh und Rabenstein (2012, 89) beispielhaft an der Norm der Anerkennbarkeit schulischer Selbstständigkeit zeigen. Durch die Adressierung einer Schülerin als selbstständig Arbeitende verstärkt sich die Adressierung ihres Mitschülers als «unselbstständiger» Schüler, der im Gegensatz zu ihr steht (vgl. ebd.). Somit zeigt sich die Bedeutung dessen, dass Adressierungen im schulischen Umfeld nicht nur als eine Relation zwischen Zweien gesehen werden können, sondern diese Adressierungen immer vor Dritten ablaufen, die damit ebenfalls angesprochen werden.

## 1.1 Anerkennung – Ein Begriff mit vielen Facetten

Der Begriff der Anerkennung hat in den letzten Jahren an Wichtigkeit gewonnen – einerseits findet er Verwendung auf der Ebene des Rechts, aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene wie beispielsweise in den Bereichen der Anerkennung religiöser oder ethnischer Minderheiten, der Anerkennung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften oder im Umgang mit Inklusion bzw. der Heterogenität unserer Gesellschaft als Anerkennung der Verschiedenheit. Arbeitsmedizinische Studien setzen sich damit auseinander, welche Auswirkungen sich durch Anerkennung im Berufsleben auf die Gesundheit beobachten lassen. Anerkennung verlängere demnach die Arbeitsfähigkeit und reduziere das Risiko für Herz-Kreislauf-Erkrankungen (vgl. Siegrist 1996). Der Neurobiologe Joachim Bauer (2008) betont beispielsweise, dass «die stärkste und beste Droge für den Menschen [...] der andere Mensch» sei, da das Gehirn bei positivem Miteinander, bei Wertschätzung und Anerkennung Botenstoffe ausschüttet, die Gefühle wie Wohlbefinden oder Motivation auslösen. Anerkennung, Respekt und Wertschätzung werden von ihm als Grundlage für ein langes und erfülltes Leben gesehen.

Der Begriff der Anerkennung ist somit im gegenwärtigen wissenschaftlichen, gesellschaftstheoretischen und philosophischen Diskurs, aber auch im Alltagsverständnis sehr präsent und dabei interpretationsoffen. Mögliche Bedeutungen und Inhalte zeigen die Vielfalt des Begriffs: Bestätigung, Wertschätzung, Achtung, Lob, Respekt, Akzeptanz, aber auch eine rechtliche Dimension der Anerkennung, beispielsweise die Anerkennung als Flüchtling, die Anerkennung von Prüfungen oder Diplomen sind gängige Begriffe, die als Synonyme für Anerkennung verwendet werden. Auch in der Schule wird der Begriff Anerkennung häufig verwendet und wird dort oft mit einem Wertschätzungshandeln gleichgesetzt, das sich beispielsweise als Lob zeigt.

Die alltagssprachliche Verwendung des Anerkennungsbegriffs im Sinne von Wertschätzung oder Bestätigung beinhaltet jedoch auch die Problematik, darüber urteilen zu müssen, was denn als Wertschätzung oder Bestätigung wahrgenommen wird. Steht dabei die Perspektive oder die Absicht des Sprechenden bzw. Handelnden oder die Rezeption des damit Adressierten im Vordergrund? Ricken (2014, 125) arbeitet mit der zu dieser Frage von Jessica Benjamin herausgearbeiteten Zuordenbarkeit in positive und negative Anerkennungspraktiken und zeigt, dass Anerkennung positiv gedeutet, auch ihr Gegenstück – nämlich Versagung oder Distanz – bereits mitbeinhalten muss und damit eine Unterscheidung per se obsolet ist.

Dornes (2004) beschreibt eine narzisstische Mutter, die auf Tätigkeiten ihres Kindes übertrieben positiv, das heißt mit einem Zuviel an Anerkennung reagiert. Als Folge davon wurden die Tätigkeiten des Kindes weniger spontan als vielmehr für die Mutter ausgeführt. In ähnlicher Art hat beispielsweise Deci (1975) in einer Kindergarten-Gruppe gezeigt, dass die Ankündigung einer Belohnung für das schönste Bild die Freude an der Tätigkeit bei den Kindern untergräbt und aus einer vormals freudvollen Beschäftigung eine zweckrationale Handlung gemacht hat. Nunner-Winkler (2005, 165) zieht aus diesen Beispielen den Schluss, dass «eine Anerkennung, die nicht wahrhaftig am Anderen orientiert ist, sondern narzisstisch auf eigene Bedürfnisse, strategisch auf Leistungssteigerung oder therapeutisch auf Aufmunterung bezogen ist, ihre Wirkung [verliert]. Sie untergräbt das authentische Engagement.»

Auch in der Psychotherapie sind Anerkennungserfahrungen seit vielen Jahren ein Thema – sowohl einerseits klientenorientiert, um frühere Erfahrungen aufzuarbeiten (vgl. beispielsweise Balint 1968; Winnicott 1971; Benjamin 1990, 1993; Honneth 1994; Dornes 2004; Altmeyer 2000), aber auch als Modus, der im analytischen Prozess, in der Beziehung zwischen Therapeut und Klient eine wichtige Rolle spielt (vgl. Daser 2003, 295). Anerkennung erscheint als ein «natürliches Moment» der analytischen Methode (Daser 2003, 307). Damit Klientinnen und Klienten diese Anerkennung auch wahrnehmen und spüren, ist es zuweilen auch notwendig, die psychoanalytische Haltung zu verlassen. Gegenseitige Anerkennung gilt dabei als wichtig und notwendig für das menschliche Zusammenleben und für die Integration aller in die Gesellschaft und führt zu einem stabilen Selbstbewusstsein. Die Verweigerung von Anerkennung, die sich demnach in Ablehnung, Geringschätzung, Kritik oder Missachtung zeigt, kann zu Gewalt, zu Außenseiterrollen oder zum Abrutschen in die Illegalität führen (vgl. ebd.).

## 1.2 Anerkennung als pädagogisch philosophische Idee

Etymologisch entwickelte sich der Begriff des Anerkennens im 16. Jahrhundert aus dem Wort «erkennen». «Erkennen» umfasst dabei verschiedene Bedeutungsebenen. Während zuallererst das «mit den Sinnen Wahrnehmen» im Sinne von «Ich erkenne dich auf dem Foto» im Vordergrund steht, erweitert das «Zusammenhänge Erkennen» diese Ebene um die Ebene der kognitiven Verarbeitung. Die Rechtssprache verwendet «erkennen» seit dem 13. Jahrhundert im Sinne von «entscheiden» oder «urteilen», woran aberkennen, zuerkennen und auch anerkennen anschließen (vgl. Duden 2007). Dem Anerkennen geht damit ein Erkennen voraus, und es schließt so das Problem der Wahrnehmung mit ein. Anerkennen kann ich erst etwas, das ich zuvor wahrgenommen, erkannt und eingeordnet habe (vgl. auch Bedorf 2010, 127ff). Die Bedeutung dieser Abstammung des Wortes «Anerkennung» wird auch heute deutlich, wenn wir fokussieren, dass jeglichem Anerkennen ein Wahrnehmen und Erkennen vorausgehen muss.

### 1.2.1 Wurzeln des Anerkennungsbegriffs im pädagogischen Kontext

Pädagogische Theorien der Anerkennung beziehen sich vor allem und am häufigsten auf die von Hegel 1806 in seiner *Phänomenologie des Geistes* entfalteten Theorie des Kampfes um Anerkennung. Zusätzlich wird Hegels Parabel von *Herr und Knecht* als Text verstanden, worin Anerkennung im Zentrum steht. Hegel war aber weder der Erste noch der Einzige, der sich mit der Thematik der Anerkennung beschäftigt hat. Auch Fichte hat sich schon 1796 in seiner Schrift *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Sittenlehre* der Frage der Anerkennung gewidmet und seine Theorie auf Intersubjektivität hin angelegt. Auch bei Kant finden sich Wurzeln der heutigen Rezeption des Anerkennungsbegriffs: Die «Zweckformel» des Kategorischen Imperativs sagt aus, dass die anderen als Zweck an sich selbst anzuerkennen und nicht als Mittel für Sonderinteressen und Machtansprüche von Einzelpersonen oder Gruppen zu missbrauchen sind. In seinen Überlegungen zu den historischen Wurzeln des Anerkennungsbegriffs führt Ritsert (2013, 81) aus, in welchen Schriften sich Implikationen des Begriffs der Anerkennung zeigen und geht dabei beispielsweise auf Ciceros «Aufgabe der Gerechtigkeit» zurück. Die Aufgabe der Gerechtigkeit besteht für Ritsert darin, «dass keiner dem anderen schadet, ihn also respektiere». Mit seinen Ausführungen möchte Ritsert betonen, dass es für ihn nicht zielführend erscheint, Hegel als alleinigen Ausgangspunkt für das Verständnis des Anerkennungsbegriffs zu behandeln.

Eine pädagogische Theorie der Anerkennung stellt die wechselseitige Interaktionsbeziehung autonomer Individuen in den Mittelpunkt, «ohne plausibel machen zu können, wie es zu diesen Beziehungen kommen kann; sie muss daher kontrafaktisch Verhältnisse antizipieren, die noch nicht hergestellt sind» (Brumlick 2013, 23). Zusätzlich geht eine pädagogische Theorie der Anerkennung davon aus, dass Anerkennungsbeziehungen eine moralische Notwendigkeit darstellen. Auf diese Kernaussagen lässt sich ein Großteil der Debatte über Anerkennung reduzieren, gleichzeitig scheint es aber auch ein Merkmal des Anerkennungsdiskurses zu sein, dass ihre Bedeutung unterschiedlich gefasst werden kann. Ikäheimo (2014, 28) führt diesen Umstand auf die unterschiedlichen außerakademischen Gebrauchswesen des Begriffs der Anerkennung zurück. Diese «Bedeutungsp pluralität» kann auf der einen Seite eine Quelle für fruchtbare Zusammenführungen von verschiedenen Einsichten sein, sie kann aber auf der anderen Seite auch zu negativen Konfusionen führen. Bevor in den folgenden Ausführungen bedeutende Positionen im Anerkennungsdiskurs mit ihren Kernaussagen dargestellt werden, scheint es noch wichtig, auch einen Blick auf die Semantik des Anerkennungsbegriffs im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum zu werfen. So hat der englische Ausdruck für Anerkennung «recognition» einen weitergefassten Bedeutungsumfang als der deutsche Ausdruck. Das Wort «recognition» kann als «Identifizierung» oder «Erkennen» verstanden werden. Erstens bedeutet Identifizierung, etwas oder jemanden als das Individuum anzuerkennen, das er/sie/es ist, man kann das Individuum als Träger bestimmter Qualitäten oder gattungsmäßig einer bestimmten Klasse oder Gattung zuordnen. «Recognition» kann sich dabei auf jedes mögliche Objekt beziehen. Zweitens kann das englische Wort «recognition» auch als Synonym für «acknowledging» verstanden werden, anerkennen im Sinne von «to acknowledge» bedeutet «akzeptieren» oder «zugestehen». Akzeptieren/zugestehen können wir Dinge/n wie Werte, Normen, Verantwortlichkeiten oder beispielsweise Verpflichtungen. Dieses Verständnis grenzt sich eindeutig von «recognition» als Identifikation ab. Drittens gibt es noch die Möglichkeit, «recognition» allein auf bestimmte Personen oder Kollektive zu beziehen. Personenbezogen könnte man sagen: «Der Schüler A wird für seine mündliche Mitarbeit anerkannt.» Wie im Englischen, so kann man auch im Deutschen jemandem Normen oder Werte zugestehen oder Personen und ihre Leistungen anerkennen. Der augenscheinliche Unterschied zwischen der englischen und deutschen Bedeutung des Wortes liegt darin, dass «Anerkennung» nicht die zuerst genannte Bedeutung miteinschließt, die zeigt, dass das englische Wort «recognition» ein Synonym für «Identifikation» ist. Wenn man sich die Verwendung des deutschen Ausdrucks «Anerkennung» aber genauer anschaut, dann kann man feststellen, dass er

ähnlich funktioniert wie «recognition» als «Identifikation». Für Ikäheimo (2014, 32) hängt dies damit zusammen, «dass die Kluft zwischen dem Erkennen oder Identifizieren von etwas als etwas und dem Anerkennen, dass etwas in bestimmter Weise beschaffen ist [...], leicht zu überbrücken ist.» Ikäheimo (ebd.) will damit sagen, dass das Identifizieren oder Erkennen zunächst scheinbar nicht mit Normen zusammenhängt, sobald aber die Aufforderung dazu gegeben ist, etwas oder jemanden als das, was er/sie/es ist, zu identifizieren, sind Normen involviert: «Normativität in dieser epistemischen Bedeutung ist bei Identifikationsakten notwendigerweise beteiligt» (ebd.). In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass es bei der Aufforderung, jemanden als etwas anzuerkennen, darum geht, auf die Tatsachen zu reagieren, aufgrund derer jemand anerkannt wird, und nicht darum, diese Tatsachen infrage zu stellen. Für unseren Blick auf Anerkennungspraktiken in Schule und Unterricht würde das, mit Honneth (2016) gesprochen, bedeuten, dass in einer gelebten schulischen Anerkennungskultur alle Lehrerinnen und Lehrer einer Schule davon ausgehen, dass alle Schülerinnen und Schüler derselben Schule zunächst einmal die Begabungen und Fähigkeiten besitzen, die sie brauchen, um die Schule erfolgreich abzuschließen, und nicht darum, keinen epistemischen Fehler zu begehen, in dem Sinne, dass man (also die Lehrerinnen und Lehrer) «etwas anderes für wahr hält, als der Fall ist» (Ikäheimo 2014, 32).

Die unterschiedlichen Bedeutungen, die mit dem Wort «Anerkennung» oder im englischsprachigen «recognition» hervorgebracht werden, sind letztlich auch miteinander verknüpft, und wenn man das Phänomen der Anerkennung tiefer betrachtet, lösen sich diese feinen Bedeutungsunterschiede auf. Für die nachfolgenden Ausführungen ist es aber wichtig, wenigstens anfänglich mit diesen Nuancen zu arbeiten. Je mehr man die gegenwärtige Diskussion zum Thema miteinschließt, umso klarer wird, dass der Fokus des Diskurses auf der Anerkennung von Personen liegt. Das gilt auch für die älteren Theoretiker wie Fichte oder Hegel. Im nächsten Abschnitt werden bedeutende Positionen im Anerkennungsdiskurs dargestellt, um den unterschiedlichen Verständnissen des Begriffs nachzuspüren. Damit wird der Blick auf die Anerkennung noch weiter geöffnet, da eine schulpädagogische Theorie der Anerkennung auf die Entlehnung des Begriffs aus sozialphilosophischen Diskursen angewiesen ist.

### **1.2.2 Bedeutende Positionen im Überblick**

Nach Ricken (2009, 77) ist die sozialphilosophische Diskussion zu Anerkennung im deutschsprachigen Raum nur mehr schwer zu überblicken. Ein wichtiger Vertreter sozialphilosophischer Anerkennungstheorien ist Axel Honneth (1992, 2005), auch

phänomenologische Betrachtungsweisen zu Anerkennung von Bernhard Waldenfels (1997, 2006) bereichern den deutschsprachigen Diskurs. Wenn Anerkennung aus pädagogischer Perspektive diskutiert wird, liegen die überwiegenden Schwerpunkte im interkulturellen Bereich (Mecheril 2005). Balzer (2014) und Ricken (2009) leisten im deutschsprachigen Raum einen großen Beitrag dazu, Anerkennung als «Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns fruchtbar zu machen» (Ricken 2009, 77).

Allen Ansätzen liegt die Annahme zugrunde, dass Anerkennung etwas ist, was sich zwischen Subjekten abspielt, einer gegenüber einem anderen etwas «tut» und sich dieser dazu verhält. Subjekte sprechen sich vor dem Hintergrund von Normen als spezifische an. Dabei verdeutlichen die jeweilig Adressierenden den Adressierten, wie diese in ihren Augen im Verhältnis zu sich/zum anderen/zum Normen sind (vgl. Balzer 2014, 584). Balzer formuliert die Forderung, dass pädagogische Praxen danach zu fragen hätten, wie und als wer sich Subjekte (wechselseitig) adressieren und re-adressieren (vgl. Balzer 2014, 584).

Im Anerkennungsdiskurs wird zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Auffassungen von Anerkennung betreffend unterschieden. Während beispielsweise Axel Honneth und Charles Taylor Anerkennung als etwas aufzeigen, das das menschliche Leben verbessert und durch das Menschen ein positives Selbstverhältnis entwickeln können, führen beispielsweise Judith Butler oder Jessica Benjamin aus, dass Anerkennung etwas ist, das uns erst zu Subjekten macht. Somit steht, wie Ikäheimo (2009, 325) ausgearbeitet und erläutert hat, eine ethische einer ontologischen Komponente gegenüber. In beiden Argumentationsschienen kommt jedoch die jeweilig andere ebenfalls zum Tragen, sodass mit Ikäheimo von einer ethisch-ontologischen Doppelrolle gesprochen werden kann. Trotz dieser Doppelrolle bietet sich als Unterscheidung im Verständnis dessen, was Anerkennung ist, die Sicht als moralisches Geschehen oder die Sicht, dass Anerkennung nicht per se entweder positiv oder negativ sein muss, sondern identitätsstiftend wirkt, an. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Perspektiven Honneths mit der Fokussierung auf die ethische Komponente und die Butlers mit einer vorrangig ontologischen Sicht genau ausgearbeitet, um im Anschluss die empirischen Daten mit beiden theoretischen Zugängen zu analysieren und zu interpretieren. Die Arbeiten Axel Honneths und Judith Butlers stellen die häufigsten Referenztheorien im Anerkennungsdiskurs im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum dar. Zudem befasst sich der Großteil der pädagogisch ausgerichteten Arbeiten zum Anerkennungsbegriff mit Honneths und Butlers Überlegungen, auch für die Analyse schulischer Prozesse werden diese Theorien herangezogen. Ein Blick auf beide Theorien über die Empirie, wie sie in der vorliegenden Arbeit ausgeführt wird, ist uns jedoch unbekannt.

Bevor im Kapitel 3 und 4 Honneths und Butlers Theorien eingehend besprochen werden, werden von Punkt 1.2.2.1 bis Punkt 1.2.2.16 kursorisch einige anererkennungstheoretische Überlegungen und Ansätze erwähnt, um den Forschungsstand breiter darzustellen und die Entwicklungen des theoretischen Konzepts von Anerkennung durch entsprechende Ausführungen aufzuzeigen. Im Einzelnen handelt es sich um theoretische Überlegungen von Fichte und Hegel über Mead, Benjamin, Honneth, Taylor und Markell bis hin zu Düttmann, Butler, Bourdieu und Balzer. Dabei soll betont werden, dass es für die vorliegende Arbeit nicht zielführend ist, den gesamten theoretischen Hintergrund der dargestellten Positionen hereinzuholen. Im Zentrum steht vielmehr, den Blick auf Anerkennung durch Entlehnungen aus der Philosophie, Soziologie oder Psychologie anzureichern und zu schärfen, um mit einer pädagogisch erweiterten Sichtweise weiterzuarbeiten. Es werden im Folgenden jene Positionen angeführt, die für eine pädagogische Diskussion von Anerkennung grundlegend sind. Dabei wird für die Darstellung der Positionen eine Reihenfolge gewählt, die nicht genuin chronologisch vorgeht, sondern zeigen soll, wie die einzelnen Theorien und Überlegungen ineinandergreifen, zusammenhängen und sich aufeinander beziehen.

#### 1.2.2.1 Johann Gottlieb Fichte

Der Begriff «Anerkennung» gewinnt seit den Schriften Fichtes philosophische Bedeutung. Fichte hat sich dem Thema Anerkennung in seiner 1796/97 veröffentlichten *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Sittenlehre* zugewendet. Fichte versteht unter Anerkennung ein wechselseitiges Verhältnis selbstbewusster Individuen, die sich gegenseitig die Fähigkeit zum freien Handeln zuschreiben. Außerdem hat Fichte seine Anerkennungstheorie klar auf Intersubjektivität hin angelegt und seine Theorie nicht religionstheoretisch oder gesellschaftsgeschichtlich eingebettet. Für Fichte ist Anerkennung eine Gegebenheit des sozialen Lebens. Damit beschreibt er eine intersubjektivistische Theorie der Freiheit und Selbstbestimmung, die im Kern besagt, dass menschliche Subjekte gar nicht anders können, als sich wechselseitig die Fähigkeit zum freien Handeln zuzuschreiben und sich gegenseitig zur Selbsttätigkeit aufzufordern: «Die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit ist das, was man Erziehung nennt. Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen» (Fichte 1971, 39). Somit lassen sich Fichtes Überlegungen als genuin pädagogische Überlegungen bezeichnen. Für den in der vorliegenden Arbeit entfalteten Anerkennungsbegriff ist der Gedanke Fichtes die Wechselseitigkeit der Anerkennung betreffend grundlegend.