

Adressierung und Readressierung in der schulischen Praxis

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

Wiebke Fiedler-Ebke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Bi^{professional}, 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 praktikentheoretischen 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 Jan¹ 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

¹ 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 Schülervorteiler*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 Schülervorteiler*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 Schülervorteiler*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 Anpasstheit 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 anerkenntnistheoretische 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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>