

Anerkennung als pädagogische Kategorie – Drei Thesen

Henning Schluß

Die folgenden Thesen erheben keinen Originalitätsanspruch. Sie beziehen sich auf verschiedene Ansätze, Anerkennung in ethischer, rechtlicher und pädagogischer Hinsicht zu thematisieren. Ihr Gewinn könnte vielleicht aber darin liegen, diese unterschiedlichen Perspektiven auf Anerkennung zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen. So können sie eine Hilfe sein, unverzichtbare und problematische Aspekte einer Pädagogik der Anerkennung zu thematisieren.

1. Anerkennungsgerechtigkeit und andere Formen der Gerechtigkeit ergänzen sich, können sich aber nicht ersetzen.

Mit dem Begriff Gerechtigkeit kann sehr unterschiedliches bezeichnet werden. Klassisch sind drei Konzepte der Gerechtigkeit.

Die *Verfahrensgerechtigkeit*, auch *Regelgerechtigkeit* genannt, betont die Gleichheit des Verfahrens ohne Ansehen der Person. Das beste Sinnbild dieser Interpretation der Gerechtigkeit ist die römische Göttin Justitia, die auf den Abbildungen nicht nur eine Waage in der Hand hält, sondern auch die Augen verbunden hat. Diese „Blindheit“ der Justiz, bezieht sich nicht etwa darauf, dass die Justiz, die Faktenlage nicht würdigen würde – also anders als wenn von manchen Verfassungsorganen behauptet wird, sie seien „auf dem rechten Auge blind“. Die künstliche Blindheit der Justitia bezieht sich vielmehr darauf, dass sie sich von den Attributen der Person nicht von der Sache der Gerechtigkeit ablenken lässt. Reichtum, Schönheit, Beliebtheit, Macht und Einfluss – all diese Äußerlichkeiten können das unbestechliche Urteil der Justiz nicht trüben, sie urteilt, im Ideal des römischen Rechts, nicht nach Ansehen der Person, sondern streng orientiert am Recht, das für alle in gleicher Weise verbindlich ist.

Eine Gerechtigkeit allerdings, die auf die Lage der Person keine Rücksicht nimmt, kann auch als höchst ungerecht empfunden werden. Von allen Menschen das gleiche Schulgeld für höhere Bildung zu nehmen, ohne Ansehen der Person, wäre wohl im Sinne von einer *Regelgerechtigkeit* insofern gerecht, weil alle gleich behandelt würden. Weil aber die Voraussetzungen so unterschiedlich sind, deshalb ist dieses Verfahren höchst ungerecht. Für den gehobenen Mittelstand würden Schulgelder keine Hürden darstellen, für den Haushalt, der am Existenzminimum knabbert, aber sehr wohl. Konzepte der *Verteilungsgerechtigkeit* setzen daher auf einen Ausgleich dieser unterschiedlichen Voraussetzungen. Die skandinavischen Modelle des Wohlfahrtsstaates stehen insbesondere dafür. Traditionell ist hier die Spreizung der Einkommen verhältnismäßig gering, die soziale Absicherung für alle hoch. Eine Variante des Konzepts der Verteilungsgerechtigkeit ist dabei das der *Chancengerechtigkeit*. Sie betont insbesondere, dass Ungleichheiten nicht per se ungerecht sind, sondern sie seien dann gerechtfertigt, wenn jede und jeder zumindest die ungleichen Chancen auf deren Erwerb ausgeglichen werden. Für den Bildungsbereich bedeutet das, es ist kein Problem, wenn unterschiedliche Bildungsabschlüsse unterschiedliche Zugänge zu Positionen und Ressourcen

ermöglichen. Ein Gerechtigkeitsproblem entsteht nur dann, wenn einigen systematisch die Möglichkeit verwehrt ist, solche Bildungsabschlüsse zu erwerben. Eine Maßnahme zur Herstellung von *Chancengleichheit* wäre dann nicht unbedingt die Abschaffung des Schulgeldes, sondern möglicherweise ein nach Einkommen gestaffeltes Schulgeld. Die Chancen wären zwar nicht aus-, aber angeglichen und jeder kann seine Chance bestmöglich nutzen.

Darüber hinaus sind noch Konzepte der *Tauschgerechtigkeit* oder *kommutative Gerechtigkeit* zu nennen. Diese sind deshalb für pädagogische Implikationen weniger bedeutsam, weil Bildung eher als öffentliches denn als privates Gut verstanden wird und somit dem Tauschaspekt kaum Platz lässt. Ein wesentliches Kriterium öffentlicher Güter ist die „Nicht-Rivalität“, das bedeutet, sie könnten zur gleichen Zeit von verschiedenen Individuen konsumiert werden. Damit aber ist der Tausch im eigentlichen Sinne unmöglich. In dem Maße, in dem allerdings Bildung als Humankapital oder soziales Kapital verstanden wird und damit als eine Kapitalsorte, die, wenn auch nicht mit einem einfachen Umrechnungsfaktor, so doch aber prinzipiell in andere Kapitalsorten wie z.B. Geld oder Produktionsmittel umgetauscht werden kann, gewinnen kommutative Gerechtigkeitskonzepte an Bedeutung.

Das Problem einer Gesellschaft, die ganz auf Chancengerechtigkeit setzt, hat 1958 bereits der englische Soziologe und Politiker Michal Young in einer Satire treffend ausgemalt.¹ Er beschreibt aus der fiktiven Perspektive eines Englands im Jahr 2033 die Entwicklung zu einer meritokratischen Gesellschaft, einer Gesellschaft also, in der die Verdienstvollen, die Leistungsträger, herrschen. Diese werden aus allen sozialen Schichten ausgewählt und mit allen Annehmlichkeiten überhäuft, während die weniger Leistungsfähigen und -bereiten die Dienstleistungs-klasse ausmachen. Auslöser dieser Gesellschaftsentwicklung in Youngs Utopie ist der drohende wirtschaftliche Rückstand Englands in den 1960er Jahren, der dazu motiviert, die Leistungsreserven aller Schichten des Volkes zu nutzen und nicht mehr auf eine sich selbst regenerierende, selbstzufriedene und nicht mehr leistungsbereite aristokratische Oberschicht zu setzen. Die so entstehende Gesellschaft, in der die Leistungsbereiten sich schließlich von den Minderleistern weitestgehend abgekoppelt haben, scheint vor allem deshalb auf Dauer gesichert zu sein, weil den niederen Klassen die potentiellen Führer von Protest und Aufstand fehlen, weil diese frühestmöglich, aufgrund ihrer Leistungsbereitschaft, in besondere Erziehungseinrichtungen separiert werden und dort zur künftigen Elite des Landes herangebildet werden. Gleichwohl gibt es am Ende der Utopie eine Art Aufstand, in der die Frauen gemeinsam mit einigen greisen Mitgliedern der ehemaligen Labour-Partei dafür streiten, dass alle Menschen gleich viel Wert sind, unabhängig von der Art der Arbeit die sie verrichten. An dieser Stelle endet das Buch. Der Philosoph Ottfried Höffe hat dieses Konzept einer *Anerkennungsgerechtigkeit* (vgl. Höffe 2000) ausbuchstabiert. Dieses Konzept ist auch im pädagogischen Bereich in letzter Zeit verstärkt aufgenommen worden. Es wird gesehen, dass auch wenn alle genannten Gerechtigkeitskonzepte angewendet würden, eine Rest-Ungerechtigkeit bleibt. Würden z.B. über ein strikt durchgeführtes verteilungsgerechtes Konzept alle Ungleichheiten ausgeglichen und jede und jeder bekäme das gleiche Gehalt, so würde die eigene Leistung für die Entlohnung irrelevant, was man als ungerecht empfinden kann. Manche ungleichen Ausgangsvoraussetzungen, wie z.B. Krankheiten, oder die Frage, in welchem Erdteil man geboren wird, lassen sich nicht ausgleichen. Die Voraussetzung, in welches Elternhaus man hineingeboren wird, ist etwas, das sich nur schwer ausgleichen lässt – oder

¹ Vgl. zum Folgenden Young 1961.

nur um den Preis radikaler Maßnahmen, die dann die geschlossene Gesellschaft nach spartanischem Muster erfordern würden. Die verschiedenen Formen der Gerechtigkeit stehen zueinander in Spannung und je nach Perspektive kann dem einen das als Ungerecht erscheinen, was die andere für gerecht empfindet. Die Aufnahme des Konzepts der Anerkennungsgerechtigkeit in die Pädagogik hat versucht, darin eine Antwort zu auf diese systematisch offenbleibende Gerechtigkeitslücke zu finden. Unabhängig von Person, Stand, Vermögen, Leistung, individuellen Voraussetzungen und Handycaps soll jede Person im Bildungssystem anerkannt werden. Besonders verdienstvoll ist an diesem Konzept darauf zu beharren, dass Anerkennung einer Person dieser nicht aufgrund von Verdienst, Vermögen, Leistung oder anderer Attribute zukommt, sondern ihr als ihre unverlierbare Würde zugesprochen ist. Man kann das Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit so interpretieren, dass aus dieser Anerkennung jeder Person als Person dieser Person auch bestimmte Rechte erwachsen. Insofern kann *Anerkennungsgerechtigkeit* einhergehen mit Konzepten der Regel-, Verteilungs-, Chancen-, und Tauschgerechtigkeit. Die Argumentation kann dann lauten, weil jede Person um ihrer selbst willen anzuerkennen ist, deshalb muss auch gewährleistet sein, dass sie diese Person bestmöglich ihr Leben gestalten kann – unabhängig von den individuellen Voraussetzungen. Allerdings kann das Argument der *Anerkennungsgerechtigkeit* auch anders gebraucht werden und dann so gewendet werden, dass Ungleichheiten ohnehin zum menschlichen Leben gehören und deshalb ohnehin jeder Versuch diese ausgleichen wollen, zum Scheitern verurteilt ist. Anerkennung kann dann dazu dienen, diese Ungleichheiten nicht nur zu perpetuieren, sondern sogar noch zu rechtfertigen. Die Argumentation kann dann beispielhaft lauten: `Du hast zwar schlechtere Startbedingungen, weil Du aus einem bildungsfernen und noch dazu armen Elternhaus kommst, Du bist vielleicht intelligent, aber das wird dir nichts nutzen, denn Du kannst doch nur in die Fußstapfen Deiner Eltern treten, da kann man nichts machen, das ist Schicksal, aber als Person erkennen wir Dich trotzdem ganz genauso an wie den Millionärssohn, der sich eben die besten Nachhilfe kaufen kann und deshalb nicht nur die Schule besser abschließen wird, sondern auch im Leben ‚besser‘ abschneiden wird.´ Auch wenn dies absurd klingt, so weisen doch die Ergebnisse empirischer Studien zur Grundschule genau in diese Richtung. Im Projekt NOESIS z.B. wird nachgewiesen,² dass in den untersuchten Grundschulen durchwegs ein Klima der Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler herrscht. Gleichzeitig wird ein Unterrichtsstil gepflegt, der so wenig strukturiert ist, dass sich die Kinder, die von zu Hause aus mit der Struktur der Bildung eher vertraut sind oder gemacht werden, systematisch im Vorteil sind, während Kinder, die aus bildungsferneren Elternhäusern kommen, die eigene Leistungsfähigkeit gerade dank der Kultur der Anerkennung und systematisch überschätzen und im Übergang zu den weiterführenden Schulen mit ihren klaren Leistungsanforderungen das Scheitern ihren z.T. hochtrabenden Aspirationen erleben.

Eine Anerkennungsgerechtigkeit, die gegen die anderen Formen der Gerechtigkeit ins Spiel gebracht wird und diese nicht etwa ergänzt, wird kontraproduktiv und produziert die Bildungsverlierer, die eben dann drohen aus der Gesellschaft herauszufallen.

² Vgl. www.noesis-projekt.at.

2. Anerkennung und Leistung gehören zusammen.

Die zweite These folgt aus dem in der ersten These angesprochenen Zusammenhang. Wenn die Anerkennung der Person von der schulischen Leistung vollständig losgelöst ist, dann kann dies gerade zu einem künftigen Ausschluss der Person führen.

Keinesfalls soll aber einer ausschließlich extrinsischen Motivationslogik das Wort geredet werden, die die Anerkennung der Person an das Erbringen von Leistungen bindet und bei Nichterbringen der Leistung die Anerkennung der Person verweigert.

Vielmehr sei die These stark gemacht, dass Anerkennung der Person und Förderung von schulischer Leistung sich ergänzen und zusammengehören. Die Anerkennung jeder Person drückt sich in der Schule auch gerade darin aus, dass jede Schülerin und jeder Schüler als einer angesehen wird, der Leistungen erbringen kann. Eine Position des `Du kannst zwar nichts und wirst nie etwas können – aber wir mögen Dich trotzdem´ untergräbt eine Pädagogik der Anerkennung. Wertschätzung der Person drückt sich in schulischen Zusammenhängen auch immer darin aus, dass man ihr etwas zutraut. Die Verweigerung des Zutrauens von Leistung im schulischen Zusammenhang, läuft faktisch auf eine Verweigerung der Anerkennung der Person hinaus, schon deshalb, weil die Person in der Institution Schule eben in einem nicht unwesentlichen Moment durch seine Leistung sichtbar wird (was für die 3. These nochmals wichtig ist). Mit der Zuerkennung der Leistungsfähigkeit drückt sich eben die Anerkennung im Rahmen der Schule aus. Sehr schön bringt diesen Zusammenhang bereits der preußische Rittergutbesitzer und aufklärerische Reformator Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805), der auf seinem Besitz 1773 eine erste philanthropische Schule für die Landbevölkerung einrichten ließ, die vom Potsdamer Lehrer Carl Friedrich Riemann (1756-1812) im Auftrag des Ministeriums inspiziert wurde und dessen Beschreibungen unseren vermeintlich als derzeit ganz neu entdeckten Anforderungen an eine inklusive Pädagogik erstaunlich nahe kommen, auf den Punkt. Eine Voraussetzung der Pädagogik die von Rochow mit seinem Lehrer Bruns entwickelte lautete „Gleiches Erkenntnismaß bey allen Kindern [... ist unrealistisch], da schon die ursprüngliche Verschiedenheit der natürlichen Anlagen eine große Mannigfaltigkeit an Köpfen und Kenntnissen, auch in der besten Schule, hervorbringt.“ (S. 116) Weshalb der Lehrer Bruns nicht zu „ängstlich und streng [...] verfahren, [durfte] sondern [...] auch unfähigere und langsamere Köpfe [...] versetzen“ muss. (S. 116) Schwächere Schüler wurden als „ein vorzüglicher Gegenstand der Aufmerksamkeit des Lehrers“ betrachtet, die darin bestand, „soviel es nur immer gehen kann, weiter zu fördern (alle Zitate S. 116)“.³ Auch leistungsschwächeren Schülern Leistungen zuzutrauen, sie sogar besonders zu fördern, das widerspricht nicht dem Prinzip der Anerkennung, sondern entspricht ihm.

Freilich muss die Frage nach der Rückseite gestellt werden. Wie soll sich die Pädagogik verhalten, wenn die erwartete oder erhoffte Leistung seitens des Schülers nicht erreicht wird, wenn er enttäuscht? Schleiermacher legt nahe, dass in diesen Fällen „entgegengewirkt“ werden müsse.⁴ Was aber bedeutet „Entgegenwirken“ konkret? Die Pädagogik hält in ihrer langen Geschichte viele mögliche Reaktionen bereit. Die meisten davon fallen wohl in die Rezeptkiste der schwarzen Pädagogik. Formen der körperlichen Züchtigung sind glücklicherweise in unseren Breiten in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts aus dem (offiziellen) Repertoire der Pädagogik

³ Riemann: Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung aus dem Jahr Potsdam. 1781. Zitiert nach: Schmitt (2007), S. 179.

⁴ Vgl. Schleiermacher (1826/1959), S. 58ff.

verschwunden, aber es gibt noch genügend Formen auch seelischer Grausamkeiten, deren sich Lehrerinnen und Lehrer bis heute bedienen. Mobbing, an dem nicht nur Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, ist dieser Tage ein großes Thema der Pädagogik. Wohl jede und jeder von uns kann sich aus seiner oder ihrer Schulzeit an Situationen erinnern, in denen die Nichterbringung einer Leistung die Verweigerung der Anerkennung der Person zur Folge hatte. Freilich ist eben diese sukzessive Zurücknahme von Anerkennung zugleich ein sehr probat scheinendes pädagogisches Mittel, das, wenn es auf körperliche Züchtigung verzichtet, sogar als fortschrittlich empfunden werden kann. Dazu noch ein Beispiel aus der Aufklärungspädagogik. Nach seiner Station im ersten Philanthropinum in Dessau hatte Salzmann in Schnepfenthal in Thüringen sein eigenes Institut gegründet. Aus dem Besuch eines Vaters, der seinen Sohn zur Einschulung an das Institut begleitet, wird folgender Ritus berichtet: „Um 5 Uhr im Sommer, und um 6 Uhr im Winter wird von demjenigen, dessen Amt es ist, die Trommel gerührt, und dann muss alles zum Bette heraus. Diejenigen, welche am ersten völlig angekleidet sind, eröffnen den Zug herunter, und die andern folgen in der Ordnung, wie sie fertig geworden sind. Sie gehen zum Vater⁵, der ihren guten Morgen mit einem Kuss erwidert. Da sie nach der Ordnung, wie sie angekleidet gewesen sind, erscheinen, so kann der Vater die Nachlässigeren immer erkennen, und ist einer mehrmals nach einander der Letzte: so runzelt der Vater seine Stirn, sein Kuss ist kalt oder er entzieht ihm diesen ganz. Salzmann hat seine Gefühlsuskeln so in seiner Gewalt, dass seine Zöglinge es aus seinem Gesichte immer erkennen, ob er mit ihnen zufrieden ist oder nicht.“⁶ Körperliche Züchtigung war bereits an den pädagogischen Instituten der Aufklärung verpönt, zugleich ist die Zurücknahme der Anerkennung, die sukzessive gesteigert wird, als Strafe ein probates Mittel. Sie schien aber den Zeitgenossen deshalb vertretbar, weil nicht infrage stand, dass Salzmann Zöglingen die Anerkennung vollständig verweigern könnte. Das Philanthropin in Schnepfenthal war eben nicht nur ein Institut, eine Institution, sondern sie war eine Schule, die mit Salzmann persönlich aufs engste verbunden war. Es war ein Internat, ein Ort zum Leben und Lernen, das noch bis ins 20. Jahrhundert von Nachfahren Salzmanns geführt wurde. Die Bezeichnung „Vater“ symbolisiert diese persönliche Dimension der Beziehung augenfällig, die in vielen reformpädagogischen Institutionen aufgegriffen wurde, die aber eben auch die Gewalt gegen Kinder z.T. über sehr lange Zeiträume, möglich machte.⁷ Die meisten pädagogischen Institutionen sehen gerade darin ihre Professionalität, dass sie die persönliche Nähe nicht besonders fördern. Die Halbtagsschule, große Schulklassen, das Kurssystem in der Oberstufe, all das trägt nicht zur Förderung persönlicher Nähe bei, die im Zuge der Reformpädagogik als „pädagogischer Eros“ (vgl. Hentig 2009) gefordert wurde, im Zuge der Aufklärung der zahlreichen Missbrauchsskandale aber unrettbar verloren scheint.

⁵ Als „Vater“ wird Salzmann in Schnepfenthal nicht nur von den Schülern bezeichnet, sondern auch der schreibende Vater spricht ihn so an.

⁶ Hinrich Wilhelm Schmeelke aus Otterndorf im Nordseemarschland brachte seinen jüngsten Sohn Wilhelm 1798 nach Schnepfenthal Der Bericht ist zitiert in: Friedrich (2007) S. 451.

⁷ Die Odenwaldschule ist nur ein Beispiel dafür. Zum systematischen Problem der Reformpädagogik insbesondere in den Landerziehungsheimen vgl. Oelkers 2011. – Skepsis gegen seine Generalisierungen ist jedoch angebracht.

3. Eine bewusste Kultur der Anerkennung ist in Institutionen besonders wichtig, weil diese Anerkennung tendenziell verweigern.

In der Schule als Institution wie in der Pädagogikausbildung ist vom „pädagogischen Eros“ nicht die Rede. Professionalität von Pädagogen äußert sich weniger in ihrem persönlichen Einsatz für Kinder, sondern zeigt sich vielmehr darin, dass man auch Abstand zum Beruf finden kann. Der pädagogische Übervater Pestalozzi wäre in diesem Sinn alles andere als ein professioneller Pädagoge. Professionalität fordert Distanz zur Sache, gerade um sich von der Sache nicht gefangen nehmen zu lassen, um sich ein gewisses Maß an Objektivität zu bewahren, sich nicht vom Augenblick hinreißen zu lassen und den Affekten blind zu folgen, sondern um rational, begründet und begründbar, theoriegestützt Entscheidungen treffen zu können oder zumindest entsprechend in der Institution entwickelten Handlungsrouninen sich zu verhalten. Statt um Selbstaufopferung geht es um fachliche Kompetenz, statt um liebevolle Hingabe sind die Fähigkeiten im Class-Room-Management gefragt. So ist zum einen eine Änderung des Berufsbildes insbesondere der Pädagogin als der sich selbst ausbeutenden, zölibatär lebenden Lehrerin, deren ganze Hingabe ihren Schulkindern gilt – ein Lebenskonzept, das vor dem Hintergrund gescheiterter Hoffnungen auch in sein verbittertes Gegenteil umschlagen kann – in das Konzept eines Berufes wie anderer auch, die man mit Engagement ausfüllt, aber sich selbst und die eigenen Interessen dahinter nicht vergisst, sondern diese gerade deshalb auch verwirklicht, um die Work-Life-Balance im Lot zu halten und im stressigen Job nicht auszubrennen, zu konstatieren.

Zum anderen aber sind es die Institutionen selbst, die als Institution darauf ausgerichtet sind, Fälle zu bearbeiten, weniger aber Menschen zu beheimaten. Je größer die Institution wird, umso unvermeidlicher ist es, dass die Menschen zu Fällen werden. Dass an großen Schulen längst nicht mehr alle Lehrer die Namen aller Schüler kennen. Dass an der Universität schließlich sogar die Namen durch die Matrikelnummern weithin ersetzt werden. Dass auf die individuelle Besonderheit des Menschen schon aus Gerechtigkeitsgründen keine Rücksicht genommen werden kann. Die Anforderungen sind standardisiert und müssen es sein, weil sonst der Willkür Tür und Tor geöffnet werden könnte. Auch wenn man die Zentral-Matura nicht mag, so wird doch weithin eingestanden, dass sie ein höheres Maß an Vergleichbarkeit bringt. Die Zeiten aber, in denen die Lehrer die Maturaaufgaben vor dem Hintergrund des behandelten Stoffes entworfen haben, vor dem Hintergrund der vermuteten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sicher auch, die rücken in eine längst vergangene Zeit der Willkür und Ungerechtigkeit. Die Institution aber nimmt keine Rücksicht darauf, ob gestern die Großmutter gestorben ist, wenn heute der Prüfungstermin ansteht. Wer sich nicht fristgerecht im Onlinesystem abgemeldet hat, der gilt als durchgefallen. Dafür kann niemand was, das muss so sein, weil das klare Regularien sind, die für alle gelten. In der Prüfungssituation wird das besonders deutlich. Während sie für die zu Prüfenden eine extreme Ausnahmesituation darstellt, ist sie für die Prüfenden alltäglich. Sie können sich nicht auf jede Besonderheit ihres Gegenübers einstellen. Sie kennen zuallermeist nicht seine oder ihre Lebensgeschichte, wissen nicht, ob gerade gestern eine ärztliche Untersuchung anstand, deren Ergebnis noch aussteht, ob der Kandidat gerade die Frau seines Lebens kennengelernt hat und euphorisch in die Prüfung kommt, oder ob er von Prüfungsangst geplagt, schon seit Wochen kaum noch ist und schläft und der Hautausschlag anzeigt, wie sehr der ganze Mensch von der Prüfungsangst aufgefressen zu werden droht. Die Prüfer wissen nicht, ob die Kandidatin nichts weiß, oder es nur nicht ausdrücken kann. Sie können nur gezeigte Leistung bewerten, Performanz, denn in die Gedanken eines anderen kann niemand hineinschauen.

Die Prüfungssituation macht deutlich, in der pädagogischen Institution (wie in jeder Institution, z. B. dem Arbeitsamt oder dem Sozialamt) begegnen wir uns nicht vor allem als Menschen, sondern nehmen uns als Fälle wahr bestenfalls noch als Kunden und Dienstleister. Diese Perspektive ist, aus Rationalisierungs-, aber auch aus Gerechtigkeitsgründen kaum aufzuheben, auch aus Gründen des Selbstschutzes ist die Perspektive des Falls wichtig, um sich eben wieder distanzieren zu können, vom Erlebten. Die Wahrnehmung des Anderen als Fall in der Institution, unter weitgehender Ausklammerung seiner individuellen Eigenschaften und Besonderheiten, seiner Hintergründe und sozialen Verhältnisse, seiner Gemütsverfassung oder des Gesundheitszustandes muss jedoch von den Betroffenen weithin als Verweigerung von Anerkennung erfahren werden. Das kurze Checken der Emails während der Prüfung ist aus Sicht der Institution mit ihren vielfältigsten und gleichzeitigen Anforderungen kaum zu vermeiden. Aus Sicht der zu Prüfenden muss es wie eine Abwertung der eigenen Person wirken. Die gegebene 5 in der Prüfung mag sachlich berechtigt sein. Aus der Perspektive des Bewerteten ist damit aber häufig genug nicht nur eine Aussage über die erbrachte Leistung gemacht worden, sondern über die Person, die die geforderte Leistung nicht erbracht hat. Weil die Institution als Institution (auch die pädagogischen) zur Verweigerung von Anerkennung neigen, deshalb ist es eine besondere Aufgabe für Pädagogen, dieser institutionell als Bias mitlaufenden Ausklammerung von Anerkennung der Person eine bewusste Anstrengung der Anerkennung der Person entgegenzusetzen. Gerade weil die Großvorlesung eigentlich keine Möglichkeit bietet, auf individuelle Befindlichkeiten einzugehen, deshalb nochmal gesondert nach Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und des Rückfragens zu suchen. Gerade weil die große Prüfungslast dazu zwingt, in den Prüfungen dringende Emails zu beantworten, gerade deshalb muss den zu Prüfenden auch ungeteilte Aufmerksamkeit signalisiert werden. Gerade weil eine ungenügend bewertete Prüfung vom zu Prüfenden als Ablehnung der eigenen Person empfunden wird, gerade deshalb müssen Prüfende deutlich machen, dass es nicht um die Ablehnung der Person geht, sie diese vielmehr anerkennen, die gezeigte Leistung gleichwohl nicht den Anforderungen genügt. Eventuell sind Wege aufzuzeigen, wie die geforderten Kompetenzen geübt werden können. Gerade weil die Verwaltung von großen Institutionen mit Nummern besser klarkommt als mit Namen, deshalb reden wir Studierende mit Namen an.⁸ Eine Kultur der Anerkennung wird damit zu einer Gegenkultur, einem bewussten Bemühen, den notwendigerweise einebnenden Mechanismen der Institution Menschlichkeit entgegenzusetzen. Das bedeutet nicht, dass die für alle geltenden Regeln zu biegen und zu brechen wären. Aber sich selber immer wieder klar zu machen, wozu diese Regeln eigentlich da sind, dass sie nämlich den Menschen dienen und ihn nicht unterjochen sollen, das ist in Institutionen wichtig, um deren Sinn überhaupt zu bewahren. Eine Schule, die Menschen beugt und bricht statt sie aufzurichten ist ebenso verfehlt, wie eine Universität, die ihre Studierenden auf Fälle und Nummern reduziert. Gegen diese Tendenzen der Egalisierung, Nivellierung und Anonymisierung

⁸ Auch in die Gegenrichtung wirkt die Verweigerung von Anerkennung in Institutionen. Nach langer Vorbereitungszeit was es im letzten Semester im Bereich der Bildungswissenschaften an der Universität Wien gelungen, eine von den Studierenden verantwortete Ringvorlesung durchzuführen. Die Studierenden machten sich sehr viel Mühe. Luden hochkarätige Vortragende ein und schafften es, den Vorlesungsplan mit dem Zeitplan der ReferentInnen abzustimmen. Ziemlich enttäuscht waren sie über die Evaluation der Lehrveranstaltung, die auf diese ganze unsichtbare Mühe keine Rücksicht nahm, sondern schonungslos Mängel auflistete und hart verbal abstrafte. Auch die Studierenden, die mit viel Herzblut und Einsatz die Vorlesung vorbereiteten vermissten so bei Ihren Kolleginnen einen Mangel an Anerkennung, nicht nur ihrer Person, sondern auch ihrer Leistung. In der Institution, in der man Lehrende gern als Dienstleister wahrnimmt, wird das funktionierende für selbstverständlich gehalten und fehlerhaftes schonungslos bemängelt.

hilft nur eine beständige Reflexion eben dieser Tendenzen in Institutionen, denen es sich bewusst und immer wieder entgegenzustellen gilt, ohne sie je abschaffen zu können. Die Frage aber, wie können wir die Institutionen so verändern, nicht dass sie störungsfreier laufen, sondern dass sie ihrem Zweck, den Menschen zu dienen, besser gerecht werden, sollte als quasi ‚institutionalisierte Dauerreflexion‘ unser Denken begleiten.

Literatur

Friedrich, Leonhard (2007): Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal. Jena, S. 440-458.

Hentig, Hartmut von (2009): Das Ethos der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 55, H. 4, S. 509-527.

Höffe, Otfried (2000): *Gerechtigkeit – II*. Philosophisch. RGG (4. Aufl., Bd. 3, 705-709). Tübingen.

Oelkers, Jörg (2011): Eros und Herrschaft – Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/1959): Theorie der Erziehung – Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Aus: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften 3. Aufl. Paderborn.

Schmitt, Hanno: Volksaufklärung an der Rochowschen Musterschule in Reckahn. In: Ders.: Vernunft und Menschlichkeit. Bad Heilbrunn 2007, S. 171-181.

Young, Michal (1961): Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie. Düsseldorf.