



Leseprobe aus Schütz, Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung,

ISBN 978-3-7799-3835-4

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3835-4)

isbn=978-3-7799-3835-4

I. Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Professionsforschung und soziale Anerkennung

Erziehungswissenschaftliche Professionsforschung thematisiert und reflektiert umfassend historische, theoretische und praktische Entwicklungsprozesse pädagogisch Handelnder. Für die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen lässt sich eine Fülle an empirischen Befunden zu pädagogischen Berufen, pädagogischen Handlungen, Haltungen und Entwicklungen inner- und außerhalb pädagogischer Tätigkeitsfelder identifizieren (vgl. Dewe 1993, Combe/Helsper 1996, Schefold 2012, Terhart/Bennewitz/Rothland 2011, Ludwig 2014). Ein Ziel der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung besteht darin, Informationen, Aussagen und Erkenntnisse zur Realität der pädagogischen Akteure zu gewinnen, diese zu dokumentieren und entsprechend zu interpretieren. Ergebnisse professionstheoretischer Forschung münden nicht selten in konkreten Implikationen oder Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis (vgl. Bauer 1997).

Obwohl im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs inzwischen deutlich weniger der Fokus auf die Merkmale „klassischer“ Professionen gerichtet wird – die Frage also, ob es sich anhand eines Kriterienkatalogs bei dieser oder jener pädagogischen Berufsgruppe um eine Profession im klassischen Sinne handelt – finden sich zahlreiche Ausführungen, die Merkmale einer Profession detailliert zu beschreiben. Häufig umfassen die Merkmalszuschreibungen auch den Verweis auf ein besonderes gesellschaftliches Ansehen, was quasi selbstverständlich aus den übrigen Merkmalszuschreibungen wie z. B. einer auf wissenschaftlichen Wissen begründeten Ausbildung oder der hohen Handlungsautonomie, abgeleitet wird (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 30, Moser 2016, S. 665). Historisch begründet und auf die vornehmlich durch Talcott Parsons zurückgehende strukturfunktionalistische Perspektive der Professionssoziologie „ging man zudem davon aus, dass Professionen im Zusammenhang der modernen gesellschaftlichen Entwicklungen [...] eine allgemeine hohe gesellschaftliche Wertschätzung“ erfuhren (Ferchoff/Schwarz 2014, S. 30). Im Handbuch Professionsentwicklung heißt es „Professionen sind privilegierte Berufsgruppen, sie zeichnen sich durch Macht, Ansehen und eine gewisse Selbstbestimmung gegenüber anderen Berufsgruppen aus“ (Mieg 2016, S. 27). Das hohe gesellschaftliche Ansehen wird zentral auf die generalisierte Lebensbedeutsamkeit der zu bearbeitenden Aufgabe zurückgeführt, bezeichnet als Zentralwertbezogenheit. Im klassischen Verständnis sind diese „die Beziehungen des Menschen zu Gott, zur Transzendenz (Glaube/Theologie), zu sich selbst (Gesundheit/Me-

dizin), zu anderen Menschen (Gerechtigkeit/Recht), zur menschlichen Entwicklung, Bildung, Erziehung und Sozialisation (Erziehung/Pädagogik)“ (Ferchhoff/Schwarz 2014, S. 32). Die Berufsgruppe der Lehrer*innen wird in diesem Verständnis als eine „old established profession“ deklariert (ebd.).

Professionen gelten gemeinhin als Berufe besonderen Typs (vgl. Freidson 1979). Auch die Berufsforschung thematisiert in Rahmen definitorischer Zuschreibungen das gesellschaftliche Ansehen von Berufen. So beschreibt Heidenreich fünf Kennzeichen für Berufe: 1. Spezielle Tätigkeitsfelder, 2. Qualifikationen, 3. Berufsausbildung, 4. Aufstiegsleitern und 5. Berufsprestige. Zum Berufsprestige vermerkt er: „Berufe sind [...] mit einer mehr oder minder hohen Stellung in der gesellschaftlichen und betrieblichen (Status- und Einkommens-) Hierarchie verbunden“ (Heidenreich 1999, S. 38f.). Eine Unterscheidungsmerkmal von Beruf und Profession sieht Wohlfahrt (2014) im Abhängigkeitsverhältnis der Berufs- bzw. Professionsangehörigen: während der Berufsinhaber durch eine finanzielle Gegenleistung im Abhängigkeitsverhältnis stehe, sei dieses bei Angehörigen einer Profession nicht mehr erkennbar, da diese die Tätigkeit „vor allem wegen der Herausforderung, die in der Aufgabe liegt“ ausübten (ebd., S. 222). Entsprechend hoch sei das Prestige.

Der soziale Prozess der Professionalisierung von Berufen oder Professionen (vgl. Nittel 2000, S. 49) ist, betrachtet man sich die beispielhaft genannten Zuschreibungsmerkmale, häufig auch mit der Aufwertung der Berufsgruppen verbunden und als eine Art „kollektive Durchsetzungsstrategie zur Sicherung und Steigerung der Entschädigungschancen, wie z.B. Geld und Prestige“ (ebd., S. 50) zu bezeichnen. Dabei zeichnen sich Professionalisierungsbemühungen in unterschiedlichen Prozessstrukturen ab, beispielsweise auf der Ebene der Verrechtlichung oder der Akademisierung (vgl. Nittel 2006, S. 373).

Die Verbindung von Professionen und gesellschaftlicher Reputation (oder Ansehen als eine Form sozialer Anerkennung) bedarf keiner weiteren Rekonstruktion. Sie ist Bestandteil der Genese von Professionen und besteht seit Anbeginn einer erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. Offensichtlich wird dadurch, dass soziale Anerkennung „nicht für ein weiteres Themenfeld der ohnehin zahlreichen und vielfältigen pädagogischen Diskurse, sondern für eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis“ steht (Hafenecker/Henkenborg/Scherr 2013, S. 8). Die wissenschaftliche Bearbeitung und Thematisierung des öffentlichen Ansehens pädagogischer Akteure ist daher weder als ein neues, noch überraschendes Thema zu bezeichnen (vgl. Ricken 2007, S. 9). Das Ansehen und die soziale Anerkennung pädagogischer Berufsgruppen werden auf verschiedenen Bühnen und in unterschiedlichen Kontexten zentral diskutiert. Auf der Ebene berufspolitischer, akademischer Aufwertungsbemühungen beispielsweise für die Soziale Arbeit (vgl. Kruse 2004) ebenso für wissenschaftliche Teilbereiche der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zum Renommee (vgl. Kauder 2010) oder im Zusammenhang von Bildungs- und Aner-

kennungstheorien (vgl. Stojanov 2006, Klinkisch 2015). Christiane Micus-Loos bezeichnet als „explizit pädagogische Anerkennungstheorie“ (Micus-Loos 2012, S. 310) Annedore Prengels Konzept zur „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993). In den letzten Jahren wird die Bedeutung von Anerkennung für die Beziehung zwischen professionellen Akteuren und ihrer Klientel verstärkt in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Prengel 2006, 2013). Anerkennung ist ein Begriff, „der in der Erziehungswissenschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen hat – unter sozialisations-, unter bildungs-, unter professions- und unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten“ (Diehm 2010, S. 120). Der zunehmend diskursiven Bearbeitung steht nach wie vor eine verhältnismäßig überschaubare Anzahl empirischer Studien gegenüber. Die Frage, wie es sich mit dem Anerkennungserleben pädagogischer Akteure verhält, wird weitestgehend aus populärwissenschaftlichen Untersuchungen zum Berufsprestige abgeleitet (vgl. IfD Allensbach 2013). Daneben finden sich vereinzelt Hinweise zum Anerkennungserleben pädagogischer Berufsgruppen in Studien zur Berufssituation oder zur Arbeitszufriedenheit (vgl. Schütz 2009, S. 65 ff.).

Der Begriff der Anerkennung ist „weder alltagssprachlich noch philosophisch in irgendeiner Weise festgelegt“ (Honneth 2000, S. 175), jedoch durchweg positiv konnotiert. Da Anerkennungserfahrungen und Anerkennungserleben eine interaktionale Komponente anhaftet und Anerkennung nicht alleine steht, sondern immer einen Sender und Empfänger besitzt, lässt sich Anerkennung auch immer als eine Anerkennungsbeziehung beschreiben. Dieser Umstand erlaubt die Weitung des Blicks auf die Erforschung von Beziehungen. Annedore Prengel liefert in ihrem 2013 erschienenen Buch „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“ (Prengel 2013) einen empirischen Beitrag und erneut wichtige Argumente für die Thematisierung und Erforschung von pädagogischen Beziehungen im Erziehungs- und Bildungssystem. Prengel verfolgt das Ziel eine Grundlage für die Theorie pädagogischer Beziehungen zu entwickeln. Grundlegend für die Erforschung und Bearbeitung pädagogischer Beziehungen ist die Tatsache, dass „sich unser Leben als Leben in Beziehung zu unserer menschlichen und materiellen Mitwelt ereignet. Jedes Individuum geht aus Beziehungen hervor, existiert durch Beziehungen und gestaltet Beziehung. Jede Kultur lässt sich als veränderliches Gefüge aus Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern sowie aus Verhältnissen zwischen Gruppierungen beschreiben“ (Prengel 2013, S. 26). Daraus abgeleitet ergibt sich für Prengel die Notwendigkeit pädagogische Beziehungen empirisch zu untersuchen. Pädagogische Beziehungen werden definiert als „eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen [Anmerk. JS: und in der Erwachsenenbildung auch den Erwachsenen], die sie betreuen, unterrichten, erziehen, beraten. Diese professionellen Beziehungen entstehen aus sequenziellen Interaktionsfolgen die sich situativ in pädagogischen Institutionen ereignen“ (Prengel 2013, S. 19). Die

Autorin stützt sich in ihren Überlegungen neben anerkenntnistheoretischen auf fürsorgetheoretische, bindungstheoretische, bedürfnistheoretische und relationentheoretische Perspektiven (ebd., S. 23). Dabei geht es ihr vor allem um die Qualität pädagogischer Beziehungen.

Forschungsfragen und empirisches Material

Anders als bei Prengel (2013) fokussiert die vorliegende Untersuchung auf die anerkenntnistheoretische Dimension in pädagogischen Arbeitsbeziehungen und darüber hinaus. Aus der Perspektive der pädagogischen Akteure werden die Anerkennungsbeziehungen in der pädagogischen Berufsarbeit in einem ersten Schritt identifiziert. Die Studie wird von drei zentralen Forschungsfragen geleitet. 1. Welche Anerkennungsbeziehungen sind in der pädagogischen Arbeit identifizierbar? Forschungsleitend für diese Fragestellung ist, dass davon ausgegangen wird, dass es unterschiedliche Anerkennungsbeziehungen in der pädagogischen Arbeit gibt. Dabei werden unmittelbare Beziehungen, beispielsweise zur Klientel oder unter Kolleg*innen ebenso in den Blick genommen wie das gesellschaftlich angenommene Ansehen pädagogischer Berufsgruppen. Wie bewerten die Untersuchungsteilnehmer*innen die Anerkennung durch ihre Klientel oder ihre Vorgesetzten? Wie beurteilen sie das Ansehen der Bildungseinrichtung, in der sie beschäftigt sind? Anschließend wird die Bedeutung, die den Anerkennungsbeziehungen seitens der pädagogisch Tätigen beigemessen wird, analysiert. Die zweite zentrale Forschungsfrage lautet: 2. Welche Bedeutung hat das gesellschaftliche Ansehen für die pädagogischen Berufsgruppen und inwiefern findet eine hierarchische Positionierung im System des lebenslangen Lernens durch die pädagogischen Akteure statt? Die dritte Forschungsfrage bezieht sich auf die Auswirkungen sozialer Anerkennung im Fokus professionstheoretischer Überlegungen: 3. Welche Auswirkungen haben Anerkennungserleben und ggf. Aberkennungserleben auf die Entwicklung des pädagogischen Berufsfeldes und auf das professionelle Handeln der Akteure?

Die Erkenntnisse zum Anerkennungserleben pädagogischer Berufsgruppen resultieren größtenteils aus der quantitativen und qualitativen Auswertung des empirischen Materials, das im Rahmen des durch die DFG geförderten Projektes „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Aufgaben- und Funktionszuschreibungen (PAELL)“ erhoben wurde. Im Zuge der PAELL-Studie wurde eine schriftliche Fragebogenerhebung durchgeführt (N = 1 601) und 27 Gruppendiskussionen mit insgesamt 137 Diskutant*innen geführt (vgl. Nittel/Schütz/Tipelt 2014). Die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert und mittels des thematischen Kodierens (vgl. Flick 2004) ausgewertet.

Ziele dieser Untersuchung

Diese Untersuchung ist an der Schnittstelle zwischen Theorie, Empirie und pädagogischer Praxis angesiedelt. Sie möchte Analysen und Beschreibungen zur pädagogischen Berufsarbeit liefern und die soziale Anerkennung und das Anerkennungserleben pädagogischer Akteure unter erziehungswissenschaftlicher und professionstheoretischer Perspektive betrachten. Ein Ziel besteht darin, zur Entwicklung einer Anerkennungsempirie beizutragen und die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung expliziter in den Zusammenhang mit sozialer Anerkennung zu stellen, als dies – wie zuvor benannt – bisher der Fall ist. Gleichzeitig soll diese Studie dazu beitragen, die Einstellungen und Haltungen pädagogischer Berufsgruppen transparent zu machen und für die Herausforderungen und Hindernisse, die sich den Akteuren im Arbeitshandeln möglicherweise in den Weg stellen, zu sensibilisieren.

Genau wie Prengel konstatiert, dass sich die „Beziehungsforschung in pädagogischen Arbeitsfeldern [...] als erziehungswissenschaftliche Professionsforschung“ verstehe (Prengel 2013, S. 19), ist die Erforschung sozialer Anerkennungsbeziehungen als Teil ebendieser zu bezeichnen.

In der Einleitung des Kongressbandes anlässlich des 24. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften heißt es: „Wissen und Bildung werden weltweit zur wichtigsten Ressource auf dem Weg zum Wohlstand und Lebensqualität – und an die Erziehungswissenschaft als Forschung über Sozialisation, Erziehung und Bildung werden hohe Erwartungen von Öffentlichkeit und Politik gestellt“ (Blömeke/Stiller/Salaschek/Reh/Caruso 2016, S. 13). Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt diesen Erwartungen gerecht zu werden. Gleichzeitig erscheint es mehr als nur konsequent, die Berufsangehörigen, die sich mit eben dieser Ressource (Wissen und Bildung) in der Hauptsache beschäftigen, danach zu befragen, welche Wertschätzung sie für ihre pädagogischen Leistungen erhalten.

Aufbau

Im Anschluss dieser Einleitung (Teil I) ist das Buch in vier weitere Teile untergliedert. Im Teil II „Bildung – Arbeit – Anerkennung: Entwicklung der Forschungsfragen“ werden u. a. in historischer Perspektive dargelegt, wie Menschen durch Bildung befähigt werden individuelle Wege der Anerkennung zu beschreiten und sich aus gegebenen Verhältnissen zu lösen. Auch innerhalb funktional differenzierten Gesellschaften wird Bildung als eine Option zur Verbesserung der Lebenschancen angenommen (Kapitel 1). Bildung gilt als Voraussetzung für beruflichen Erfolg und soziale Statuspositionierung. Bildung, Arbeit und Anerkennung stehen also in einem Verhältnis zueinander. Darüber hinaus schöpft ein Großteil der Bevölkerung ihre soziale Identität – basierend auf dem Erleben sozialer Wertschätzung – auch aus ihrem beruflichen Handeln (Kapitel 2). Spezifiziert wird der Zusammenhang von Arbeit und Anerkennung

in Bezug auf die pädagogische Berufsarbeit (Kapitel 3 und 4). Im 5. Kapitel werden – nachdem bereits die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass soziale Anerkennung auf allen Ebenen des menschlichen Zusammenlebens von Bedeutung ist – noch einmal ganz explizit Argumente angeführt, die die empirische Untersuchung von sozialer Anerkennung innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems begründen. Der Ansatz der komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung und die Anbindung an die PAELL-Studie werden dargestellt. Die empirische Basis und das Auswertungsverfahren werden beschrieben (Kapitel 6.1). Durch diese Kontextualisierung bzw. den Bezug zur PAELL-Untersuchung wird die Entwicklung der Forschungsfragen schlüssig. Die in dieser Studie verwendete Bezeichnung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wird erörtert. Die Forschungsfragen umfassen berufskulturelle und professionstheoretische Aspekte (Kapitel 6).

Im dritten Teil erfolgt die Integration anererkennungstheoretischer Überlegungen (Teil III). Zunächst wird sich in einer heuristischen Analyse – in Anlehnung an das Vorgehen nach Paul Ricoeur – dem Begriff der Anerkennung angenähert (Kapitel 7) bevor ausführlicher auf das Verständnis von Anerkennung nach Johann Gottlieb Fichte und die Anerkennungstheorien nach Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Axel Honneth (Kapitel 8) eingegangen werden. Die Thematisierung sozialer Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und die Anschlussfähigkeit an die sozialphilosophische Theoriedebatte werden ebenfalls in Kapitel 8 beschrieben. Die theoriearchitektonischen Überlegungen eröffnen einen Interpretationsrahmen für die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung.

Der vierte Teil führt in das Studiendesign der Untersuchung ein (Teil IV). Im Kapitel 9 werden die für diese Untersuchung relevanten Dimensionen zur sozialen Anerkennung in den Erhebungsinstrumenten der PAELL-Studie detailliert herausgearbeitet. Im 10. Kapitel wird die Beschreibung des Untersuchungsfeldes sowie der Stichprobe unternommen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt unter dem konsequenten Rückbezug auf die Fragestellungen und dem im Zuge der Forschungsfragen konzipierten Ablauf- und Analyseschemas: Identifikation – Bedeutung – Auswirkungen. Im fünften Teil („Ergebnisse“) werden die identifizierten Anerkennungsbeziehungen in der pädagogischen Arbeit in den Kapiteln 11 (Von der Anerkennungstheorie zur Anerkennungsempirie), 12 und 13 dargelegt. Es findet eine Differenzierung zwischen unmittelbaren (Kapitel 12) und mittelbaren Anerkennungsbeziehungen statt (Kapitel 13). Einigen Unterkapiteln sind Zitate aus den geführten Gruppendiskussionen vorangestellt, die teilweise als in-vivo-Codes der qualitativen Auswertung dienen und eindrücklich den Stellenwert der jeweiligen Anerkennungsbeziehung belegen. Im anschließenden Kapitel 14 werden die Bedeutung des Anerkennungserlebens zum gesellschaftlichen Ansehen in der angenommenen Fremdperspektive der pädagogischen Akteure bearbeitet, sowie die stattfindende hierarchi-

sche Verortung im System des lebenslangen Lernens aus Sicht der pädagogischen Akteure nachgezeichnet. Das Kapitel 15 widmet sich den Auswirkungen des Anerkennungserlebens auf professionstheoretischer Ebene. Die Differenzierung zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität unterstützt die Systematisierung der empirischen Befunde und die Frage findet Beantwortung, welche Auswirkungen ein An- und auch Aberkennungserleben für das Berufsfeld als Ganzes, die Weiterentwicklung des selbigen und das berufliche Handeln der Akteure haben.

Im letzten Teil des Buches (Teil VI. Zusammenführung, Diskussion und Ausblick) werden die wichtigsten Ergebnisse verdichtet dargestellt. Eine inhaltliche und forschungsmethodische Reflexion findet statt. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt anhand der Formulierung von insgesamt fünf Thesen. Der Ausblick nimmt Abstand von berufspraktischen Implikationen und fokussiert auf weiterführende Fragestellungen, die im Rahmen professionstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung weiterzuverfolgen sind.

Genderneutrale Sprache = gendersensibel?

In diesem Buch findet das sogenannte Gendersternchen (*) fast durchgehend Anwendung. Entgegen der häufig gewählten Variante zu Beginn auf eine genderneutrale Schreibweise zu verweisen und im Verlauf dann auf die männliche Schreibweise zu fokussieren mit dem Argument, den Lesefluss nicht beeinträchtigen zu wollen, findet sich in diesem Buch das Gendersternchen (Lehrer*innen). Und zwar immer dann, wenn ohne Ausschluss irgendeines Geschlechts alle Personen gemeint sind. Die geschlechterneutrale Interpretation des generischen Maskulinum (Lehrende) wird weitestgehend vermieden. Die Doppelnenennung (Lehrerinnen und Lehrer) wird in Anlehnung an die Prämissen der empirischen Sozialforschung verwendet. Im Fragebogen der Studie wurde entsprechend der binären Geschlechterordnung ausschließlich „männlich“ und „weiblich“ abgefragt. Die Entscheidung für die Thematisierung einer gendergerechten oder auch gendersensiblen Sprache hat folgenden Grund: Sprachliche Sensibilität beeinflusst – empirisch bestätigt – die Gleichbehandlung der Geschlechter. Durch die Verwendung des Gendersternchens erhält die binäre Geschlechterordnung (Frau/Mann) Raum für Personen, die sich in diesen Kategorien nicht wiederfinden, z.B. transsexuelle Menschen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Kategorie Geschlecht im Zusammenhang mit dem Anerkennungserleben der pädagogischen Berufsgruppen steht, so dass eine gendersensible Schreibweise zusätzliche Aktualität erfährt. Mir ist es ein Anliegen, heute mehr als je zuvor, den Stern zu verwenden und dadurch zur Etablierung eines gendersensiblen Bewusstseins beizutragen.

II. Bildung – Arbeit – Anerkennung: Entwicklung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel verbinden sich die zentralen Forschungsthemen der Untersuchung miteinander. Diese sind professionelle, pädagogische Arbeit und soziale Anerkennung. Am Ende münden die Ausführungen in der Formulierung der Forschungsfragen. Der Weg dahin führt über grundlegende bildungstheoretische, bildungspolitische und bildungsökonomische Überlegungen zum Stellenwert von Bildung in unserer Gesellschaft (1.), den Zusammenhang von Anerkennungserleben und Arbeit (2.), spezifiziert diesen in Hinblick auf pädagogische Berufsarbeit und gibt einen Überblick zum erziehungswissenschaftlich geführten Diskurs um das Anerkennungserleben pädagogischer Akteure und die Bedeutung sozialer Anerkennung in pädagogischen Beziehungen (3. und 4.). Daran anknüpfend wird die Relevanz der Erforschung sozialer Anerkennung betont (5.) und in die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung eingeführt. Mit diesem Forschungsansatz endgültig verbunden steht die sogenannte PAELL-Studie – „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“, die den entscheidenden Impuls für diese Forschungsarbeit gab und gleichzeitig die empirische Basis der vorliegenden Studie liefert. Die Entwicklung der Forschungsfragen wird aus einer professionstheoretisch ausgerichteten Perspektive geleitet und verbindet in den konkreten Fragen Professionstheorie und Anerkennungserleben miteinander (6.). Dieser Teil schließt mit einer knappen Darstellung der empirischen Basis – diese wird im Ergebnisteil (Teil IV) hinreichend dargelegt – und einer ausführlichen Darstellung des methodischen Vorgehens (6.1). Im anschließenden Teil (Teil III) erfolgt eine detailliert theoriearchitektonische Auseinandersetzung von Anerkennung. Die Entscheidung, zunächst die theoretische Vertiefung in den Hintergrund zu stellen, resultiert aus der (empirisch in vielfacher Hinsicht abgesicherten) Annahme, dass jeder Mensch ein wie auch immer geartetes, Verständnis von Anerkennung besitzt.

1. Der Wert von Bildung – Anerkennung durch Bildung

Die gegenwärtig diskutierten Anerkennungstheorien (ausführlich Teil III) gehen von einem „modellhaften Idealzustand als Ausgangspunkt ihrer Gegenwartsdiagnosen“ aus (Welskopp 2013, S. 42). In dem Beitrag „Anerkennung – Verheißung und Zumutungen der Moderne“ gibt der Historiker Thomas Welskopp einen Rückblick des Anerkennungskonzepts bis in die Vormoderne und

liefert Anregungen, die in der Auseinandersetzung über den Wert von Bildung instruktiv sein können, denn vor allem im historischen Rückblick wird der Zusammenhang von Anerkennung und Bildung unverkennbar. Welskopp bemerkt, dass Historiker*innen Ausgangskonstellationen „grundsätzlich suspekt sind, vor allem wenn sie Idealzustände abbilden“ (ebd., S. 43), so wie dies nach Welskopp bei allen Anerkennungstheorien der Fall zu sein scheint. Daher richtet sich seine Analyse auf sogenannte Anerkennungsarrangements und – bei stärkerem institutionellem Rückhalt – Anerkennungsregimes (ebd., S. 44). Er beschreibt instabile, zeitlich flexible oder begrenzte Beziehungen und Konstellationen, die sich von der Vormoderne bis in die Moderne zwischen den unterschiedlichen, anerkennungsbedürftigen und anerkennungsgebenden Akteuren und Akteursgruppen vollziehen. Gleichzeitig greift er die von Axel Honneth beschriebenen – und wohl prominentesten – Anerkennungsformen (siehe Teil III; Liebe, Rechte und soziale Wertschätzung/Leistung) auf und bettet diese in einen historischen Kontext.

Bestimmend für die Vormoderne war eine Hierarchie von Ständen sozialer Ordnung, wobei der Adel über allen diesen Ständen thronte. Die „Platzanweisung erfolgte zumeist durch die Geburt in einen bestimmten Stand und festigte sich über familiäre Autorität“ (Welskopp 2013, S. 46). Soziale Anerkennung in solchen ständisch hierarchisierten Gesellschaften resultierte nach einem vorgegebenen Muster. So konnte das „Maß an Reputation“ (ebd.) einer Familie exakt bestimmt werden. Konformität sicherte die soziale Anerkennung und galt damit gleichzeitig als Grundvoraussetzung. Als zur damaligen Epoche „zeitgenössische Variante des Kampfes um Anerkennung“ (ebd., S. 47) bezeichnet Welskopp die Rangstreitigkeiten innerhalb ständischer Gefüge. Viel Zeit wurde für die Sicherung der eigenen sozialen Stellung aufgewandt, „Anerkennung musste vielmehr im Zeremoniell immer wieder gezeigt, ausagiert und damit bekräftigt werden“ (ebd.). Soziale Anerkennung in der Vormoderne war für das Individuum nur im Personenverband zu erreichen, d. h. durch die familiäre Stellung in der ständischen Gesellschaft oder durch die Zugehörigkeit zu Korporationen, darunter sind Vorläufer von Organisationen zu verstehen. Die Anerkennungsordnung in der ständischen Gesellschaft war klar strukturiert und verhielt sich, im Gegensatz zur Moderne nicht komplementär (siehe dazu auch: Teil III, Strukturwandel der Anerkennung) zueinander. Eine zentrale Quelle für die individuellen Anerkennungsbestrebungen der Individuen lag in der Religion (ebd., S. 49). In dieser fand sich die einzige Nische „der Intimität, in den sich Individualität und das Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung auszudrücken vermochten“ (ebd.). Erst mit der Aufklärung und damit verbunden der Hinwendung zur Vernunft entstand die Möglichkeit, dass sich „Individualität jenseits ständischer Fesseln einrichten konnte“ (ebd.).

Die Zeit von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts lässt sich als „Befreiung des Individuums von ständischen Fesseln, von den korporativen