

sich daran ablesen, dass Beratungseinrichtungen ein Selbstverständnis als Bildungs- und Wissensorganisationen aufweisen. Fachberatung ist darin komplex positiv eingeordnet und zugleich weiter gefasst als das ausrangier- te direktive ExpertInnenmodell«.

Enoch (2011, S. 323) plädiert daher dafür, »dass Wissensvermittlung ein reales Handlungsmuster beraterischer und (erwachsenen-)pädagogischer Kommunikation darstellt, das nicht im Gegensatz zur Beratung steht«, stattdessen »handelt es sich um überlappende Handlungskonzepte«. Dem- nach kann jedes Beratungsformat graduell die Form einer Fachberatung annehmen. Entsprechend wichtig ist es, den Begriff der Fachberatung aus einer neuen Perspektive zu analysieren und als einen Beitrag für ein päd- agogisch begründetes Beratungsverständnis innerhalb eines komplexen und ausdifferenzierten Beratungs- und Bildungssystems zu verstehen.

3.2 Anerkennungstheoretische Perspektive

Die Bezeichnung als »Anerkennungsberatung« bezieht sich auf die Zielset- zung, den Anerkennungsprozess im Ausland erworbener Qualifikationen zu unterstützen (vgl. Bichl 2016a). Der in Österreich und Deutschland häufig verwendete Begriff der »Anlaufstellen« weist bereits darauf hin, dass der da- mit verbundene Aufgabenbereich weiter gefasst wird. Anerkennung bezieht sich über die formale Anerkennung hinaus auf zusätzliche Dimensionen, die für eine erfolgreiche bildungsadäquate berufliche Integration relevant sind. Zur Beschreibung und Begründung dieser Aufgaben und Zielsetzungen von Beratung wird die zuvor erfolgte theoretische Einordnung als pädagogische Beratung im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung um eine anerken- nungstheoretische Perspektive erweitert. Pädagogisches Handeln soll damit unter den Bedingungen von Differenz und struktureller Ungleichheit näher konkretisiert werden. Balzer (2014, S. 585, Herv. i. Orig.) fasst die Bedeutung anererkennungstheoretischer Ansätze für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wie folgt zusammen:

»So wird Anerkennung in erziehungs- und bildungstheoretischen Überle- gungen vorrangig *einerseits* als Problematik von ›Differenz‹ und Bildungsun-

gleichheit zur Geltung gebracht und *andererseits* als ein moralisch-ethisches Prinzip pädagogischen Handelns und pädagogischer Praxen veranschlagt«.

Anerkennungstheoretische Ansätze werden in der Pädagogik in den letzten Jahren zunehmend zur theoretischen Neubegründung professionellen Handelns genutzt. Der Bedarf an einer Neubegründung ergibt sich nach Schöffter (vgl. 2009, S. 171f.) vor allem aufgrund der erfolgten Abkehr von einer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik und der damit verbundenen Forderung nach einem stärkeren Realitätsbezug. Damit wird rückblickend ein Verlust an spezifisch pädagogischer Professionalität wahrgenommen. Scherr (2013, S. 8) sieht den Anerkennungsbegriff vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Erwartungen, welche von den verschiedenen Akteur_innen und Organisationen an pädagogische Handlungsformen wie Beratung gestellt werden, daher als »eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis«. Im Kontext dieser Arbeit wird der Begründungsbedarf professionellen pädagogischen Handelns insbesondere bei der unterschiedlichen Wahrnehmung und Interpretation der Zielsetzungen von Bildungs- und Berufsberatung deutlich. Wie bereits bei den beratungstheoretischen Grundlagen aufgezeigt, können diese Zielsetzungen aus unterschiedlichen Perspektiven und auf mehreren Ebenen formuliert werden.

Nachfolgend wird zunächst auf die Theorie der Anerkennung als eine eigenständige Begründung pädagogischen Handelns eingegangen und in Bezug auf die Bedeutung für die pädagogische Praxis konkretisiert. Durch die Diskussion unterschiedlicher anererkennungstheoretischer Ansätze im bildungstheoretischen Bereich wird anschließend die Grundlage für die Entwicklung eines eigenen anererkennungstheoretischen Rahmenmodells gelegt. Ziel ist es, die Relevanz anererkennungstheoretischer Ansätze für die Begründung pädagogischen Handelns aufzuzeigen.

3.2.1 Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen

Zur Vermeidung der Internalisierung außerpädagogischer Vorgaben stellt Scherr (ebd., S. 27f.) an jede pädagogische Theorie die Anforderung »einer eigenständigen theoretischen Begründung pädagogischer Praxis auf der Grundlage einer Klärung des konstitutiven Zusammenhangs von Sozialität und Subjektivität«. Anerkennungstheoretische Ansätze können zur Klärung dieses Zusammenhangs einen Beitrag leisten, indem sie die Herausbildung

individueller Subjektivität mit intersubjektiven Prozessen in Verbindung setzen.

Stojanov (vgl. 2006) stellt in seiner Studie dazu den bildungstheoretischen Zusammenhang zwischen der Entwicklung individueller Subjektivität und sozialen Anerkennungsformen her. Ausgangspunkt ist für ihn der scheinbare Widerspruch zwischen der autonomen Subjektbildung des Individuums und den vorstrukturierten Lernprozessen innerhalb pädagogischer Institutionen. Dieser Gegensatz wird aufgelöst, indem die Selbstentwicklung und die Welterschließung als intersubjektiv vermittelte Vorgänge aufgefasst werden, die auf Anerkennungsverhältnisse angewiesen sind. Durch Anerkennungsprozesse entstehen immer neue intersubjektiv vermittelte Selbstbeziehungsformen, welche die Entwicklung des Individuums konstituieren. Gleichzeitig wird es dadurch dazu veranlasst, über die erreichten Formen der Spiegelung durch den anderen hinauszugehen und damit auch erweiterte bzw. neue Formen der Anerkennung einzufordern. Diese intersubjektiv vermittelten Vorgänge der Selbstentwicklung und der Welterschließung werden bei Stojanov (vgl. ebd.) als Bildungsprozesse interpretiert. Die Selbstentwicklung bezieht sich auf die Konstituierung der Identität und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums, der Begriff der Welterschließung umfasst den Erwerb von Kenntnissen, Werten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur erfolgreichen gesellschaftlichen Integration. Während in der Anerkennungstheorie nach Honneth (vgl. 2014) Welt ausschließlich als Existenz anderer Personen verstanden wird, erfolgt nach Stojanov die Erfassung der Dynamik der Weltbilder und der Weltbezüge als eine eigene Dimension der Subjektconstitution. Anerkennungsprozesse ermöglichen damit nicht nur die Selbstentwicklung des Individuums, sondern auch die Welterschließung im Sinne eines Lernprozesses in Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive auf die Welt in Relation zu den Sichtweisen relevanter anderer Personen (vgl. Stojanov 2006, S. 54ff.).

Diese anerkennungstheoretische Perspektive auf Bildungsprozesse wird bei Scherr (vgl. 2013) in dem Ansatz einer »Pädagogik der Anerkennung« aufgegriffen. Zu den zentralen pädagogischen Aufgaben gehört es demnach, den Individuen Erfahrungen der Anerkennung zugänglich zu machen, um Subjektivitätsentwicklung im Sinne von Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstbewusstsein zu ermöglichen. Gesellschaftliche Strukturen und Prozesse stellen Bedingungen dar, welche die Möglichkeiten der Entfaltung individueller Subjektivität und den Zugang zu Chancen sozialer

Anerkennung strukturieren. Pädagogisches Handeln muss damit auch Gesellschaftsstrukturen berücksichtigen, welche mögliche Erfahrungen von Anerkennung eingrenzen können. Damit befindet sich Pädagogik in einer unauflösbaren Paradoxie zwischen der Reduktion von Anerkennung durch institutionelle oder organisatorische Festlegungen und der nicht darauf zu reduzierenden Intention, intersubjektive Anerkennungsverhältnisse und Subjektbildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 26ff.). Das hier formulierte Spannungsfeld einer anerkennungstheoretisch begründeten Pädagogik bildet in der weiteren Arbeit die Grundlage für die Rekonstruktion professionellen Handelns. Zugleich wird damit eine spezifisch pädagogische Perspektive auf Anerkennungsverhältnisse eröffnet.

3.2.2 Anerkennungsdimensionen

Auf der Grundlage von anerkennungs- und bildungstheoretischen Ansätzen sollen im Folgenden unterschiedliche Kontexte diskutiert werden, welche Anerkennungserfahrungen ermöglichen können. Ziel ist die Entwicklung eines anerkennungstheoretischen Rahmenmodells zur strukturierten Analyse und Interpretation der empirischen Daten. Dazu wird zunächst nach Honneth (vgl. 2014) zwischen den drei Anerkennungsdimensionen Liebe, Recht und Solidarität unterschieden. Dabei ist hervorzuheben, dass Honneth die Anerkennungsdimensionen in Bezug auf die Entwicklung einer normativen Gesellschaftstheorie darstellt und der Fokus damit auf den in den Anerkennungsprozessen strukturell angelegten Handlungsmotiven für die Entstehung sozialer Konflikte und gesellschaftlichen Wandels liegt. Die bei ihm ausgeführten Anerkennungsformen sind damit nur begrenzt auf den pädagogischen Kontext übertragbar. Der anerkennungstheoretische Ansatz nach Honneth wurde jedoch von mehreren Autor_innen hinsichtlich bildungstheoretischer Fragestellungen erweitert und damit auch für den pädagogischen Bereich nutzbar gemacht. Nachfolgend werden für die vorliegende Fragestellung relevante Ansätze vorgestellt und anschließend vertiefend auf die jeweiligen Erweiterungen und Konkretisierungen der Anerkennungsdimensionen eingegangen.

Das theoretische Konzept von Stojanov (vgl. 2006) stellt eine hilfreiche Erweiterung in Bezug auf die Verbindung von Bildungsprozessen und Anerkennungserfahrungen dar. Für die Formulierung der Anerkennungsdimensionen ist hier besonders seine Ausdifferenzierung der kulturell-bio-

grafischen Anerkennung als eine Unterform der sozialen Wertschätzung von Bedeutung. Der Zusammenhang von Anerkennung und Integration wird in der Theorie der sozialen Desintegration (vgl. Anhut und Heitmeyer 2000; Kaletta 2008) deutlich. Anerkennung wird hier als spezifische Ressource im Integrationsprozess interpretiert. Vor diesem Hintergrund wird die Ausdifferenzierung der Integrationsebenen hinsichtlich der Konstruktion von Anerkennung als Bedingung für berufliche Integration dargestellt und analysiert. Sprung (vgl. 2011) untersucht in ihrer Studie zur beruflichen Integration und Weiterbildungsbeteiligung von Migrant_innen die Partizipationsmöglichkeiten in Österreich. Dabei analysiert sie insbesondere, wie verweigerter Anerkennung von Migrant_innen wahrgenommen und interpretiert wird und welche Bewältigungsformen im Umgang mit diesen Erlebnissen rekonstruiert werden können. Die Anerkennungsdimensionen nach Honneth (vgl. 2014) werden bei ihr um diskriminierungstheoretische Ansätze erweitert. In Zusammenhang mit ihrem theoretischen Zugang steht auch die Studie von Neumann (vgl. 2010) zu den Erfahrungen von akademisch qualifizierten Bildungsinländer_innen in Deutschland und Kanada. Auch er untersucht anhand von Interviews mit betroffenen Migrant_innen die gesellschaftliche Akzeptanz formal anerkannter Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive.

Von mehreren Autor_innen wird zudem die Übertragbarkeit der emotionalen Anerkennung nach Honneth auf professionelle pädagogische Beziehungen diskutiert. Helsper et al. (vgl. 2005) analysieren die intersubjektiven Beziehungen im Bereich der Schule als Anerkennungsverhältnisse. Als Ergebnis erweitern die Autor_innen die Dreiteilung der Anerkennungsdimensionen von Honneth um die Form der institutionellen Anerkennung. Gröning (vgl. 2011) sieht in der emotionalen Anerkennung eine beratungstheoretische Verbindung zu dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers. Prengel (vgl. 2006) hebt in ihrem Entwurf einer »Pädagogik der Vielfalt« die beschränkten gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten pädagogischer Institutionen hervor und sieht deren Verantwortung stattdessen in der Konstituierung eigener Anerkennungsverhältnisse durch die Herstellung intersubjektiver Anerkennung im pädagogischen Kontext.

Nachfolgend werden diese theoretischen Ansätze mit Fokus auf die jeweiligen Konzeptualisierungen der Anerkennungsdimensionen dargestellt. Auf Grundlage der anschließenden Diskussion dieser Ansätze erfolgt die

Entwicklung eines eigenen anerkennungstheoretischen Rahmenmodells zur Analyse und Interpretation der empirischen Daten.

Die drei Formen der Anerkennung: Liebe, Recht und Solidarität

Honneth (vgl. 2014) entwirft eine normative Gesellschaftstheorie auf Grundlage eines intersubjektivitätstheoretischen Personenkonzeptes. Ziel ist es, die Prozesse gesellschaftlichen Wandels durch die in Anerkennungsverhältnissen strukturell angelegten normativen Ansprüche zu erklären. Demnach entwickelt sich die ungestörte Selbstbeziehung des Subjekts in Abhängigkeit von den drei Formen der Anerkennung Liebe, Recht und Solidarität (vgl. Abb. 8). Diese drei Anerkennungsformen setzt er in Bezug zu drei Typen der Missachtung, deren Erfahrung als Handlungsmotiv für die Entstehung sozialer Konflikte interpretiert wird. Die drei Beziehungsmuster bilden als Anerkennungsformen eigenständige Typen im Hinblick auf das Medium der Anerkennung, die Art der ermöglichten Selbstbeziehung und das moralische Entwicklungspotential (vgl. ebd., S. 148ff.).

Abbildung 8: Anerkennungsdimensionen nach Honneth

Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse			
Anerkennungsweise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affektnatur	moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Anerkennungsformen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungspotential		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Mißachtungsformen	Mißhandlung und Vergewaltigung,	Entrechtung und Ausschließung,	Entwürdigung und Beleidigung,
Bedrohte Persönlichkeitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	»Ehre«, Würde

Quelle: nach Honneth 2014, S. 211

Nach Honneth bezieht sich die emotionale Anerkennung auf die Bedürfnis- und Affektnatur des Menschen und ist ausschließlich in exklusiven, intimen Beziehungen möglich. Darunter werden alle Primärbeziehungen verstanden, »soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen« (ebd., S. 153). Ziel ist die Befriedigung des Bedürfnisses nach emotionaler Zugehörigkeit. Damit ist

diese Anerkennungsform an die tatsächliche Existenz einer anderen Person gebunden, die dem Subjekt Gefühle besonderer Wertschätzung entgegenbringt. Mit Hilfe der Theorie der Objektbeziehung beschreibt Honneth das Anerkennungsverhältnis als eine Balance zwischen Selbständigkeit und Bindung. Unabhängigkeit wird dabei nur in Verbindung mit dem Vertrauen in die Kontinuität der Beziehung ermöglicht. Anerkennung bezieht sich hier also auf den doppelten Vorgang der gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung. Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist hierbei, dass die emotionale Anerkennung nach Honneth sich damit nicht auf eine professionelle Beratungsbeziehung übertragen lässt, weil sie unter anderem auf eine kontinuierliche Bindung angewiesen ist (vgl. ebd., S. 153ff.).

Dem gleichen Mechanismus einer reziproken Anerkennung folgt die Anerkennungsdimension des Rechts. Demnach kann das Subjekt zu einem Verständnis von sich selbst als Träger_in von Rechten nur gelangen, wenn es umgekehrt Wissen über die Verpflichtungen gegenüber anderen Personen besitzt. Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung einer normativen Perspektive des »generalisierten Anderen« (ebd., S. 174). Im Unterschied zur emotionalen Anerkennung geht es hier um eine ausschließlich kognitive Leistung des Subjekts. Die Anerkennung als gegenseitige Rechtssubjekte erfolgt in Bezug auf die Fähigkeiten des Einzelnen, über moralische Normen vernünftig und eigenständig entscheiden zu können. Im Unterschied zu traditionsgebundenen Rechtsverhältnissen bezieht sich diese Anerkennungsform bei Honneth auf ein universalistisches Begründungsprinzip und nicht auf eine gesellschaftliche Position. Damit ist zugleich der Unterschied zur dritten Anerkennungsdimension der Solidarität markiert. Rechtliche Anerkennung ist möglich, ohne den konkreten anderen in seinen Leistungen oder seinem Charakter wertschätzen zu müssen. Die Anerkennung als Rechtssubjekte umfasst dabei nicht nur den rechtlichen Schutz vor Eingriffen in die Privatsphäre, sondern auch die rechtlich gesicherten Chancen zur politischen Partizipation. Die Frage nach der Eingrenzung der Personen, auf welche diese Form der Anerkennung bezogen wird, begründet einen Ort für den Kampf um Anerkennung (vgl. ebd., S. 173ff.).

Die dritte Anerkennungsdimension der Solidarität ermöglicht es dem Subjekt, sich durch soziale Wertschätzung positiv auf die eigenen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten im Unterschied zu anderen Personen zu beziehen. Die Bezeichnung der Solidarität ergibt sich dadurch, dass es sich auch bei dieser Anerkennungsform um einen Mechanismus der sym-

metrischen Wertschätzung handelt. Jedes Mitglied einer Gesellschaft soll die Chance erhalten, sich aufgrund der individuellen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren und dementsprechend in der Lage sein, sich selbst wertzuschätzen. Im Unterschied zur rechtlichen Anerkennung wird wie bereits beschrieben soziale Wertschätzung jedoch für unterschiedliche Leistungen erbracht. Voraussetzung hierfür ist ein geteilter Orientierungsrahmen von gesellschaftlich definierten Werten und Zielen. Honneth zeichnet die Entwicklung dieses Bezugssystems von kollektiven Formen der Anerkennung in ständisch organisierten Gesellschaften zu einer individualisierten Anerkennungsform in modernen Gesellschaften nach. Der darin strukturell begründete Konflikt liegt in der Bestimmung dieses allgemeinen Wertehorizonts als einerseits offen für verschiedene Formen der Selbstverwirklichung und gleichzeitig als ein verbindliches Orientierungssystem (vgl. ebd., S. 196ff.).

Erweiterung um die Dimension der »kulturellen Anerkennung«

In Anlehnung an Honneth zeichnet sich soziale Wertschätzung bei Stojanov (vgl. 2006) durch die Anerkennung der Fähigkeiten einer Person aus, welche gesamtgesellschaftliche Relevanz aufweisen. Von besonderem Interesse ist hier seine Erweiterung der sozialen Wertschätzung um die Dimension der »kulturellen Anerkennung« (ebd., S. 164). Er bezieht sich hierzu kritisch auf den Ansatz einer »Pädagogik der Vielfalt« (vgl. Prengel 2006), wonach soziale Wertschätzung auf die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten bezogen wird. Stojanov hebt in Abgrenzung dazu hervor, dass nicht die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft entscheidend für soziale Wertschätzung ist, sondern die Artikulation und Reflexion dieser kulturellen Zugehörigkeit als wertvollen Beitrag für die Gesellschaft. Gegenstand der Anerkennung ist demnach nicht die Unterschiedlichkeit der Subjekte, sondern sind die individuellen Selbstverwirklichungsprozesse, welche sich innerhalb von Anerkennungsverhältnissen vollziehen. Diese Entwicklung kann nach Stojanov in Bildungsprozessen unterstützt werden, wozu er den Begriff der »kulturell-biographischen Anerkennung« (Stojanov 2006, S. 163) prägt. Im schulischen Kontext sieht er diese Anerkennungsform in der Empathie der Lehrer_innen gegenüber den individuellen Erfahrungen der Schüler_innen in Verbindung mit moralischem Respekt für die gesellschaftlich wertvollen Fähigkeiten auf der Grundlage der Antizipation möglicher Selbstverwirklichungsprozesse (vgl. ebd., S. 163ff.).

Anerkennung als Merkmal sozialer Integration

Die Theorie der sozialen Desintegration (vgl. Anhut und Heitmeyer 2000; Kaletta 2008) beschäftigt sich anhand der Anerkennungsdimensionen mit verschiedenen Formen der Gewalt, welche als Erscheinungen von gruppenbezogenen menschenfeindlichen Einstellungen interpretiert werden. Diese Phänomene werden aus einer konflikttheoretischen Perspektive als Verarbeitungsmuster individueller oder sozialer Desintegrationszustände analysiert. Integration wird dabei primär nicht als individuelle Leistung gesehen, sondern als Aufgabe der Gesellschaft. Erfolgreiche gesellschaftliche Integration wird als zufriedenstellende Lösung von drei spezifischen Problemstellungen auf sozialstruktureller, institutioneller und personaler Ebene verstanden. Die gelungene Bewältigung der drei Aufgabenstellungen führt zur Bereitstellung von positionaler, moralischer und emotionaler Anerkennung (vgl. Anhut und Heitmeyer 2000, S. 46ff.). Für die vorliegende Arbeit wird der Fokus auf die Konkretisierungen der Formen sozialer Unterstützung im Bereich der emotionalen Anerkennung und die Einführung des Begriffs der positionalen Anerkennung gerichtet.

Während bei der emotionalen Anerkennung nach Honneth die Anerkennung der unverwechselbaren Individualität im Vordergrund steht, wird der Identitätsbegriff in der Theorie der sozialen Desintegration in die Anerkennung der personalen und der kollektiven Identität weiter ausdifferenziert. Soziale Identität bezieht sich im Unterschied zur personalen Identität auf Merkmale, die einem Menschen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zugeschrieben werden. Demnach wird eine Person aufgrund bestimmter Merkmale einer Gruppe zugeordnet und diese Zugehörigkeit wird damit anerkannt. Um diese sozialintegrative Funktion erfüllen zu können, muss sich eine Gruppe durch Beständigkeit und Dauerhaftigkeit auszeichnen, was durch einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund sichtbar werden kann. Die emotionale Anerkennung der personalen Identität wird weiter konkretisiert in die Demonstration von Gefühlen, wie Zuneigung, Anteilnahme oder Verständnis, und die instrumentelle Unterstützung in Form von konkreten Leistungen wie Ratschlägen und Hilfestellungen. Auch hier wird allerdings explizit darauf hingewiesen, dass diese Form der Anerkennung nicht in professionellen Unterstützungsbeziehungen erfolgen kann (vgl. Kaletta 2008, S. 48ff.).

Die individuell-funktionale Systemintegration auf sozialstruktureller Ebene erfolgt durch die Sicherstellung ausreichender Zugänge zu gesellschaftlichen Bereichen (z.B. zum Arbeitsmarkt) und durch die Wertschätzung bzw. die Zufriedenheit mit der beruflichen oder sozialen Position. Während der Begriff der sozialen Wertschätzung bei Honneth eher weit gefasst ist, werden hier die Anerkennungsformen in Zusammenhang mit den Leistungen und Fähigkeiten eines Menschen hervorgehoben, die mit seiner beruflichen und sozialen Position in der Gesellschaft verbunden sind. Dazu wird auch hier zwischen der kollektiven und der individuellen positionalen Anerkennung unterschieden. Bei der individuellen positionalen Anerkennung werden Fähigkeiten und Leistungen wertgeschätzt, welche die Person tatsächlich besitzt oder erbringt. Diese müssen nicht mit der sozialen Position übereinstimmen, werden jedoch dadurch mit bestimmt. Kollektive positionale Anerkennung bezieht sich auf die »Anerkennung der sozialen Position als solche auf Basis von Fähigkeiten und Leistungen, die dieser sozialen Position zugeschrieben werden und auf Individuen übertragen werden können« (Kaletta 2008, S. 80). Die Möglichkeit, positionale Anerkennung zu erfahren, ist damit in beiden Unterkategorien von der Berufs- und Erwerbsposition abhängig (vgl. Anhut und Heitmeyer 2005, S. 83f.; Kaletta 2008, S. 73ff.). Die Aberkennung von Qualifikationen kann aus der Perspektive der sozialen Desintegration demnach aus drei unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Durch den Ausschluss von der Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen wie dem Arbeitsmarkt erfährt die betroffene Person positionale Aberkennung. Die daraus folgende Erfahrung von Ungleichbehandlung und fehlender sozialer Gerechtigkeit geht mit einem Mangel an moralischer Anerkennung einher. Fehlende Anerkennung von Qualifikationen kann zudem auch mit der fehlenden Wertschätzung der damit verbundenen biografischen Erfahrungen, wie z.B. eines Studiums oder bestimmter sozialer Kompetenzen, verbunden sein und damit als Verweigerung emotionaler Anerkennung erfahren werden.

Anerkennung und Diskriminierung

Sprung (vgl. 2011) erweitert in ihrer Studie zur Weiterbildungsbeteiligung und Arbeitsmarktpartizipation von Migrant_innen den anerkennungstheoretischen Ansatz nach Honneth um Konzepte zur institutionellen Diskriminierung. Dadurch werden die Mechanismen verdeutlicht, die dazu führen, dass Personen mit Migrationsgeschichte in spezifischer Weise von Anerken-

nungsdefiziten betroffen sind. Die rechtliche Ungleichbehandlung wird in Bezug auf die Staatsangehörigkeit, die Zugangsregelungen zum Arbeitsmarkt und die formale Anerkennung von Qualifikationen ausdifferenziert. Dabei weist Sprung in Anlehnung an Kaletta (vgl. 2008, S. 27f.) darauf hin, dass parallel zu der bei Honneth beschriebenen Erweiterung von Anerkennungsverhältnissen auch eine Einschränkung erfolgen kann. Als ein Beispiel dafür werden gesetzliche Entwicklungen in der österreichischen Migrationspolitik genannt, welche die Rechte von Migrant_innen zunehmend beschränkt haben. Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive kann demnach die rechtliche Ungleichbehandlung von Migrant_innen in Österreich als verweigerte Anerkennung interpretiert werden (vgl. Sprung 2011, S. 106ff.).

In den Ergebnissen ihrer Studie wird zudem deutlich, dass Bildungsabschlüsse aus Sicht der Interviewpartner_innen auch im nichtreglementierten Bereich des Arbeitsmarktes, wo keine formale Anerkennung notwendig ist, nicht gleichermaßen verwertbar sind. Diese Erfahrung ist über die Ebene der rechtlichen Anerkennungsdimension hinaus als eine Dimension verweigerter sozialer Wertschätzung zu betrachten. Ein wesentlicher Faktor für die Arbeitsmarktpartizipation findet sich in den Interviews in Bezug auf die Unterscheidung zwischen »Bildungsinländer_innen«, die einen Abschluss als Migrant_in in Österreich erworben haben, und »Bildungsausländer_innen«, die eine im Ausland erworbene Qualifikation besitzen. Bildungsinländer_innen sind demnach besser in den Arbeitsmarkt integriert und können auf einen weiteren Handlungsspielraum zurückgreifen. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Ergebnissen der Studie von Neumann (vgl. 2010) überein, wonach die rechtliche Anerkennung von Qualifikationen nicht ausreicht, um für Migrant_innen einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive kann die Anerkennung von Qualifikationen also auch im Hinblick auf die Anerkennungsdimension der sozialen Wertschätzung untersucht werden. Dabei stellt sich die Frage, wie Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse, die in der Bildungs- und Berufsbiografie erworben wurden, tatsächlich auf dem österreichischen Arbeitsmarkt unabhängig von der formalen Anerkennung eingesetzt werden können. In den Interviews wird hier deutlich, dass mit der Dequalifizierung auch eine Abwertung der damit verbundenen Kompetenzen einhergeht. Rechtliche Anerkennung wird bei Sprung daher in Beziehung zu sozialer Wertschätzung gesetzt. Die Wechselwirkung zwischen

diesen beiden Anerkennungsformen verdeutlicht sie am Beispiel der staatlichen Arbeitsvermittlung. Die fehlende rechtliche Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen führt hier nicht nur zur Missachtung der beruflichen Qualifikation, sondern ebenso zu der fehlenden Anerkennung der damit verbundenen Berufserfahrungen und Kompetenzen (vgl. Sprung 2011, S. 125ff.).

Während bei Honneth der Fokus auf den Auswirkungen verweigerter Anerkennung auf die Subjekte und die Folgen für gesellschaftliche Entwicklungen liegt, richtet sich bei Sprung (vgl. ebd.) das Forschungsinteresse anschließend auf die subjektiven Bearbeitungs- und Bewältigungsprozesse, welche als Bildungsprozesse charakterisiert werden. In ihren Auswertungen der Interviews macht sie deutlich, dass innerhalb von institutionalisierten Bildungsangeboten Anerkennungserfahrungen gemacht werden können. Als mögliche Anerkennungsverhältnisse werden hier unter anderem Interaktionen mit der Projektleitung bzw. den Trainer_innen, Gruppenprozesse und Lernerfahrungen thematisiert. Die Anerkennungserfahrungen im pädagogischen Kontext werden dabei kritisch mit der emotionalen Anerkennung nach Honneth (vgl. 2014) verglichen. Sprung sieht hier die Gefahr von Idealisierungs- und Abhängigkeitsprozessen. Zudem verweist sie auf die Diskrepanz zwischen Anerkennungserfahrungen im pädagogischen Kontext und deren Realisierung unter arbeitsmarktpolitischen Bedingungen (vgl. ebd.).

Emotionale Anerkennung im pädagogischen Kontext

Im pädagogischen Kontext wird vor allem die Übertragbarkeit der Dimension der emotionalen Anerkennung über die primären Sozialbeziehungen hinaus auf professionelle pädagogische Beziehungen diskutiert. Helsper et al. (vgl. 2005, S. 179ff.) untersuchen die Anwendbarkeit der Anerkennungsdimensionen nach Honneth (vgl. 2014) im schulischen Bereich. Ziel der Autor_innen ist es, anerkennungstheoretische Überlegungen für pädagogische Bildungsprozesse in der Schule nutzbar zu machen. In Bezug auf die Dimensionen des Rechts und der sozialen Wertschätzung sehen sie zunächst in der Institution Schule eine Verschränkung beider Anerkennungsdimensionen. In Abgrenzung zu Honneth entwerfen sie daher den Begriff der institutionellen Anerkennung. Emotionale Anerkennung sehen sie im schulischen Kontext als eine professionelle Form in Abgrenzung zu den intimen Primärbeziehungen nach Honneth. Dabei gehen sie davon aus, dass Lehrer_innen

und Pädagog_innen in der Früherziehung einen relevanten Anteil an den emotionalen Anerkennungsverhältnissen gegenüber Kindern und Jugendlichen besitzen.

Prenzel (vgl. 2006) sieht die Institution Schule aufgrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen der strukturellen Ungleichheit und Ausgrenzungsmechanismen in der Pflicht, Anerkennungsprozesse für alle Schüler_innen zu ermöglichen. Sie prägt hierfür den Begriff einer »Pädagogik der Vielfalt«, welche sie »als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen« beschreibt (ebd., S. 62). Sie entwickelt dazu Vorschläge im Bereich der Interkulturellen Pädagogik, der feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik auf Grundlage der Frage, wie intersubjektive Anerkennung durch Bildung gestaltet werden kann. Anerkennungserfahrungen im pädagogischen Kontext können demnach zwischen einzelnen Personen, durch gleiche institutionelle Zugänge oder durch Anerkennung der Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Gemeinschaften ermöglicht werden.

Gröning sieht in den Ausführungen von Honneth die Möglichkeit einer gesellschaftstheoretischen Fundierung des Anerkennungsbegriffs in der Beratungstheorie nach Carl Rogers:

»Für die Pädagogik und die pädagogische Beratung bedeutet seine Theorie eine Weiterentwicklung und Fundierung dessen, was Müller und Mollenhauer in den 1960er Jahren zur Pädagogik und Beratung formuliert haben. Pädagogik und Beratung können genauso wie Therapie zur Mündigkeit und innerlichen Freiheit verhelfen und verwirklichen damit die wichtigsten Ideale moderner Gesellschaften« (Gröning 2011, S. 177).

Aufgrund der theoretischen Kontextualisierung des Anerkennungsbegriffs kann Anerkennung als zentrales Element einer pädagogischen Theorie weiterentwickelt und können die Anerkennungsebenen für die Praxis nutzbar gemacht werden. Die Anerkennungsformen ermöglichen demnach die Analyse der Spannungsfelder in der pädagogischen Beratung. Nach Gröning findet Beratung zumeist in der zweiten Sphäre der Anerkennung statt, indem der_die Klient_in zu einem Perspektivenwechsel angeregt wird und dabei zu Selbstachtung und einer positiven Selbstbeziehung kommt. Zudem nehmen die wertschätzende Haltung und die damit verbundene Anerkennung einen bedeutenden Stellenwert für eine positive Beratungsbeziehung

ein. Im Unterschied zu Honneth spricht Gröning damit dem_der Berater_in durchaus die Bedeutung eines_einer signifikanten anderen im Bereich der emotionalen Anerkennung zu (vgl. ebd., S. 177ff.).

3.2.3 Anerkennungstheoretisches Rahmenmodell

In Anlehnung an die hier dargestellten anerkenntnis- und bildungstheoretischen Ansätze und in Kombination mit den zuvor beschriebenen Ebenen der Zielsetzungen von Bildungsberatung wird in der vorliegenden Arbeit zwischen drei Analyseebenen unterschieden, welche die Grundlage für die Auswertung der empirischen Daten bilden. Die Ebenen bezeichnen dabei drei unterschiedliche gesellschaftliche Sphären, in denen Anerkennungsverhältnisse hergestellt werden können und die entsprechend den Zielsetzungen der Bildungs- und Berufsberatung Relevanz für die Aufgaben der Anerkennungsberatung aufweisen. Die Interaktionsebene des Beratungsgesprächs selbst bildet die erste Analyseebene. Aufgrund der Bedeutung von formalen Anerkennungsverfahren für die Beratungspraxis wird der rechtliche Kontext als zweite Analyseebene beschrieben. Die dritte Ebene umfasst die gesellschaftliche Anerkennung in Form von sozialer Wertschätzung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen. Zur Konkretisierung wird zudem jeder Ebene nachfolgend eine spezifische Form der Anerkennung zugeordnet. Dabei handelt es sich um analytische Differenzierungen, deren Anspruch nicht in der trennscharfen Einordnung der empirischen Ergebnisse gesehen werden darf. Sie sind stattdessen als Teil eines theoretischen Modells zu verstehen, durch das die unterschiedlichen Aufgabenfelder und Wirkungen der Bildungs- und Berufsberatung möglichst breit dargestellt werden sollen.

Professionelle Form der emotionalen Anerkennung auf Ebene der Beratungsinteraktion

Wie zuvor dargestellt, beschreibt Sprung (vgl. 2011) in ihrer Studie Erlebnisse der Interviewpartner_innen im Weiterbildungslehrgang als Anerkennungserfahrungen. Neben der fachlichen Kompetenzerweiterung werden dabei vor allem auch die positive Beziehung zu den Lehrgangsleiter_innen bzw. den Trainer_innen und den weiteren Kursteilnehmer_innen thematisiert. Der pädagogische Kontext wird damit zu einem eigenen »Raum«, in dem Anerkennungserfahrungen gemacht werden können. Gleichzeitig bieten Bildungsprozesse die Möglichkeit, erfahrene Aberkennung bzw. Verweige-

rung von Anerkennung zu reflektieren und mögliche (alternative) Bewältigungsstrategien zu entwickeln. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird der pädagogische Kontext der Beratungsinteraktion als erste Analyseebene formuliert. Wichtiger Bestandteil ist hier die Beratungsbeziehung, welche als ein Anerkennungsverhältnis interpretiert werden kann. Darüber hinaus können jedoch auch Interaktionen mit weiteren Klient_innen (z.B. in Gruppenberatungen) Anerkennungserfahrungen ermöglichen.

Die zugeordnete Form der Anerkennung wird in dieser Arbeit als emotionale Anerkennung verstanden. Im Unterschied zu Honneth (vgl. 2014) wird diese hier jedoch in Anlehnung an Helsper et al. (vgl. 2005) ausdrücklich als eine professionelle Form der emotionalen Anerkennung formuliert. Das Anerkennungsverhältnis begründet sich damit nicht primär aufgrund des Vertrauens in die Kontinuität der Beziehung, sondern basiert auf einer professionellen Beratungsbeziehung. Gerade in der Beratung bildet die zeitliche Begrenzung der Unterstützungsleistung einen konstitutiven Bestandteil der professionellen Beratungsbeziehung. Emotionale Anerkennung kann hier stattdessen gleichgesetzt werden mit der wertschätzenden Beratungshaltung des personenzentrierten Beratungsansatzes nach Rogers (vgl. 1995). Damit wird auf den Ausführungen von Gröning (vgl. 2011) und Helsper et al. (vgl. 2005) aufgebaut, welche im Unterschied zu Honneth pädagogisch Tätige als »relevante andere« im Bereich der emotionalen Anerkennung auffassen. Die Bedeutung einer wertschätzenden und empathischen Beratungshaltung wurde bereits in den beratungstheoretischen Ausführungen insbesondere zum pädagogischen Beratungsverständnis deutlich. Bei Sprung (vgl. 2011) wurde die Übertragbarkeit von Anerkennungserfahrungen im pädagogischen Kontext auf andere gesellschaftliche Teilbereiche kritisch thematisiert. Stojanov (vgl. 2006) stellt hier mit seiner Beschreibung der kulturell-biografischen Anerkennungsform als einer Ausdifferenzierung der sozialen Wertschätzung eine mögliche Verbindungslinie her. Er setzt im schulischen Kontext Empathie in Verbindung zu moralischem Respekt als Antizipation der zukünftigen gesellschaftlichen Relevanz der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler_innen. Er hebt hervor, dass es diese reflexiven Prozesse der Selbstentwicklung sind, die zum Anerkennungsgegenstand werden. Damit wird deutlich, dass der pädagogische Kontext nicht nur im Sinne eines »geschützten Raums« interpretiert wird, sondern sich darüber hinaus auf die gesellschaftliche Teilhabe und Integration auswirken kann. Wichtig ist hier jedoch nochmals zu betonen, dass sich der Begriff der Wertschätzung im Unterschied zu Honneth und Sto-

janov zunächst nur auf die Erfahrungen innerhalb der Beratungsinteraktion bezieht. Im Mittelpunkt stehen damit die Klient_innen als individuelle Personen und nicht die soziale Wertschätzung im Sinne gesellschaftlich relevanter Leistungen und Fähigkeiten. Zur Verdeutlichung wird hier von dem Begriff der Wertschätzung nach Rogers Abstand genommen und stattdessen der Begriff der professionellen Form emotionaler Anerkennung bevorzugt. Die erste Analyseebene der Interaktion umfasst demnach alle Handlungsweisen, die innerhalb des zeitlich begrenzten Beratungsprozesses stattfinden, auf die individuelle Person bezogen sind und deren Wirkungen direkt auf das Beratungsgespräch zurückzuführen sind.

Formale Anerkennung auf rechtlicher Ebene

Honneth (vgl. 2014) beschreibt die rechtliche Anerkennung in der historischen Entwicklung als ein sich ausweitendes Anerkennungsverhältnis, in dem immer mehr gesellschaftliche Gruppen als gleichberechtigte Rechtssubjekte anerkannt werden. Sprung (vgl. 2011) hebt kritisch hervor, dass auch eine entgegengesetzte gesellschaftliche Entwicklung zu beobachten ist, wenn beispielsweise Migrant_innen aufgrund der Verschärfung von Migrationsgesetzen gesellschaftlich zunehmend ausgegrenzt werden. Die rechtliche Ungleichbehandlung von Migrant_innen wird unter anderem in Bezug auf die Staatsangehörigkeit, Zugangsregelungen zum Arbeitsmarkt und die formale Anerkennung von Qualifikationen deutlich. Die rechtliche Gleichbehandlung im Sinne der moralischen Anerkennung wird in der Theorie der sozialen Desintegration als Voraussetzung für institutionelle Integration beschrieben. Mit der rechtlichen Anerkennung ist also auch die Partizipation an wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen wie dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem verbunden (vgl. Anhut und Heitmeyer 2000). Im Bereich der Anerkennungsberatung umfasst die rechtliche Ebene vor allem die Unterstützung der formal-juristischen Anerkennung im Sinne der Gleichstellung einer im Ausland erworbenen Qualifikation mit dem inländischen Referenzberuf. Aufenthaltsrechtliche Fragen können in der Beratung ebenfalls relevant werden, gehören jedoch nicht zu den »Kernaufgaben« der Anerkennungsberatung (vgl. Bichl 2016a). Der Zugang zu den gesellschaftlichen Teilbereichen Bildungssystem und Arbeitsmarkt wird in der dritten Anerkennungsdimension wieder aufgegriffen.

Anerkennungsberatung selbst ist nicht für die formale Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen zuständig. Im Beratungsgespräch

kann daher zunächst nicht direkt auf die gesetzliche Anerkennungspraxis Einfluss genommen werden; es können jedoch förderliche Voraussetzungen hierfür geschaffen werden. Dazu gehören vor allem die Aufgaben der Informationsbeschaffung und -vermittlung. Darüber hinaus ist es den Berater_innen im begrenzten Umfang möglich, auf die rechtskonforme Umsetzung von Anerkennungsverfahren einzuwirken, indem sie den Anerkennungsprozess begleiten. Zudem kann die fachliche Expertise der Beratungsstellen auch in politische Entscheidungsprozesse zur Regelung von Anerkennungsverfahren mit einfließen. In der Analyse der empirischen Daten wird daher in der vorliegenden Arbeit auf der rechtlichen Ebene der Fokus darauf gerichtet, inwiefern Anerkennungsberatung die Herstellung formaler Anerkennung auch indirekt auf unterschiedliche Weise unterstützen kann.

Positionale Anerkennung auf gesellschaftlicher Ebene

Nach Honneth (vgl. 2014) ist die dritte Anerkennungsdimension der Solidarität dadurch gekennzeichnet, dass jedes Gesellschaftsmitglied die Chance hat, sich selbst entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in die Gesellschaft einzubringen und diese Fähigkeiten als wertvoll für die Gemeinschaft zu erleben. Bei Sprung (vgl. 2011) wird aus den geführten Interviews mit Migrant_innen, die im Herkunftsland bereits berufstätig waren, deutlich, dass bei fehlender formaler Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen auch die Möglichkeiten reduziert werden, berufliche Erfahrungen und Kompetenzen gesellschaftlich sichtbar zu machen. Dies trifft ebenfalls auf Bereiche des Arbeitsmarktes zu, in denen eine formale Anerkennung nicht zwangsläufig notwendig oder möglich ist. Die dritte Analysedimension der gesellschaftlichen Ebene lässt sich also analytisch als eigener Bereich von der rechtlichen Ebene abtrennen. Honneth bezeichnet den zugehörigen Anerkennungsmodus als soziale Wertschätzung. Zur Vermeidung einer begrifflichen Überschneidung mit der »wertschätzenden Haltung« als Merkmal einer positiven Beratungsbeziehung wird hier auf den Begriff der positionalen Anerkennung nach der Theorie der sozialen Desintegration (vgl. Helsper et al. 2005) zurückgegriffen. Damit wird zudem verdeutlicht, dass es um die gesellschaftliche Sichtbarkeit der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen geht und damit um die Möglichkeit, sich gesellschaftlich zu positionieren. Eine Voraussetzung hierfür ist, wie bereits beschrieben, der gleichberechtigte Zugang zu gesellschaftlichen Teilsystemen wie dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem.

Anerkennungsberatung kann auch auf dieser Analyseebene keinen direkten Einfluss auf die Herstellung von Anerkennungsverhältnissen nehmen. Eine Möglichkeit besteht jedoch darin, über die Bereitstellung und Vermittlung von Informationen die Voraussetzungen für Bewerbungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und über mögliche (Weiter-)Bildungswege aufzuklären. In Anlehnung an Stojanov (vgl. 2006) ist hier auch die Unterstützung von Reflexionsprozessen zu berücksichtigen, um individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten verstärkt sichtbar machen zu können. Anerkennungsberatung kann darüber hinaus durch Öffentlichkeitsarbeit und spezifische Projekte zu einer erhöhten gesellschaftlichen Sensibilisierung für im Ausland erworbene Qualifikationen beitragen. Die dritte Analyseebene umfasst damit also die unterschiedlichen Unterstützungsleistungen von Anerkennungsberatung zur Herstellung von Anerkennungserfahrungen auf gesellschaftlicher Ebene über individuelle und gesellschaftliche »Aufklärungsprozesse«.

Zusammenfassend ergibt sich daraus für das theoretische Rahmenmodell die Differenzierung zwischen der Interaktionsebene, der rechtlichen und der gesellschaftlichen Ebene mit den Anerkennungsformen der professionellen emotionalen, der formalen und der positionalen Anerkennung (vgl. Abb. 9). Diese drei Analyseebenen werden zueinander in Beziehung gesetzt und ermöglichen die systematische empirische Erfassung der Aufgabenfelder und Zielsetzungen von Anerkennungsberatung und bieten zudem ein theoretisches Rahmenkonzept zur Interpretation der erhobenen Daten.

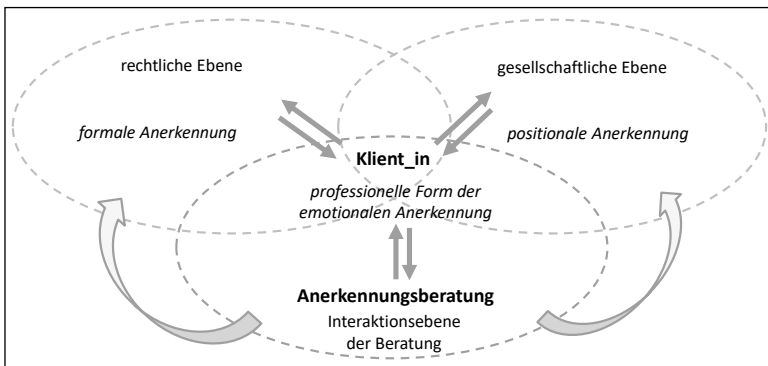
Abbildung 9: Anerkennungsdimensionen

Anerkennungsdimensionen			
Analyseebene	Interaktions-ebene	rechtliche Ebene	gesellschaftliche Ebene
Anerkennungsform	professionelle Form emotionaler Anerkennung	formale Anerkennung	positionale Anerkennung

Quelle: eigene Darstellung

Anerkennungsberatung kann auf der Interaktionsebene des Beratungsgesprächs emotionale Anerkennung direkt herstellen und damit den Klient_in darin unterstützen, auf gesellschaftlicher und rechtlicher Ebene Anerkennungsverhältnisse einzufordern. Für die empirische Analyse ist von besonderem Interesse, inwiefern Anerkennungsberatung darüber hinaus strukturellen Einfluss auf die gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen ausübt und damit ebenfalls die Bildung von Anerkennungsverhältnissen unterstützt (vgl. Abb. 10). Insbesondere Anerkennungsberatung befindet sich damit zugleich im Widerspruch zu eher restriktiv ausgerichteten Rahmenbedingungen und Diskriminierungsmechanismen. Es stellt sich für die Analyse die Frage, wie Anerkennungsverhältnisse in der pädagogischen Praxis hergestellt bzw. welchen Einfluss Beratung auf die Ermöglichung von Anerkennungserfahrungen haben kann.

Abbildung 10: Anerkennungstheoretisches Rahmenmodell



Quelle: eigene Darstellung

3.3 Pädagogische Professionalität

Das anererkennungstheoretische Rahmenmodell ermöglicht die strukturierte Rekonstruktion der Aufgabenfelder in der Anerkennungsberatung unter Berücksichtigung der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen. Für die Analyse und Interpretation pädagogischen Handelns wird darüber hinaus auf ausgewählte Ansätze zur pädagogischen Professionalität zurückgegriffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der umfangreichen erziehungs-