

# **Kultur und Habitus**

Iris Clemens

## **Wertschätzung als pädagogische Kommunikationsform im Spannungsfeld von actio und passio**

### **Über die Paradoxieanfälligkeit von Unterricht**

*Die eher marginalisierte Frage der Bedeutung von Emotionen im Kontext Schule wird aufgegriffen und der Begriff der Wertschätzung als mögliche pädagogische Kommunikationsform analysiert. Dabei wird als eine Form der Beschreibung von actio und passio die systemtheoretische Unterscheidung von Handeln und Erleben eingeführt. Die internalen und externalen Zuschreibungsformen werden genutzt, um die kommunikativen Implikationen gelingender Wertschätzungsakte zu klären.*

**Keywords:** Wertschätzung, Unterricht, Erlebnisverarbeitung, Paradoxieanfälligkeit

Wenn wir als Erwachsene an unsere Schulzeit zurückdenken, überwiegen zumeist Erinnerungen an soziale Aspekte, an emotionelle Höhepunkte wie Tiefschläge oder an Stimmungen in der Schulklasse und Charakteristika bestimmter Lehrer oder Mitschüler. Wir erinnern uns an den Jungen, der so gut malen oder das Mädchen, das so schnell laufen konnte (hier tendierten wir vielleicht zwischen Bewunderung und Neid), die fröhlichen Musikstunden (Spaß), an den Moment, als wir eine besonders gute Note bekamen (Stolz). Oder uns kommt ein bestimmter Lehrer mit seinen seltsamen Angewohnheiten in den Sinn, der dann ein gefundenes Objekt für die Rituale der Macht der Schüler in der Schule war, den Unterricht und seine eigenen Intentionalitäten zu kontrapunktieren. Ebenso werden sich Situationen, in denen wir uns bis auf die Knochen blamiert haben oder von anderen sehr schlecht behandelt oder gar tyrannisiert worden sind (heute: Mobbing), in unser Gedächtnis eingebrannt haben. Obwohl die Schulzeit für viele wie kaum eine andere von einem solchen Wechselbad der Gefühle bestimmt wurde, spielen Emotionen und ihre Bedeutung für Lehr-/Lernsituationen in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen derzeit eher eine marginale Rolle. Im Zuge der Output-Orientierung hat sich der Fokus vom Lernprozess auf seine messbaren Ergebnisse verschoben. Ausgehend von der hohen Emotionalität von Schulsettings wäre es jedoch sinnvoll, diesen Aspekt stärker in Untersuchungen und Analysen mit einzubeziehen. Der Begriff der Wertschätzung wird hier eingeführt, um emotionale Aspekte und Bedingungen von Lehr-/Lernprozessen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Die Frage ist dann, ob eigene und gegenseitige Wertschätzung solche Prozesse positiv

beeinflussen kann. Konkreter ginge es darum zu zeigen, inwiefern Praktiken eigener und gegenseitiger Wertschätzung die Entwicklung einer produktiven Lernatmosphäre unterstützen und fördern und ob sie so zur Bearbeitung der Differenzsetzungen im Unterrichtsprozess beitragen, die von schulischen Leistungsbewertungen unweigerlich hergestellt werden.

Untersuchungen über die Beziehung zwischen sprachlichen, stimmlichen, mimischen und gestischen Praktiken der Wertschätzung und Unterrichtsprozessen fehlen bislang vollständig. Zwar liegen einige vereinzelte Untersuchungen des Zusammenhangs von Körperlernen, Körperspiel, Verhaltensnormen und pädagogischer Autorität in performativen Erziehungs- und Unterrichtsstilen vor (WULF u. a. 2007; WULF/ZIRFAS 2007; GÖHLICH/WULF/ZIRFAS 2007), doch beispielsweise ethnografische Untersuchungen über die Ausbildung, Funktion und Bedeutung eigener und gegenseitiger Wertschätzung für Prozesse der Unterrichtsorganisation stellen bislang ein Desiderat dar. In einem Projekt über eine Berliner Grundschule wird deshalb derzeit in einer Studie die Erzeugung und Regulierung von Wertschätzung als soziale Kompetenz innerhalb der Bildungsinstitution Schule untersucht. Konkret werden Praktiken der Wertschätzung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und emotionaler Regulierung analysiert.

Ein solches Vorhaben beginnt mit der schwierigen Klärung des Wertschätzungsbegriffs, zu dem bislang keine wissenschaftlichen Definitionsvorschläge vorliegen. Aufgrund seiner offensichtlichen Nähe zum Begriff der Anerkennung soll dieser Begriff als Ausgangspunkt gewählt und von dort aus sollen dann weitere analytische Konkretisierungen eingeführt und Abgrenzungen vorgenommen werden. Anschließend an diese Begriffsanalyse werden die theoretischen Implikationen eines Wertschätzungsaktes herausgearbeitet. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Gegenseitigkeit von Gewähren und Erfahren als konstitutive Aktionen eines Wertschätzungsaktes gelegt. Erst die Erlebnisverarbeitung, so die These, konstituiert den Unterschied von Handlung und Erleben, oder auch: *actio* und *passio*. Der Wertschätzungsakt wird so als spezifisches Beispiel für Grundmerkmale menschlicher Kommunikation beschreibbar, da die Differenz von *actio* und *passio* stets beobachterabhängig ist.

## **1. Anerkennung oder Wertschätzung?**

Da Anerkennung oder Wertschätzung in jedem Fall als sozialer Prozess betrachtet werden muss, wird die Anerkennungsproblematik in dem Kontext der Kommunikationstheorie betrachtet. Ein subjekttheoretischer Rahmen greift hier zu kurz. HONNETH (2003) verweist darauf, dass ohne identitätsphilosophische Klammer „nicht mehr klar war, ob durch den Akt der Anerkennung bestimmte normative Eigenschaften anderen Subjekten bloß zugeschrieben oder an ihnen bestätigend zur Kenntnis genommen werde; im ersten Fall würde die Anerkennung einen besonderen Status erst verschaffen, im zweiten Fall hingegen nur öffentlich bekräftigen“ (a.a.O., S. 8). Man habe hier, so HONNETH, die Wahl zwischen einem Attributions-

und einem Rezeptionsmodell. Zudem stellt er die Frage, ob Anerkennung eine eigenständige Handlung oder ein Begleitprodukt ist.

Die vorgeschlagenen Alternativen von Attributions- und Rezeptionsmodellen führen direkt zu dem Problem der Beobachtung, denn beide, Rezeption wie Attribution, sind beobachterabhängig. Anerkennung oder Wertschätzung selbst, so kann spezifiziert werden, ist eine spezifische *Beobachtungsform*. Jedoch ist sie in beiden Formen von Honneth als *Fremdbeobachtung* entworfen: im Falle des Attributionsmodells werden normative Werte auf ein Individuum zugeschrieben, woraus resultiert, dass diesem Individuum ein bestimmter Status zugeschrieben wird, der Anerkennung als berechtigt erscheinen lässt. Im Fall der Rezeption wird den Handlungen bzw. dem Verhalten des Individuums Anerkennungswürdigkeit zugeschrieben. Man denke nur an Redewendungen wie ‚ein anerkannter Experte‘ oder ‚(wert-)geschätzter Bürger der Stadt‘. Die Anerkennungszuschreibung selbst liegt hier in beiden Fällen beim (von HONNETH vermutlich als allgemeine Sozialität entworfenen) Beobachter. Scheinbar ausgeklammert oder mindestens verkürzt bleibt die *Selbstbeobachtung* unter dem Aspekt von Anerkennung oder Wertschätzung. Jedoch kann ein gelungener und sozusagen vollständiger Wertschätzungsakt nur dann vorliegen, wenn er als Selbstbeobachtung als solcher wahrgenommen bzw. definiert worden ist. Die Unterscheidung von Sichtbarkeit / Unsichtbarkeit, die HONNETH einführt, suggeriert, dass es einen mehr oder weniger objektiven Tatbestand ‚Anerkennung‘ gibt, der von einem Subjekt wahrgenommen werden kann, das sich im Modus anerkannt / nicht anerkannt beobachtet. Tatsächlich macht jedoch erst die Beobachtung anhand dieser Unterscheidung einen Akt zu einem Anerkennungs- oder Nicht-Anerkennungsakt. Für eine nähere Bestimmung des Problems ist deshalb die grundsätzliche Unterscheidung der Zuschreibung in Form von Handeln und Erleben zentral und soll im Folgenden spezifiziert werden. Diese Unterscheidung ermöglicht es gleichzeitig auf einer analytischen Ebene zu klären, ob, und wenn ja wann, Anerkennung eine eigenständige Handlung oder Nebeneffekt (bei HONNETH ‚Begleitprodukt‘) ist. Um diesen Perspektivenwechsel hin zur Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstbeobachtung zu stärken und damit die kommunikative Grundbedingung der doppelten Kontingenzen zu berücksichtigen wie auch um sich darüber hinaus von dem ohnehin eher gesellschaftstheoretisch orientierten Modell von HONNETH abzugrenzen, wird im Folgenden der Wertschätzungsbegriff dem Begriff der Anerkennung vorgezogen und näher bestimmt.

## **2. Die Differenz von Handeln und Erleben: Die Beobachterabhängigkeit von actio und passio**

Ob etwas als Handeln oder Erleben – actio oder passio – figuriert, wird in der hier vorgestellten Perspektive in bestimmten Prozessen je spezifisch entschieden. Beides sind sequenzialisierte, körperbedingte *Vollzüge* und werden auch so erlebt. Die Differenz wird „durch Prozesse der *Zurechnung von Selektionsleistungen* erzeugt und ist also abhängig davon, daß innerhalb sozialer Systeme ein Bedarf für Zurech-

nungsentscheidungen auftritt ... Die Unterscheidung von Erleben und Handeln bezieht sich auf ein angebbares Problem, das in allen sozialen Systemen auftritt“ (LUHMANN 1978, S. 237, Hervorhebung im Original). Die Differenz von Erleben und Handeln wird also durch die Unterschiedlichkeit der Zurechnung hergestellt, durch die „Lokalisierung der Ursache dafür, dass etwas so und nicht anders abläuft“ (ebd., S. 237). Damit gibt es keine ‚objektiven‘ Kriterien für die Zuordnung zu Handeln oder Erleben, sondern die Zuordnung selbst erzeugt erst den Unterschied. Handeln wie Erleben wird hier als intentionales Verhalten entworfen, das sich durch sinnhafte Gerichtetheit und Zugänglichkeit für reflexive Akte auszeichnet: Ihm kann also in der Reflexion auf Geschehen Intentionalität zugeschrieben werden, entweder Intentionalität der Umwelt oder der des sich als handelnd verstehenden Systems selbst. Intentionalität ist daher ein Charakteristikum beider Zuschreibungsformen. Intentionales Verhalten wird dann als Erleben registriert und entworfen, wenn es nicht dem sich verhaltenden System, sondern seiner Umwelt zugeschrieben wird. Das System wird in diesem Fall als passiv erlebend (vielleicht gar: erleidend) beobachtet, intentionales Verhalten wird der Umwelt zugeschrieben. Eine Zuschreibung von Handeln erfolgt wiederum dann, „wenn und soweit man die Selektivität des Aktes dem sich verhaltenden *System selbst* zurechnet“ (ebd.), wenn also dem System intentionales Verhalten zugeschrieben wird.

Die Begriffe Erleben und Handeln bieten hier keine Klassifikation, um Verhalten in Arten und Gattungen einzuteilen, sondern liefern Anhaltspunkte dafür, um Verhaltensweisen als begrenzte Einheiten zu identifizieren und damit einer Analyse zugänglich zu machen. Sie werden so aus dem Prozess der fortlaufenden Kommunikation ausgegliedert und für reflexive Akte erst zugänglich, in denen dann intentionales Verhalten retrospektiv zugeschrieben werden kann. Diese internalen und externalen Zurechnungen bezeichnen unterschiedliche Typen von *Erlebnisverarbeitung* in der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. LUHMANN 1978, S. 240), und die Differenz hat ihre Realität darin, Erleben zu strukturieren. Zurechnungen werden erlebt, etwa indem Ego sich ein bestimmtes Handeln zuschreibt und entsprechend z.B. Stolz, Scham usw. für seine Tat erlebt, oder indem es beispielsweise einen Akt als von der Umwelt diktiert ‚erleidet‘. Die beobachtenden Beteiligten können durchaus unterschiedliche Zuschreibungen vornehmen, da es keine objektiven Kriterien für die Zuschreibung gibt und sie an das Erleben gekoppelt ist. Deshalb ist für eine Analyse die Instanz der Entscheidung von Zurechnung wichtig, also aus wessen Perspektive ein Wertschätzungsakt untersucht werden soll (im Falle der Wertschätzung im Unterricht also der Schüler, der Lehrer oder die Mitschüler), und ein Vergleich der unterschiedlichen Zuschreibungsinstanzen für einen bestimmten Akt kann aufschlussreiche Informationen für die Analyse von Wertschätzungsakten im Kontext Schule liefern. Bei einer solchen Relativierung der Zurechnungsentscheidung kann a priori kein „Konsens in bezug auf die Charakterisierung von Verhalten als Erleben bzw. Handeln ... unterstellt werden“ (LUHMANN 1978, S. 242), Erleben oder Handeln entstehen vielmehr stets erst retrospektiv als Zuschreibungen im Verlauf der *Verarbeitung* von Akten. Vielfach wird von einer Tendenz ausgegangen, dass man in bezug auf sich selbst eher Erle-

ben zuschreibt, in bezug auf andere aber Handeln – ganz nach dem Motto ‚ich konnte nichts dafür, die Umstände waren so‘ und ‚aber er hätte das nicht tun müssen‘. Erleben und Handeln können nicht aus den Zusammenhängen der Konstituierung im Zurechnungsprozess herausgelöst und als objektiv entworfen werden: Etwas ist nicht aus sich heraus Handeln oder Erleben, sondern wird als solches von den beteiligten Beobachtern konstituiert.

Es bleibt nun, diese theoretische Bestimmung von Handeln und Erleben (oder *actio* und *passio*) auf den Wertschätzungsakt zu übertragen. Der Akt der Wertschätzung impliziert nämlich *beide* Zurechnungsformen gleichzeitig, und zwar in der Erlebnisverarbeitung desjenigen, der sich als wertgeschätzt konstituiert. Das macht diese Kommunikationsform nicht nur relativ unwahrscheinlich, sondern hoch störungsanfällig. Der sich als wertgeschätzt Konstituierende muss erstens seine Erlebnisverarbeitung in der Weise organisieren, dass er das Erlebnis als einen ‚wertschätzungserhaltenden Akt‘ reflektiert und empfindet, und er muss zweitens einem Alter ein entsprechend anerkennendes Handeln unterstellen. Nur wenn beide Zuschreibungen erfolgen, kann der Akt die ihm zugeschriebenen Konsequenzen (Wohlgefühl, Stolz, Selbstbewusstsein etc.) entfalten und damit zu der Entwicklung einer produktiven Lernatmosphäre beitragen – wofür es natürlich dennoch keine Garantie gibt, denn der Wertschätzungsakt kann, obgleich als solcher wahrgenommen, natürlich trotzdem abgelehnt werden. In diesem Fall sind andere als die intendierten, also keine positiven oder unterstützenden Gefühle erwartbar. Dabei ist es für den Akt Wertschätzung unerheblich und im übrigen auch gar nicht nachprüfbar, ob das zugeschriebene, intendiert wertschätzende Handeln von Alter als solches konstituiert und beobachtet worden ist oder nicht, ob er also tatsächlich Wertschätzung gewähren wollte und sein Verhalten entsprechend erlebt hat. Umgekehrt liegt deshalb keineswegs schon ein gelungener Akt der Wertschätzung im Sinne einer Erlebnisverarbeitung von Ego (dem Empfänger der Wertschätzung) vor, wenn Alter sich internal ein Wertschätzungshandeln zuschreibt und z. B. der Lehrer sein Verhalten als wertschätzend konstituiert (indem er beispielsweise lobt). Lob kann unbemerkt bleiben, abgelehnt oder etwa als abwertend erlebt werden. Daraus folgt, dass zu unterscheiden ist zwischen einem Akt der Wertschätzung als internal selbstzuschriebenen Handeln des Wertschätzung Gewährens (ich lobe) und einem Akt der Wertschätzung als internal zugeschriebenen Erleben von Wertschätzung bei gleichzeitiger externaler Fremdzuschreibung von Handeln an den Gewährenden (ich erlebe Wertschätzung und bin auch der Auffassung, dass jemand mich wertschätzen wollte). Beides lässt sich in jedem Fall nicht oder nur ansatzweise von einem Dritten, einem Beobachter zweiter Ordnung also, im Vollzug der Erlebnisverarbeitung von Verhalten beobachten. Hier deutet sich schon an, was als ein Kernproblem der empirischen Analyse von Wertschätzungsprozessen angesehen werden muss: Die Problematik des Beobachtens von internalen und externalen Zuschreibungen.

Die Frage HONNETHS, ob Anerkennung eigenständige Handlung oder Begleitprodukt ist, kann nun dahingehend beantwortet werden, dass dies für einen Wertschätzungsakt, wie er hier definiert wurde, ebenfalls nur retrospektiv anhand der

Erlebnisverarbeitung der beteiligten Beobachter beantwortet werden kann. Eigenständige Handlung wäre Wertschätzung dann, wenn das eigene Verhalten als wertschätzendes Handeln von Alter konstituiert wird und das Erleben des Anerkennung erhaltenden Egos ebenfalls in dieser Weise organisiert wird (der Lehrer lobt und der Schüler fühlt sich positiv wahrgenommen). Als Begleitprodukt dagegen käme Wertschätzung beispielsweise zustande, indem das Erleben Egos als Wertschätzung genießend entworfen wird, obwohl kein entsprechender Handlungsentwurf auf Seiten Alters konstituiert wird (der Lehrer wollte das Verhalten des Schülers gar nicht wertschätzen, der Schüler erlebt es jedoch so). Dies schließt wiederum die interessanten Konstellationen von allen Arten von ‚Missverständnissen‘ nicht aus, etwa wenn der Lehrer die Erlebnisverarbeitung des Schülers, Wertschätzung erhalten zu haben (und vielleicht auch die Eigenzuschreibung, diese tatsächlich verdient zu haben) beobachtet, obwohl der Lehrer dem Schüler gar keine Wertschätzung zukommen lassen wollte. Er beobachtet vielleicht Stolz oder Zufriedenheit mit der eigenen Leistung oder dem eigenen Verhalten beim Schüler, das vom Lehrer vielleicht lediglich ‚neutral‘ kommentiert worden ist. Insbesondere nicht verstandene Ironie ist prädestiniert, solche Missverständnisse hervorzurufen („Hast Du ja toll hingekriegt!“ ‚Nicht wahr?‘). Der Lehrer hat dann die Möglichkeit, dieses Wertschätzungsempfinden nachträglich zu (zer)stören, indem er klarstellt, wie sein Handelns ‚eigentlich‘ gemeint war, oder dieses Empfinden stillschweigend zu stützen, selbst dann, wenn er sich keine Wertschätzungshandlung zuschreibt. Hier zeigen sich die fließenden Grenzen von actio und passio, von der Zuschreibung von Handeln oder Erleben, besonders deutlich. Ebenso deutlich wird, wie sensibel und störungsanfällig Wertschätzungsakte sind, worauf für den Kontext Schule mit seinen weiteren problematischen Spezifika noch näher eingegangen wird.

Nach dieser analytischen Klärung des Begriffs der Wertschätzung muss in einem nächsten Schritt auf diesen Kontext Schule als spezifischer Raum für Wertschätzungsakte eingegangen werden, da dieser ganz bestimmte Voraussetzungen mit sich bringt und Wertschätzung hier im Zusammenhang mit den Modi des Systems Unterricht betrachtet werden muss.

### **3. Wertschätzung im Kontext Schule**

Der Kontext Schule wird häufig mit Hilfe der traditionellen soziologischen Unterscheidung von manifesten und latenten Strukturen beschrieben. Es wird ein Unterschied konstatiert zwischen dem offiziellen Lehrplan, festgelegt durch den Lehrer auf der Basis von Schulgesetzen, Curricula und Direktiven der Schulverwaltung, und den latenten Strukturen des Systems, die trotz oder neben des offiziellen Lehrplans erziehen. Beide Fälle setzen jedoch ein hohes Maß an Determination des Interaktionssystems voraus. Das Bemühen des Lehrers wird dann aussichtslos: egal, was er sich vornimmt und egal, wie sehr er sich bemüht, letzten Endes bestimmt der heimliche Lehrplan die Resultate. Dabei ist dann nur noch umstritten, ob er im Sinne der Strukturen moderner Gesellschaften oder in die Gegenrichtung erzieht.

„Bei einer genaueren systemtheoretischen Analyse wird jedoch die Prämisse einer hohen strukturellen Determination des Systems fragwürdig. Die faktisch aktualisierte Aufmerksamkeit wird viel mehr durch die gerade laufenden Operationen, durch Auffälliges, durch Unerwartetes oder auch durch die Verteilung der Chancen im Kommunikationsprozeß bestimmt als durch vorab festgelegte Strukturen“ (LUHMANN 2004, S. 21). Betont wird hier also der aktuelle Vollzug und seine unvorhersehbare Realisierung, also die ‚operative Determination‘ im Gegensatz zur strukturalen Determination. Betont man die operative Ebene auf diese Weise, tritt das Potential von Praktiken eigener und gegenseitiger Wertschätzung für die Entwicklung einer produktiven Lernatmosphäre deutlich zu Tage. Das Unerwartete, und das heißt auch: das Unplanbare des kommunikativen Vollzugs gerät in den Blick, und mit ihm die Frage nach der Bedingungen der Möglichkeiten für gelungene Lehr-/Lernprozesse. Die Entwicklung einer produktiven Lernatmosphäre durch ein Klima der Wertschätzung kann dann als ein potentieller ‚Möglichkeitsverstärker‘ oder ‚Possibilitätsgenerator‘ betrachtet werden.

Die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems und die dadurch entstehende Typik von Schulklassenerziehung steigert jedoch beides, sowohl strukturelle Determination als auch operative Determination. Beides meint jedoch nicht, dass die wesentlichen Ergebnisse schulförmiger Erziehung diesem heimlichen Lehrplan zu verdanken sind: „Man muss vielmehr neu fragen, was an intendierten und nicht-intendierten Besonderheiten zu erwarten ist, wenn für die Funktion der intentionalisierten Sozialisation ein besonderes Funktionssystem ausdifferenziert wird“ (LUHMANN 2004, S. 21), wenn also ein Bildungssystem emergiert. Was also passiert, wenn intendierte Sozialisation betrieben wird, und was geschieht intendiert und was nicht-intendiert. Trotz Erziehung, so LUHMANN, hat man es also mit nicht-intendierter Sozialisation zu tun. Schüler reagieren „in der Weise der Sozialisation“ (ebd.). Sie lernen mit Wahrscheinlichkeiten und Tatsachen zu rechnen und reagieren mit konformen und abweichendem Verhalten, und verhalten sich in nicht vorhersehbaren Weisen selektiv: „Was daraus in ihm als eigener Habitus oder als die Weise, in der es mit sich selbst bekannt wird, entsteht, ist nicht unabhängig von dem Erziehungssystem zu denken, liegt aber auch *nicht auf der Linie der intendierten Ziele*“ dieses Systems (LUHMANN 2004, S. 21-22; Hervorhebung I.C.). Dies schließt natürlich Zielformulierungen der inhaltlichen wie auch der normativ-erzieherischen Semantik ein. Wertschätzungspraktiken im Erziehungssystem müssen diese strukturellen Besonderheiten berücksichtigen. Insbesondere sind hier natürlich die Konsequenzen, die sich aus der Notwendigkeit von Beurteilung und dem Code besser – schlechter ergeben, zu nennen, denn soweit es um Wertschätzung in der Schule geht, kann der Zwangscharakter der sozialen Selektion des Erziehungssystems selbstverständlich nicht unberücksichtigt bleiben



### **Die binäre Codierung besser – schlechter und die Paradoxieanfälligkeit des Unterrichts**

Das Erziehungssystem hält ein Stück Karriere der Individuen in der Hand und ist dadurch codiert. Es bildet eine eigene Karrierestrecke aus, deren Selektionsentscheidungen sind z.B. „Lob und Tadel (oder aufs Minimum reduziert: Kopfnicken/Kopfschütteln, Kommentierung einer Antwort im Unterricht), ferner Zensuren, Versetzungen/Nichtversetzungen, Zulassungen oder Nichtzulassungen zu Kursen oder Schulsystemen, schließlich Abschlüsse von Kursen oder Ausbildungsgängen oder der Schul-/Hochschulkarriere im ganzen“ (LUHMANN 2004, S. 33). Die binäre Struktur, eine deutliche Differenz von besser und schlechter im Hinblick auf die Förderung der Karriere, ist notwendig für den Systemerhalt, auch wenn die soziale Selektion meist mehr als eine unerwünschte Nebenfolge erscheint oder von der Pädagogik als solche beschrieben wird. Der Code „zwingt zur Dauerbewertung, und zwar gleichermaßen zur Fremdbewertung und zur Selbstbewertung, und er zwingt zur Verdichtung dieser Bewertungen zu auswertbaren, mitnehmbaren Positionen“ (LUHMANN 2004, S. 33). Der Schüler wird nicht nur durch den Lehrer ständig unter der Codierung besser – schlechter beobachtet, sondern auch durch seine Mitschüler und sich selbst. Das macht das System Unterricht paradoxieanfällig. Im Erziehungssystem können durch die Anwendung der binären Codierung vielfältige Paradoxien entstehen, und zwar immer dann, wenn der Code besser – schlechter vom Schüler auf sich selbst angewendet wird. Dies ist zentral auch für die Analyse von Wertschätzungsprozessen, denn hier sind deutliche Parallelen zu sehen. Die Selbstanwendung des Codes besser – schlechter verläuft über die *Differenz* von Fremdselektion und Selbstselektion beinahe ‚zwangsläufig‘, und damit kann es zu paradoxen Situationen kommen. „Eine positive Fremdbeurteilung kann zu einer negativen Selbstbeurteilung führen und umgekehrt, sobald Kommunikation hergestellt ist. Ein Lob mag wie ein Tadel wirken, indem es zum Ausdruck bringt, dass die gelobte Leistung nicht erwartet, also nicht auf konstante Personmerkmale zugerechnet worden ist. Und umgekehrt kann der Selbstbeurteiler, wenn er getadelt wird, im Tadel noch den Trost finden, dass der Fremdbeurteiler eine Besserung für möglich hält. Die Kommunikation der Selektion für bessere oder schlechtere Positionen mag daher kontra-intentionale Effekte haben“ (LUHMANN 2004, S. 34).

Mindestens für den Fremdbeurteiler – und hier kann angenommen werden, ebenso für den Wertschätzenden - ist das Verhältnis zwischen seiner Fremdbeurteilung und der Selbstbeurteilung des anderen undurchsichtig. Er kann nicht wissen, wie seine Beurteilung aufgefasst wird und wird handeln, auch wenn er gegenläufige Effekte erzeugt. Die Paradoxie wird durch die Asymmetrie zwischen Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung aufgelöst. Der Fremdbeurteiler kann handeln, während der Selbstbeurteiler die Paradoxie als Ambivalenz, als Unschärfe des Urteils erfährt. Er weiß nicht, wie Lob oder Tadel ‚eigentlich‘ gemeint sind und wie er Selbstbeurteilung und Selbstselektion daran anschließen soll. Er kann z.B. seiner typischen Selbsteinschätzung freien Lauf lassen. Die Operationen erzeugen dann

zwar „nicht die intendierten Effekte, aber jedenfalls irgendwelche, und das System fasst die Resultate dann aus Anlass der entscheidenden Selektionen, bei Versetzungen oder Anschlüssen, zu folgenreichen Entscheidungen zusammen“ (LUHMANN 2004, S. 35). Diese mangelnde Möglichkeit, Effekte einer Operation beim anderen zu kontrollieren bei gleichzeitiger hoher Abhängigkeit jeder Zurechnung (etwa zu Lob oder Tadel) von der jeweiligen Selbstbeobachtung des Gelobten schließt an die oben ausgeführten Überlegungen zur Multidimensionalität internaler und externaler Zuschreibungen des Wertschätzungsaktes an. Indem Luhmann gerade das Beispiel von Lob und Tadel für seine Ausführungen zu paradoxen Situationen in Lehr-Lern-Settings wählt, verweist er direkt auf den problematischen Kern jeder an Emotionen gerichteten Kommunikation innerhalb des Kontextes Schule. Schon DREEBEN hat angenommen, dass der Schüler Vorgänge immer daraufhin beobachtet, ob seine Selbstachtung gestützt oder bedroht wird, und dass Ansatzpunkt jeder Sanktionierung „des Schülers Gefühl persönlicher Zulänglichkeit, oder seine Selbstachtung“ (ebd., S. 40) ist. Wertschätzung könnte so beispielsweise interpretiert werden als eine besonders herausgehobene oder betonte Form der Unterstützung von Selbstachtung, die jedoch den beschriebenen Fallstricken der doppelten Kontingenz und der Unterscheidung von internalen und externalen Zuschreibungen sowie deren problematischem interrelativen Verhältnis nicht entgehen kann. Auch Wertschätzungshandeln, so kann konstatiert werden, ist hoch anfällig für Paradoxien. Es kann sich sozusagen nie sicher sein. Eine Lösung oder mindestens Abschwächung dieser Paradoxie könnte in repetitiven, für alle Beteiligten bekannten Kommunikationsformen liegen, die dann als Klima umschrieben werden können. Indem wiederholt bestimmte wertschätzende Kommunikationsformen gewählt werden, kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass sie als solche wahrgenommen und allgemein anerkannt und geteilt werden. So kann eine allgemeine Kommunikationsform der Wertschätzung etabliert werden. Gleichzeitig erhöht sich so wiederum die Gefahr, das Spezifische eines Wertschätzungsaktes, den als Handelnden konstituierten Anderen aus dem Auge zu verlieren. An dieser theoretischen Analyse zeigt sich deutlich die Komplexität der Problematik, bei der für mögliche Lösungen stets neue Risiken in Kauf genommen werden müssen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass auch die lernprozessbezogene Beobachtung als ‚besser‘ oder ‚gut‘ natürlich als ein Wertschätzungsakt angesehen werden kann, jedoch geht es hier um Wertschätzung zugeschriebener Leistung. Gute Leistungen und Noten haben ohnehin zumeist eine Verstärkerfunktion für den Schüler. Die Frage hier ist folglich, ob a) zwischen Wertschätzung im Zusammenhang mit Leistung einerseits und mit normativen Charakter- oder Handlungszuschreibungen andererseits überhaupt trennscharf unterschieden werden kann, und b) wenn dies der Fall ist, welche alternativen Handlungszuschreibungen Wertschätzungsakte erzeugen können bzw. welche nicht auf Leistung bezogenen Situationen potentiell Wertschätzungserlebnisse bieten: Welche Handlungen und welches Verhalten der Schüler und der Lehrer, das unterrichtsförderlich ist, kann ihnen Wertschätzung einbringen? Gerade hier liegt das eigentlich Potential von einem verbesserten Lernklima unter den Bedingungen von Wertschätzung. Wenn Wertschätzung Lehr-

/Lernprozesse unterstützen soll, muss sie gerade auch leistungsunabhängig gewährt und erfahren werden. Hier bewegt sich der Wertschätzende auf dem oben beschriebenen schwierigen Terrain der doppelten Kontingenz. Er muss seine actio wagen und betonen, auch wenn er nie wissen kann, wie sie erlebt, wie passio zugeschrieben wird. Eine Entparadoxisierung kann nur gelingen, indem ‚guter Wille‘ erzeugt wird, wie DREEBEN (1980) es formuliert hat.

## Literatur

- DREEBEN, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HONNETH, A. (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1978): Erleben und Handeln. In LENK, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Erster Halbband. München: Fink Verlag.
- LUHMANN, N. (2004): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem, in Luhmann: Schriften zur Pädagogik, LENZEN, D. (Hrsg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23-47.
- WULF, C./ALTHANS, B./BLASCHKE, G./FERRIN, N./GÖHLICH, M./JÖRISSEN, B./MATTIG, R./NENTWIG-GESEMANN, I./SCHINKEL, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden 2007.
- WULF, C./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.). Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel 2007. Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5 Thementeil: Emotion und Lernen.