

Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung?

Britta Ostermann*

* Kontakt: britta.ostermann@web.de

Zusammenfassung: Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden vollziehen sich in pädagogischen Beziehungen. Neben den Beziehungen zu Eltern, weiteren Familienmitgliedern und Peers stellen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften wesentliche Gegebenheiten des Aufwachsens in modernen Gesellschaften dar (vgl. Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 5f.). Dabei ist es sowohl für ihre gegenwärtigen Erfahrungen während der Kindheit als auch für ihre zukünftige Entwicklung bedeutsam, ob sie Pädagog*innen begegnen, die sie anerkennen und ermutigen oder demütigen und verletzen (vgl. Ostermann & Prenzel, 2019). Im vorliegenden Beitrag erfolgt ein Einblick in eine empirische Studie über die Qualität der Interaktionen von Lehrkräften mit Kindern, um herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise und wie Lehrende die ihnen anvertrauten Kinder in beobachteten Betreuungsphasen anerkennen und verletzen.

Schlagerwörter: pädagogische Anerkennung, ambivalente und verletzende pädagogische Beziehungen, Qualität pädagogischer Beziehung, Interaktion



1 Zur Bedeutung von Relationalität

Während Pädagog*innen ihre genuinen beruflichen Aufgaben wie das Erziehen, Beraten, Diagnostizieren und Fördern wahrnehmen, entstehen zwischen ihnen und den Heranwachsenden persönliche Beziehungen. Sowohl die Bedeutung als auch die Beschaffenheit von Beziehungen werden mit Hilfe von fächerübergreifenden Relationentheorien untersucht. An dieser Stelle sei auf den Soziologen Norbert Elias (1897–1990) verwiesen. Er leistete zur Erhellung des Phänomens der Relationalität einen bedeutenden Beitrag, da er herausarbeitete, dass soziale Welten stets von Beziehungen und Veränderungen bestimmt seien (vgl. Elias, 1970). Dabei verlieh Elias Beziehungen einen primären und konstitutiven Status, indem er betonte, dass sich Menschen erst in und durch Beziehungen entwickeln sowie in und durch Beziehungen existieren (vgl. Ostermann, Leddin, Prengel, Tellisch & Wysujack, 2019, S. 94).

Im Lichte dieser grundlegenden relationentheoretischen Erkenntnisse kann einsichtig werden, dass einflussreiche interdisziplinäre Theorierichtungen als Relationentheorien gelesen werden können. Ansätze der Bindungsforschung, der sozial- und bildungsphilosophischen Anerkennungsforschung, der schulpädagogischen und schulpsychologischen Interaktionsforschung, der Neurobiologie, der Sozialpsychologie sowie der Bedürfnistheorie belegen – bei all ihrer Unterschiedlichkeit – übereinstimmend, dass Relationalität eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens ist und dass sich die Beziehungsqualität auf die physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung von Heranwachsenden auswirkt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 94).

Demzufolge ist die Art, wie Pädagog*innen Heranwachsende ansprechen, für Wohlergehen, Entwicklung und Lernen der Kinder folgenreich. Dies wird anhand von Untersuchungen über Bildungsstufen hinweg belegt. Dazu seien im Folgenden einige prägnante Forschungsbeispiele erwähnt.

Frühpädagogische Forschungsvorhaben haben sich in den letzten Jahren den Interaktionen in Bildungsprozessen gewidmet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass, wenn es gelingt, die Interaktionen mit Kindern in einer feinfühligem, anerkennenden und responsiven Weise zu gestalten, sich Beziehungen zwischen Erzieher*innen und Kindern entwickeln können, die für den Heranwachsenden unterstützend, kognitiv anregend und entwicklungsfördernd sind (vgl. Weltzien, 2014, S. 11). Eine Studie von Anke König (2009) bezieht sich auf die Bedeutung von Relationen für kognitive Lernprozesse. Sie hat die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersucht. In Anlehnung an internationale wissenschaftliche Ansätze wie das *sustained shared thinking*, das *scaffolding* und das *responsive teaching* entwickelte König das Prinzip der dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozesse, die insbesondere in dyadischen Interaktionen die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern anregen können. Die generationale Beziehung wird demnach partizipativ gestaltet, indem die Kinder die Freiheit haben, ihre Gedanken, ihre Erkenntnisse und ihre Wissenswünsche zum Ausdruck zu bringen und durch die Unterstützung der Erzieher*innen intersubjektiv weiterzuentwickeln. Diese Interaktionsprozesse sind sowohl durch instruktive und konstruktive Momente als auch durch ein Bemühen um Reziprozität zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet. Sie lösen Ko-Konstruktionsprozesse aus und bewirken eine Entwicklung und Weiterführung der Gedanken. Anhand ihrer Beobachtungen belegt sie,

„dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. Zwar stimmen 79 % der Erzieherinnen der Aussage zu, das ‚Kind sei Akteur seiner Entwicklung‘ und bestätigen damit den Einfluss konstruktivistischer Bildungsvorstellungen, jedoch bleibt das beobachtete Handeln der ErzieherInnen im Kindergartenalltag weit hinter diesen Ansprüchen zurück. Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König, 2009, S. 269).

Den Befund, dass das Potenzial sozialer Interaktionen oft nicht hinreichend beachtet wird, bestätigen internationale empirische Studien: „Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden“ (OECD, 2004). Dabei mangelt es vor allem auch an Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen der Qualität von pädagogischen Beziehungen und von Peer-Beziehungen und ihre Bedeutung für emotional-soziale und kognitive Lernprozesse.

Zu erinnern ist darüber hinaus an die vor 50 Jahren berühmt gewordenen Untersuchungen von Rosenthal und Jacobsen zum „Pygmalioneffekt“. Sie kamen im Jahr 1968 erstmalig zu dem Ergebnis, dass in dem Maße, in dem sich Erwartungen und Interaktionsmuster zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen stabilisieren, sich auch Leistungsergebnisse stabilisieren: „Erwarten die Lehrer von den Kindern größere intellektuelle Fortschritte, so machen sich diese auch tatsächlich bei den Kindern bemerkbar.“ (Rosenthal, 1971, S. 30) Diese Ergebnisse konnten später wiederholt bestätigt werden (u.a. Brophy & Good, 2008; Helmke, 2014). Erwartungen beeinflussen das kommunikative Verhalten der Lehrenden und die Reaktionen der Lernenden beträchtlich: Insbesondere bei der Formulierung von Fragen, bei Lob und Tadel und beim Umgang mit Fehlern gestalten Lehrkräfte Lehr-Lerndialoge mit leistungsstark eingeschätzten Schüler*innen auf eine andere Weise als mit schwächer eingeschätzten (vgl. Brophy & Good, 1974; Dubs, 2009). Bereits junge Schüler*innen erkennen diese unterschiedlichen Verhaltensmuster. Primarschulkinder beschrieben in Interviews dezidiert, wie und in welcher Hinsicht sich das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber different eingeschätzten Lernenden unterscheidet (vgl. Dubs, 2009, S. 455). Einzelne Schüler*innen schließen dabei sehr sensibel aus dem Tonfall oder aus den Feinheiten der Sprache darauf, was Lehrpersonen von ihnen erwarten. Dies trifft insbesondere für jüngere Lernende zu (vgl. Dubs, 2009, S. 456). Beispielsweise ziehen Heranwachsende Rückschlüsse vom Anspruchsniveau der Fragen auf ihre eigene Selbsteinschätzung: Je anspruchsloser die Fragestellung, desto niedriger wird die eigene Intelligenz eingeschätzt. Dieses Kommunikationsverhalten gegenüber Lernenden beeinträchtigt ihr Selbstwertgefühl und ihre Entwicklung. Lehrende forcieren auf diese Weise – oftmals unbewusst – mögliche Benachteiligungen von Heranwachsenden, anstatt sie auszugleichen. Somit kann die Erwartung von Pädagog*innen, ausgedrückt durch ihr verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten, die Potenzialentwicklung fördern oder verhindern.

2 Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns

Anhand unterschiedlicher Forschungsrichtungen lassen sich verschiedene Theoreme herauskristallisieren, die die Qualität pädagogischer Beziehungen beschreiben. Der vorliegende Artikel fokussiert die Kategorie der Anerkennung, da sie eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens darstellt.

Sozial- und bildungsphilosophische Anerkennungstheorien (vgl. u.a. Benjamin, 1990; Honneth, 2018; Nussbaum, 2002; Taylor, 1993; Todorov, 1996) stellen die Angewiesenheit auf Anerkennung heraus und beziehen sich auf menschenrechtliche Prinzipien. In diesen Diskursen wird deutlich, dass in gruppen- und kulturspezifisch unterschiedlichen Varianten Mädchen und Frauen, Jungen und Männer den Wunsch nach Anerkennung verspüren (vgl. Prengel, 2005, S. 15f.) und somit Anerkennung ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (Moldenhauer, 2015, S. 50) darstelle. Der Pariser Historiker und Philosoph Tzvetan Todorov unterstreicht, dass Menschen Anerkennung „wie Sauerstoff zum Leben brauchen“ (Todorov, 1996, S. 34). Verweigerte Anerkennung könne Verletzungen und Entmenschlichung verursachen (vgl. Taylor, 1993; Todorov, 1996). Demzufolge scheint es, als seien sowohl die Identitätsentwicklung als auch die Entwicklung

von Selbstbewusstsein „notwendigerweise an die dialogisch strukturierte, praktische Anerkennung durch andere gebunden“ (Taylor, 1993, S. 21).

Vor diesem Hintergrund sei einerseits der Wunsch nach Anerkennung durch die Anderen Ausgangspunkt sozialer Handlungen. Andererseits sei der Mangel an Anerkennung als Ausgangspunkt für aversives Verhalten zu verstehen (vgl. Todorov, 1996). Peter Sitzer hat im Rahmen seiner empirischen Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt herausgearbeitet, dass ein überdauernder und – insbesondere in der frühen Kindheit – nicht gestillter Heißhunger nach Anerkennung dazu führen könne, diese auf falschen, schädlichen Wegen zu suchen (vgl. Sitzer, 2009). Basierend auf ihren theoretischen Überlegungen und ihrer langjährigen Erfahrung in der pädagogischen Praxis stellt die Erziehungswissenschaftlerin und Schulleiterin Ulrike Becker (2014b) fest, dass einige Kinder, die durch Trennungen, Gewalt und Entbehrungen psychisch oder physisch traumatisiert aus der Familie in Bildungseinrichtungen kommen, dort als störend in Erscheinung treten, indem sie mit ihrem bisher erlernten subjektiv sinnvollen Verhalten die Rituale sowie die Regeln der Kindertagesstätten und Schulen überschreiten. Sie provozieren, so dass sie von Gleichaltrigen und Erwachsenen abgelehnt und als unerträglich empfunden werden können. In einigen Fällen werden sie dann in eine andere Institution verwiesen (vgl. Becker, 2014b, S. 166ff.). Falls diese Heranwachsenden weiterhin im Laufe ihrer Bildungsbiographie Ablehnung erfahren und auf diese Weise kumulierende Anerkennungsmängel entstehen, seien laut Erziehungswissenschaftler Hans Oswald (2008) langfristig Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und der Versuch, endlich Anerkennung durch Anschluss an gewaltbereite Gruppen zu finden, als Ausweg vorgezeichnet.¹

Auch in der Bindungstheorie wird die Bedeutung von Anerkennung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen untersucht. Gneuß arbeitet heraus, dass „eine kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge [...] für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes von besonderer Bedeutung ist“ (vgl. Gneuß, 2008, S. 46). Anerkennungen wirken positiv und stärkend, während Verletzungen schädliche Folgen nach sich ziehen (vgl. Prengel & Tellisch, 2019).

Im Lichte dieser interdisziplinären Theorien und Studien scheint es evident, dass Anerkennung – als ein Theorem zur Beschreibung der Beziehungsqualität – für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse bedeutsam ist.

¹ In diesem Zusammenhang ist der Ansatz der „Restorative Practice in School“ von Bedeutung, der in Großbritannien, in den USA und in Kanada weit verbreitet ist. Diese Konzeption verfolgt das Ziel, ein stärkendes und inklusives Schulklima zu etablieren und heilsame Beziehungen aufzubauen. Disziplinprobleme und Konflikte werden nicht durch Bestrafung gelöst, sondern durch Stärkung integrierender sozialer Beziehungen. „But with restorative practices, the student is held accountable and given support to resolve the issue, repair the harm and make a plan to ensure that the misbehavior doesn't happen again. Relationships are restored and community is built“ (Wachtel, 2016, o.S.). Es geht nicht darum, die Lernenden zu bestrafen, zu beschämen und auszuschließen, sondern es geht um Einsicht, Verständnis und Wiedergutmachung. Wenn ein*e Schüler*in aufgrund eines Fehlverhaltens lediglich von der Schule für eine gewisse Zeit ausgeschlossen wird, wird sich weder bei der ausgeschlossenen Person noch bei den anderen Peers etwas ändern, denn es wird nicht die Gelegenheit gegeben, eine Beziehung wieder aufzubauen (vgl. Wachtel, 2016; Evans & Vaandering, 2016). Auswirkungen des Ansatzes und damit verbundene kindliche Resonanzen wurden evaluiert. So konnte an Schulen in Hull (England) festgestellt werden, dass sich sowohl der Drogenkonsum als auch die Suspendierungen und das Zuspätkommen verringert haben. Darüber hinaus gaben die Schüler*innen an, sich mit der Schule und der Schulgemeinschaft verbunden zu fühlen. In Deutschland finden sich Schulverbände und einzelne Schulen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten und mit als äußerst schwierig erlebten Kindern und Jugendlichen Erfolge erzielen (vgl. die Studien zum Projekt Übergang von Ulrike Becker, 2014a, 2014b, und Erfahrungsberichte von Reinhard Stähling, 2013, sowie Ostermann, 2015, 2016).

3 Forschungsbefunde zur Qualität pädagogischer Beziehungen

Aus der Fülle einschlägiger Untersuchungen werden nachfolgend die Forschungsergebnisse aus Beobachtungsstudien des Projektnetzes INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) vorgestellt, das von Annedore Prengel und Antje Zapf (Universität Potsdam) geleitet wurde. In ca. 20-jähriger interdisziplinärer Kooperation wurde ein mehr als 13.000 Feldvignetten umfassender Datensatz gesammelt, der aus einzelnen Interaktionsszenen besteht, die in Schulen, Kindertagesstätten und sozialpädagogischen Einrichtungen protokolliert wurden (Prengel, 2013; Tellisch, 2015). Der Datensatz stellt eine einzigartige zeithistorische Quellensammlung mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen dar. Es wird mit diesen Studien angestrebt, Annahmen über anerkennende, verletzende und ambivalente Formen und Häufigkeiten pädagogischer Interaktionen empirisch zu begründen, Beiträge zur Weiterentwicklung der Theorie pädagogischer Beziehungen zu leisten und zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen im Bildungswesen beizutragen (vgl. Prengel, Tellisch, Wohne & Zapf, 2016, S. 154). Die Leitlinien *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017) für alle pädagogischen Arbeitsfelder beruhen u.a. auf den INTAKT-Studien (vgl. Kap. 4).

Für die Erhebungen wird die Methode des fokussierten, offenen, teilnehmenden Beobachtens eingesetzt. Anhand eines Beobachtungsbogens werden Feldvignetten zu pädagogischen Interaktionen protokolliert. Dabei kommen die sozialen Kompetenzen der geschulten Beobachtenden zum Tragen. Die Auswertung erfolgt anhand der Methoden der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse und des konsensuellen Kodierens. Die transkribierten Mitschriften der Feldvignetten werden anhand der sechs Kategorien „sehr anerkennend“, „leicht anerkennend“, „neutral“, „leicht verletzend“, „sehr verletzend“ und „ambivalent/schwer einzuordnen“ kategorisiert. Die in Forschungsprojekten und in Lehr-Forschungsprojekten gewonnenen verbalen Daten werden durch das INTAKT-Team mehrfach überprüft, anhand des aus den Daten heraus entwickelten Codebuchs mit MAXQDA kodiert und mit Hilfe von SPSS in einem Gesamtdatensatz gesammelt. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dienen der verbalen Dokumentation pädagogischer Praktiken und darüber hinaus in einem Teil der Feldvignetten auch kindlicher Resonanzen. Sie ermöglichen die statistische Ermittlung von Annahmen zu Häufigkeiten ihres Vorkommens in bestimmten Zeiträumen und Feldsituationen, u.a. bei verschiedenen Lehrpersonen, in verschiedenen Settings, Fächern, Klassen, Stufen, Schultypen und Einzelschulen (Prengel et al., 2016). Das „explorative“ und transparente Vorgehen erlaubt es, eine weiter wachsende Zahl breit gestreuter Feldereignisse mit spezifischen Schichtungsmöglichkeiten einzubeziehen. Zuverlässigkeit wird durch mehrstufiges konsensuelles Kodieren, nicht durch Messung der Interrater-Reliabilität in einem festen Team, angestrebt. Feldzugänge im Sinne repräsentativer Stichproben sind dabei nicht vorgesehen, so dass ein Rückschluss auf eine Grundgesamtheit nicht möglich ist. Aber die Qualität, Größe und Vielfalt des Gesamtdatensatzes kann zu begründeten Hypothesen zur Qualität pädagogischer Beziehungen in ausgewählten Hinsichten führen. Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierbarkeit der Befunde müssen immer wieder erwogen werden. Zu weiteren Untersuchungen mit anderen Designs soll angeregt werden (vgl. Ostermann et al., 2019).

Insgesamt zeigen die Analysen der Feldvignetten, dass durchschnittlich etwa drei Viertel der beobachteten Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Heranwachsenden anerkennend und neutral ausfallen, während ungefähr ein Viertel als verletzend und ambivalent eingestuft werden, wobei davon nahezu 6 Prozent der Interaktionen von den Beobachter*innen als starke Verletzungen kategorisiert werden (vgl. Prengel et al., 2016, S. 153). Für das Verständnis der genannten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Durchschnittswerte nichts über das Handeln Einzelner aussagen (vgl. Prengel, 2013, S. 102–114).

Um Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Beziehungen zu verdeutlichen, werden aus dem INTAKT-Datensatz ausgewählte verletzende und anerkennende Szenen nachfolgend kontrastierend dargestellt.

3.1 Anerkennende Szenenbeobachtungen

Nachfolgend werden Feldvignetten vorgestellt, in denen die Handlungsweise als einem Heranwachsenden gegenüber anerkennend kategorisiert wurde.

Feldvignette 1, Elementarbereich

Denis, der sich noch nicht in erkenntlichen Worten ausdrücken kann, erzählt in Lauten eine Geschichte, bei der Frau Wagner dem Kind die ganze Zeit interessiert zuhört und Gegenfragen stellt. Am Ende ruft Frau Wagner dem Kind: „Bravo!“ zu.

Die Erzieherin lässt sich auf gestisch-sprachliche Kommunikationsphasen mit einem Kleinkind ein und animiert es auf anerkennende Weise, sich weiterhin verbal zu äußern. Dies scheint das Kind zu motivieren, wodurch ein Gespräch zwischen beiden entsteht. Die Frühpädagogin wertschätzt die Äußerungen des Kindes durch ihre Antworten und Gegenfragen (vgl. Prengel & Tellisch, 2019).

Feldvignette 2, Primarstufe

Die Klasse ist unruhig, und viele Schülerinnen und Schüler reden. Frau Schulz redet laut los und lobt zwei Schüler für ihre ruhige Arbeit. Daraufhin fangen die anderen Kinder auch an zu arbeiten.

Feldvignette 3, Sekundarstufe

Klaus verweigert sich: „Ich kann nicht vorspielen!“ Frau Bern: „Klar kannst du. Das habe ich schon gehört.“ Klaus: „Nein, ich bin ein Nichtskönner. Beim Liederspielen bin ich ein Versager.“ Frau Bern: „Nein, das stimmt nicht, ich sehe in deinem Heft ganz viele Pluspunkte.“ Sie zeigt vor der Klasse sein Heft mit den Punkten. Die anderen Kinder unterstützen Frau Bern. Dieter sagt: „Versuchen kannst du es.“ Frau Bern: „Willst du es mir allein in der Pause vorspielen?“ Klaus: „Nein, ich mag nicht.“ Später: Frau Bern widmet sich noch einmal Klaus. Sie spielen ein Lied gemeinsam. Sie motiviert ihn ohne Unterlass: „Ich weiß, dass du das schaffst. [...]“ Nachdem er fertig ist, sagt sie zu ihm: „Na siehst du. Prima. [...] Das zweite Lied spielen wir nächste Woche.“

Die hier präsentierten Protokollausschnitte (Feldvignette 2 und Feldvignette 3) geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf als anerkennend kategorisiertes pädagogisches Handeln. In Feldvignette 2 lösen unruhige Schüler*innen eine chaotische Situation auf, nachdem sie die Erfahrung gemacht haben, dass die Lehrerin ruhige Schüler*innen anerkannt hat. In Feldvignette 3 wird deutlich, dass ein verzweifelter Junge sich beruhigen lässt, da seine Lehrerin ihn konstruktiv unterstützt, aktiv zuhört und zusichert, für anerkennende Peer-Beziehungen Sorge zu tragen. Das Kind, das im Mittelpunkt von Feldvignette 3 steht, erfährt vielseitige Ermutigungen durch seine Lehrerin; die Mitschüler übernehmen die Haltung der Lehrerin; der Klassenkamerad Dieter handelt auf besondere Weise anerkennend, indem er formuliert: „Versuchen kannst du es“ (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 108f.).

3.2 Verletzende Szenenbeobachtung

Nachfolgend werden Handlungsweisen einem Kind gegenüber beschrieben, die als verletzend kategorisiert wurden.

Feldvignette 4, Elementarbereich

Jonas will seinen Kittel anziehen und probiert es alleine. Frau Bernhard sagt zu ihm: „Das kannst du nicht, siehst du, ich wusste, dass du das nicht alleine schaffst.“ Jonas schmeißt daraufhin den Kittel an die Brust der Lehrerin.

Erziehung zur Selbstständigkeit ist im Krippenbereich ein zentrales Element. Die Kinder benötigen auf diesem Weg Zuspruch und Bestätigung. Doch dies bietet die Erzieherin in dieser Szene dem Jungen nicht. Sie wertet seine Aktivität ab und schreibt ihm zu, dass er den Kittel nicht allein anziehen könne, was sie bereits zuvor gewusst habe. Der Junge erfährt, dass die Erzieherin ihm diesen Schritt nicht zutraut (vgl. Prengel & Tellisch, 2019). Darüber hinaus lassen sich anhand der Feldvignetten situative Folgen der Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften beobachten. Dabei wird sichtbar, dass Anerkennung ermutigt und dass Verletzung dazu führt, dass Kinder erstarren, weinen, resignieren. Unter Berücksichtigung weiterer Feldvignetten ist davon auszugehen, dass aversives pädagogisches Handeln die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder negativ beeinflusst (Prengel & Tellisch, 2019). Krumm und Weiß benennen Auswirkungen ungenügender pädagogischer Beziehungen, die von Angst, Unsicherheit, Entmutigung, Scham, Niedergeschlagenheit, Konzentrationsverschlechterung, Zorn, Wut, Überforderung, Aggression und Rache bis hin zu körperlichen Auswirkungen wie Herzklopfen, Übelkeit, Kopfschmerzen und Schlafstörungen reichen (vgl. Krumm & Weiß, 2001, S. 27).

Feldvignette 5, Primarstufe

Kinder sollen den Tanz einmal üben. Frau Schwarz ermahnt Rico, dass er zu schnell tanzt. Sie öffnet den Jungen nach – die Klasse lacht Rico aus.

Feldvignette 6, Primarstufe

Die Lehrerin Frau Meier setzt ihre Erläuterungen bezüglich der Ballspielregeln fort, als wenige Minuten später ein Mädchen erwischt wird, wie sie ihrer Freundin etwas ins Ohr flüstert. [...] Das sitzende Mädchen wird von der zweiten Lehrkraft Frau Schulz am Arm gepackt, zum Aufstehen gedrängt und nach vorn gezogen. Es steht [...] allein vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nun alle Blicke auf sie gerichtet haben. Verängstigt sind die Schüler der Schülerin stark nach oben gezogen, wobei sie den Kopf in einer geduckten (anscheinend in den Schulterblättern verschwindenden) Stellung einzieht. Die Schulterhaltung veranlasst die zweite Lehrerin zu einem entwürdigenden Kommentar. Aggressiv äußert sie: „Steh nicht da wie’n Gartenzwerg.“ Alle Kinder beginnen laut zu lachen. Der Schülerin steigen die Tränen in die Augen.

Feldvignette 7, Primarstufe

Schüler sind laut, das Unterrichtsgeschehen ist völlig entgleist. Die Aktivität (Rhythmusdiktat) hat insgesamt 3 Minuten von 38 stattgefunden. Frau Klein zu Martin: „Du machst NUR Müll. Du machst NICHT mit!“ Sebastian mischt sich ein: „Ich war’s!“ Frau Klein: „Das ist mir egal! Macht jetzt mit!“

Die protokollierten Szenen geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf verletzendes pädagogisches Handeln. In den Feldvignetten 5 und 6 führt die verletzende Adressierung einer Lehrperson einem Kind gegenüber dazu, dass auch Peers dieses Kind verletzen. In Feldvignette 7 distanziert sich ein Schüler von der seinen Mitschüler verletzenden Lehrerin, indem er eigenes Handeln selbstkritisch deutet und sich so solidarisch mit dem anderen Kind zeigt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 106f.).

3.3 Ambivalenzen der Anerkennung

In allen anerkennenden Handlungsweisen der Pädagog*innen, die anhand der Feldvignetten sichtbar wurden, lassen sich mit den unterstützenden auch machtvolle Einflüsse der Erwachsenen erkennen. Teile pädagogischer Anerkennungsforschung konzentrieren sich auf diese Form der Machtausübung, die in pädagogischer Anerkennung enthalten ist (vgl. z.B. Balzer & Ricken, 2010). Die Erziehungswissenschaftler*innen Norbert Ricken und Nicole Balzer kritisieren in ihren Studien zu Anerkennung an den vorangestellten positiven Anerkennungskonzepten den Einsatz der Anerkennung als ein normatives

Muster pädagogischen Handelns und die einseitige Sicht auf Anerkennung als „ein wert-schätzendes und unterstützendes Handeln des Akzeptierens oder Respektierens“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 88). Sie vertreten die Auffassung, dass es im Kontext der Anerkennung ebenfalls die Dimension der Macht zu berücksichtigen gelte:

„Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebettet [...]; vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar. Als solche aber sind sie weder (nur) positiv, noch (nur) negativ, sondern überaus ambivalent und – vor allem – (re)produktiv“ (Balzer, 2014, S. 59).

Im Unterschied zu einer solchen Fokussierung auf implizite Macht wählen die Studien im Projektnetz INTAKT eine Perspektive, in der die explizit aggressiven und verletzenden Beziehungsqualitäten mit ihren destruktiven Auswirkungen nicht ausgeblendet, sondern den anerkennenden pädagogischen Beziehungen gegenübergestellt werden. Der pädagogisch bedeutsame Erkenntnisgewinn einer solchen Kontrastierung sei an dieser Stelle anhand von zwei weiteren Feldvignetten aufgezeigt (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 109f.).

Feldvignette 9, Primarstufe

Frau Busch übt mit den Schüler/inne/n im Kreis die 5er-Malfolge. Wer die Lösung zu einer Aufgabe weiß, geht in die Hocke. Frau B. sagt zu Anna, die noch keine Aufgabe beantwortet hat: „Aufpassen, Mäuschen, 5 mal 10?“ Anna gibt die richtige Antwort und freut sich. Frau Busch stellt die nächste Aufgabe: „1 mal 5?“ Anna: „5.“ Frau B.: „2 mal 5?“ Anna überlegt. Frau Busch gibt ihr Hilfestellung, indem sie mit den Händen die Lösung andeutet. Anna: „10.“ Frau Busch hält Blickkontakt und lobt: „Sehr schön.“ Anna freut sich.

Feldvignette 10, Sekundarstufe

Die Lehrerin Frau Zuck wendet sich zu Stefan schaut in sein Heft und sagt: „Weißt du was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist.“ Frau Zuck zeigt auf uns (die Hospitantinnen). Diese beiden Frauen da denken echt, dass du bescheuert bist. Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön schön dumm-faul.“ Stefan schaut auf sein Heft und stützt den Kopf auf die Hände.

Feldvignette 9 thematisiert die Ermöglichung einer Leistung aller Kinder in einem konkurrenzorientierten Mathematikspiel. Dieses Szenenprotokoll enthält zwar explizit keine Resonanzen aus der Peergruppe, vermittelt aber einen Eindruck von der Freude des zur Leistung ermutigten Mädchens im Kreis ihrer Peers. Obwohl ein fachlich fragwürdiger Wettbewerb durch die ihre Machtposition ausfüllende Lehrerin inszeniert wird, drängt sich der Eindruck auf, dass sie sich für die Mitgliedschaft in der lernenden Kindergruppe, also für die Teilhabe aller Kinder, auch des langsam lernenden Mädchens, engagiert. Erst in der Kontrastierung dieses, wenn man so will, „maternalistischen“ Wohlwollens mit der aggressiven Diskriminierung, die in Feldvignette 10 dokumentiert ist, kann deutlich werden, welche Vorzüge anerkennenden pädagogischen Praktiken zukommen – trotz der ihnen innewohnenden Ambivalenzen (vgl. Ostermann et al., 2019, S. 110).

Die Forschungsergebnisse betrachtend lässt sich begründet annehmen, dass viele Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte täglich im Sinne von Winnicott „genügend gute“² pädagogische Beziehungen realisieren. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll und anerkennend anzusprechen. Zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen mangelnde Anerkennung sowie Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten (vgl. Prengel, 2013,

² Der Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott (1983/1958) hat den Begriff „good enough“ geprägt, der verdeutlicht, dass es nicht zu realisieren sei, Kinder fortwährend vollkommen „richtig“ anzuerkennen. Schließlich bewegen sich pädagogische Beziehungen zwischen anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Prozessen. Im Sinne von Winnicott gilt es, genügend gute Beziehungen zu den Heranwachsenden zu pflegen, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

S. 121). Dies kann fatale Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben (vgl. Kap. 1 und Kap. 2).

3.4 Zusammenfassende Überlegungen zu den empirischen Befunden

Die vorgestellten Befunde zeigen, wie unterschiedlich die Interaktionsqualität über die Bildungsstufen hinweg ausfällt. Eine Sensibilisierung aller Beteiligten in multiprofessionellen Teams, eine Auseinandersetzung mit eigenen Anerkennungs- und Verletzungserfahrungen, ein Wissen über die Kinderrechte als ethische Ausgangsbasis für wertschätzendes Handeln und eine regelmäßige Reflexion und Supervision der eigenen Tätigkeit stellen bedeutsame Maßnahmen dar, die Frühpädagog*innen zu einem professionellen und wertschätzenden Umgang mit ihren Kindern bewegen können (vgl. Prengel & Telsch, 2019).

4 Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns

Pädagog*innen müssen sich auf allen Bildungsstufen der Herausforderung stellen, in hochkomplexen, mehrdeutigen und oftmals schwer vorhersehbaren Situationen des (früh)pädagogischen Alltags feinfühlig, responsive und anerkennende Interaktionen mit Heranwachsenden unterschiedlichen Alters, Geschlechts sowie unterschiedlicher kultureller Herkunft, Religion und Fähigkeiten zu gestalten und zugleich Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Ostermann, 2019). Dass dieser Anspruch oftmals nicht erfüllt werden kann, belegen aktuelle Forschungsbefunde (vgl. Kap. 3). Annedore Prengel stellt in diesem Kontext die Hypothese auf, dass problematisches Beziehungshandeln auf persönlichen Stress der Pädagog*innen und Mängel in Forschung, Aus- und Weiterbildung zurückzuführen sei (vgl. Prengel, 2013).

Um verletzendes und ambivalentes Verhalten in pädagogischen Beziehungen zu minimieren, haben der interdisziplinäre Arbeitskreis „Menschenrechtsbildung“ im Rochow-Museum und die Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (abgekürzt: Rochow-Akademie) das Manifest *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* entwickelt, das unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten auf den Ebenen der pädagogischen Praxis, Wissenschaft, Ausbildung, Verwaltung und Politik herausarbeitete (vgl. Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, 2017). Sie enthalten zehn Leitlinien, die sich an Lehr- und Fachkräfte in Schulen und pädagogischen Einrichtungen wenden. Die Reckahner Reflexionen sind ein Instrument, das für Schulentwicklungsprozesse und Leitungshandeln genutzt werden kann und geeignet ist, anerkennende Handlungsweisen in Teams und Kollegien zu stärken. Sie sind konsenstauglich und wenden sich an Pädagog*innen auf allen Bildungsstufen und in allen Bildungsinstitutionen. An dieser internationalen Initiative sind deutschsprachige Personen und Institutionen beteiligt, und eine Ausweitung auf europäische und weitere internationale Ebenen wird avisiert (vgl. Ostermann & Prengel, 2019).

Literatur und Internetquellen

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn et al.: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_003
- Becker, U. (2014a). Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. *Journal of Special*

- Education and Rehabilitation*, 15 (1–2), 24–42. <https://doi.org/10.2478/jser-2014-0002>
- Becker, U. (2014b). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1: Praxiszugänge* (S. 165–175). Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.19>
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel & Frankfurt a.M.: Stroemfeld & Roter Stern.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher-Student-Relationships. Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J., & Good, T.L. (2008). *Looking in Classrooms* (10. Aufl.). Boston, MA: Pearson.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie?* München, Juventa.
- Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing and Hope in Schools*. New York: Skyhorse Publishing.
- Folta-Schoofs, K., & Ostermann, B. (2019). *Neurodidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hehn-Oldiges, M., & Ostermann, B. (2020). *Äpfel und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung in inklusiven Settings*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/04/Hehn-Oldiges-Ostermann_longVersion-1.pdf.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 807–821). Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden, VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Krumm, V., & Weiß, S. (2001). *Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich* (16., erw. Fassung). Vortrag ÖFEB. Zugriff am 01.12.2020. Verfügbar unter: <http://a-ch-d.eu/MATERIALIEN/hoeflichkeit/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich2002.pdf>.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dss>
- Nussbaum, M.C. (2002). *Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge*. Stuttgart: Reclam.
- OECD (2004). *Early Childhood Policy Review. Hintergrundbericht 2002–2004*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ostermann, B. (2015). Halt geben in pädagogischen Beziehungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (10), 21–24.
- Ostermann, B. (2016). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Eine kommunikative Herausforderung*. Weinheim: Beltz.
- Ostermann, B. (2018). *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch „restorative practices“*. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/>.
- Ostermann, B. (2019). Professionalisierung pädagogischen Handelns – Ansprüche und Herausforderungen auf relationaler Ebene. *Zeitschrift für Erziehung & Unterricht*, (10).

- Ostermann, B. (2020, im Druck). Anerkennung als didaktische Kategorie. In J. Bachmann, C. Berndt & T. Häcker (Hrsg.), *Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ostermann, B., Leddin, A., Prengel, A., Tellisch, C., & Wysujack, V. (2019). Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln. Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In F. Hartnach (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 93–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Ostermann, B., & Prengel, A. (2019). Die Ethik pädagogischer Beziehungen. Ein blinder Fleck im Kontext von Erziehung, Bildung und Hilfe. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), *Kindheit – vergessen und vermessen* (S. 33–50). Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren.
- Oswald, H. (2008). *Helfen, Streiten, Sielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmm8>
- Prengel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an. Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik* (S. 15–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn>
- Prengel, A., & Tellisch, C. (2019). Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita* (S. 35–52). Freiburg i.Br. et al.: Herder.
- Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 150–157.
- Prengel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge; Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.5>; <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.4>
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (2017). Reckahn: Rochow-Museum & Potsdam: Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/>.
- Rosenthal, R. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Spitzer, M. (2013). *Das (un)soziale Gehirn. Wie wir imitieren, kommunizieren und korrumpieren*. Stuttgart: Schattauer.
- Stähling, R. (2013). Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 252–264). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Reclam.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzz9d>
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.

- Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative Practices*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter: https://www.iirp.edu/images/pdf/DefiningRestorative_Nov-2016.pdf.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik. Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Winnicott, D.W. (1983/1958). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ostermann, B. (2021). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung? *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (2), 80–91. <https://doi.org/10.11576/pflb-4197>

Online verfügbar: 09.03.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>