

Ostermann, Britta

Anerkennung als didaktische Kategorie

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 151-161



Quellenangabe/ Reference:

Ostermann, Britta: Anerkennung als didaktische Kategorie - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 151-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252880 - DOI: 10.25656/01:25288

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252880>

<https://doi.org/10.25656/01:25288>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Ostermann

Anerkennung als didaktische Kategorie

Anerkennung ist identitätsstiftend und für Menschen lebensnotwendig. Aufgrund einer im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beginnenden – und bis heute zu beobachtende – Diskussion zu Anerkennung als „Kategorie gesellschaftlicher Praxis“ (Gander 2004) gewinnt Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Beachtung. Vor dem Hintergrund einer „Universalität der Anerkennung“ werden nachfolgend Überlegungen zu einer „Didaktischen Anerkennung“¹ herausgearbeitet. Dabei werden zunächst die Bedeutung sowohl von Relationalität im Allgemeinen als auch von Anerkennung im Besonderen im Hinblick auf Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse erläutert. Anschließend werden sowohl der erziehungswissenschaftliche Diskurs in Bezug auf die Ambivalenz von Anerkennung als auch Überlegungen zu Anerkennung als didaktische Kategorie skizziert. Darauf aufbauend wird ein Beispiel für die pädagogische Praxis vorgestellt.

1 Zur Bedeutung von Relationalität für Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse

Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse vollziehen sich in Beziehungen. Neben den Beziehungen zu Eltern, weiteren Familienmitgliedern und Peers stellen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und Lehrenden wesentliche Gegebenheiten des Aufwachsens in modernen Gesellschaften dar. Sowohl die Bedeutung als auch die Qualität von Beziehungen werden mit Hilfe von fächerübergreifenden Relationentheorien untersucht. Der Soziologe Norbert Elias (1897-1990) leistete zur Erhellung des Phänomens der Relationalität einen bedeutenden Beitrag, da er herausarbeitete, dass soziale Welten stets von Beziehungen und Veränderungen bestimmt seien (Elias 1970). Dabei schrieb Elias Beziehungen einen primären und konstitutiven Status, indem er betonte, dass sich Menschen erst in und durch Beziehungen entwickeln sowie existieren. Von den bedeutenden früheren Theoretikern intersubjektiver Beziehungen sei an dieser Stelle ebenfalls auf den amerikanischen Sozialphilosophen George Herbert Mead (1863-1931) verwiesen. Er entwickelte eine bis heute einflussreiche Theorie der intersubjektiven

1 Sie gründet auf der Denkfigur von Hans-Jürgen Pfister (1983), der im Rahmen seiner Studie zur pädagogischen Wendung gezeigt hat, dass jede Situation – unter Beachtung gewisser Kriterien – pädagogisch zu wenden sei. Diese Denkfigur wird auf Anerkennungsprozesse übertragen.

Genese des Subjekts, die besagt, dass sich das Selbst innerhalb des Sozialen entwickelt, so dass Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nicht unabhängig von sozialen Prozessen existieren (vgl. Ostermann et al. 2019, 94).

Im Lichte dieser grundlegenden relationentheoretischen Erkenntnisse kann einsichtig werden, dass interdisziplinäre Theorierichtungen als Relationentheorien gelesen werden können (vgl. Ostermann et al. 2019, 94). Ansätze der Bindungsforschung (vgl. u.a. Bowlby 1940, Winnicott 1953, Gahleitner 2013), der sozial- und bildungsphilosophischen Anerkennungstheorien (vgl. u.a. Todorov 1996, Benjamin 1990; Honneth 1992), der schulpädagogischen und schulpсихologischen Interaktionsforschung (vgl. u.a. Pianta 2014, Krumm 2001), der Neurobiologie (vgl. u.a. Roth/Spitzer/Casparly 2010), der Sozialpsychologie (vgl. u.a. Mead 1934) sowie der Bedürfnistheorie (vgl. u.a. Maslow 1977) belegen 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. Pädagogische Beziehungen „können fördernde und einschränkende, schützende und schädigende, hilfreiche und belastende Wirkungen haben. Sie können uns zu größerer persönlicher Autonomie aus einer gesicherten Bindung heraus verhelfen, aber auch Entwicklungsspielräume eingrenzen und Entfaltungsmöglichkeiten verhindern. Oft genug umfassen sie in ihrer Komplexität verschiedene dieser möglichen Facetten“ (Lenz/Nestmann 2009, 9).

2 Zur Bedeutung von Anerkennung für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse

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 die menschenrechtlichen Prinzipien.² 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, 15f.) und

2 Die Kategorie der Anerkennung wird international in umfassenden sozialphilosophischen Studien vom Zeitalter der Aufklärung an thematisiert und erfuhr seit Ende des 20. Jahrhunderts erneut besondere Beachtung. Historisch hat die Anerkennungstheorie Wurzeln im Deutschen Idealismus, im Werk Fichtes und Hegels über die „Art und Weise, wie Strukturen der Intersubjektivität konstitutiv und regulativ auf die Entwicklung der Subjektivität bezogen sind“ (Zurn 2005, 377). Für den deutschen Diskurs sind die Studien des Philosophen Axel Honneth (1990, 1992, 2018) von besonderer Bedeutung, die verschiedene Konzeptionen zur Idee der Anerkennung herauskristallisieren. Honneth (2018) unterscheidet drei Formen wechselseitiger Anerkennung, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten entwickelt wurden: die Liebe, das Recht und die Solidarität, denen er zugleich entsprechende Missachtungsformen zuordnet.

somit Anerkennung ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (Moldenhauer 2015, 50) darstellt. Der Pariser Historiker und Philosoph Tzvetan Todorov (1996) unterstreicht, dass Menschen Anerkennung „wie Sauerstoff zum Leben brauchen“ (Todorov 1996, 34). Verweigerter Anerkennung könne Verletzungen und Entmenschlichung verursachen (vgl. Straub 1999, 73; 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, 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 1998). 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. Der schädliche Weg kann dadurch gekennzeichnet sein, dass sich Heranwachsende anderen unterordnen oder sogar unterwerfen, um an ihrer Macht teilzuhaben sowie vom Abglanz der Anerkennung eines Mächtigeren zu zehren. Auf diese Weise wird ihnen ein Gefühl der Anerkennung suggeriert (vgl. Sitzer 2009).³

Die Erziehungswissenschaftlerin und Schulleiterin Ulrike Becker (2014) skizziert, was passiert, wenn Heranwachsende in ihrer Kindheit mangelnde Anerkennung und Verletzungen erfahren. Sobald die als lebenswichtig erwiesenen Anerkennungserfahrungen mit „signifikant Anderen“ (Mead 1934) in frühen Jahren nicht gemacht werden – können die betroffenen Kinder nur erschwert lernen, sich angemessen in anderen Kontexten (z.B. Schule) zu verhalten. Basierend auf ihren theoretischen Überlegungen und ihrer langjährigen Erfahrung in der pädagogischen Praxis stellt Becker (2014) 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, 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 2014, 166ff.). Falls diese Heranwachsenden weiterhin im

3 In seiner anerkennungstheoretisch fundierten biographie-analytischen Studie zum subjektiven Sinn jugendlicher Gewalt arbeitet Sitzer (2009) heraus, wie jahrlange Misshandlungen, Demütigungen, Ablehnungen und Vernachlässigungen dazu führen, dass Jugendliche Wege ihr negatives Selbstbild aufzuwerten darin suchten, dass sie andere gewaltsam erniedrigten. Charakteristisch für die Lebenserfahrung dieser Jugendlichen sei, dass in ihren Lebenserfahrungen Missachtungen durch Eltern, Gleichaltrigen und Lehrkräften kumulieren (vgl. Sitzer 2009).

Laufe ihrer Bildungsbiographie Ablehnung erfahren und auf diese Weise kumulierende Anerkennungsmängel evoziert werden, seien laut dem Erziehungswissenschaftler Hans Oswald (2008) langfristig Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und der Versuch endlich Anerkennung durch Anschluss an gewaltbereite Gruppen zu finden, als Ausweg vorgezeichnet.

3 Anerkennung – eine ambivalente Kategorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Es werden exemplarisch zwei unterschiedliche Positionen erläutert, um zu verdeutlichen, dass Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine ambivalente Kategorie darstellt.

Eine wegweisende Studie über Anerkennung unter bildungstheoretischen Fragestellungen legte Annedore Prengel im Jahr 1993 mit ihrer Konzeption der „Pädagogik der Vielfalt“ vor, die sich „als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 1993, 62) versteht. Prengel entwirft mit der „egalitären Differenz“ ein Modell, das die dritte Honneth'sche Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung bzw. Solidarität neu interpretiert (vgl. Micus-Loos 2012, 310), indem Differenzen produktiv werden und Schüler*innen in ihren jeweiligen Unterschieden zu ihrem Recht kommen lässt: „Egalitäre Differenz ist die grundlegende [...] Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungs-offenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt“ (Prengel 2001, 96). Im Spannungsfeld von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sollen sich alternative Handlungsperspektiven eröffnen, die den Umgang mit Fremden erleichtern (vgl. Borst 2003, 101). Demnach zeichnet Anerkennung von Gleichheit und von Differenzen eine „Pädagogik der Vielfalt“ aus (vgl. Prengel 1993). Prengels Studie kann für den erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs als exemplarisch erachtet werden, da in ihr durchgängig der ethische Kern von Anerkennung betont und Anerkennung als ethische Norm und moralisches Prinzip pädagogischen Handelns herausgestellt wird (vgl. Balzer 2014, 8).

Die Erziehungswissenschaftler*innen Norbert Ricken und Nicole Balzer kritisieren in ihren theoretischen Ausführungen zu Anerkennung an dem vorangestellten positiven Anerkennungskonzept den Einsatz der Anerkennung als ein normatives Muster pädagogischen Handelns und die einseitige Sicht auf Anerkennung als „ein wertschätzendes und unterstützendes Handeln des Akzeptierens oder Respektierens“ (Balzer/Ricken 2009, 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, 59).

Resümierend lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Theorien zu Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorzufinden sind, die sich jedoch nicht wechselseitig ausschließen, sondern zu einer Erhellung des Phänomens einer Pädagogischen Anerkennung beitragen.

4 Anerkennung – eine didaktische Kategorie

Nachfolgend werden theoretische Positionen vorgestellt, die zum einen verdeutlichen, dass didaktisches Handeln zugleich ein Beziehungshandeln ist und dass demnach Anerkennung als eine didaktische Kategorie verstanden werden kann. Zum anderen ermöglichen die theoretischen Ansätze Formen didaktischen Handelns herauszukristallisieren, die für Prozesse der Selbstachtung und Anerkennung der Anderen bedeutsam sind.

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 Pädagog*innen und Kind entwickeln können, die für den Heranwachsenden unterstützend, kognitiv anregend und entwicklungsfördernd sind (vgl. Weltzien 2014, 11). Eine Studie von Anke König (2009) bezieht sich auf die Bedeutung von Relationen in kognitiven Lernprozessen. Sie hat die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersucht (vgl. Leddin et al. 2019, 97f.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass König (2009, 2012) Interaktion als ein didaktisches Prinzip und die Gestaltung einer anerkennenden pädagogischen Beziehung als eine Grundkategorie der Didaktik versteht (vgl. König 2012).

Entsprechend für den Schulbereich hat Reinhold Miller (2009) eine „Beziehungsdidaktik“ vorgelegt. Ferner gehören Formeln wie „Erziehung ist Beziehung“ oder „Erziehungsarbeit ist Beziehungsarbeit“ zu zentralen Überzeugungen in (sozial) pädagogischen Berufen (vgl. u.a. Künkler 2011, Liegle 2017, Miller 2009). Liegle (2017) arbeitet in seinen Studien zur Beziehungspädagogik heraus, wie stark die evolutionspsychologische Weiterentwicklung und Empirie des Hegelschen Paradigmas der Intersubjektivität beziehungspädagogische Perspektiven eröffnet. Er zitiert aus einer Laudatio von Habermas anlässlich des Hegelpreises 2009 der Stadt Stuttgart an Michael Tomasello, in der Habermas von der triadischen Beziehung spricht, die auf der horizontalen Achse zwischen lehrenden und lernenden Personen und auf der vertikalen Achse zwischen den lehrenden bzw. lernenden Personen und einem Gegenstand in der Welt besteht (vgl. Liegle 2017, 80f.).

Habermas kommt in seiner Rede von der triadischen Beziehung einer Metapher nahe, die in der Pädagogik eine lange Tradition aufweist: die Metapher des didaktischen Dreiecks (vgl. Liegle 2017, 81). Diese Tradition greifen Prange und Strobel-Eisele (2015) auf und gehen einen Schritt weiter, indem sie „jede pädagogische Beziehung als eine Dreiecksbeziehung“ (Prange/ Strobel-Eisele 2015, 17) kennzeichnen. Die Denkfigur des didaktischen Dreiecks ist hilfreich, um sich die komplexen Lehr-Lernprozesse zu veranschaulichen und diese differenziert auszubauen, denn es verdeutlicht, was beim didaktischen Handeln fokussiert wird. Beim Handeln stehen Lehrender, Lernender und der Handlungsgegenstand in wechselseitigem Bezug zueinander, so dass erneut verdeutlicht wird, dass Lernen in Beziehung geschieht (vgl. u.a. Künkler 2011 und Liegle 2017) und dabei Anerkennung ein leitendes Prinzip darstellen kann. Jedes der drei Beziehungsverhältnisse repräsentiert eine Teilkultur des pädagogisch-didaktischen Handelns: die Ziel- und Stoffkultur⁴, die Lernprozess- und Methodenkultur⁵ sowie die Dialog- und Unterstützungskultur⁶ (vgl. Reusser 2008). Diese drei Bereiche werden von Reusser (2008) als „drei Qualitätskulturen didaktischen Handelns“ bezeichnet. Nachfolgend wird herausgearbeitet, inwieweit Spuren der Anerkennung in der Qualitätskultur „Dialog- und Unterstützungskultur“ zu finden sind.

5 Spuren der Anerkennung in didaktischem Handeln – Restorative Practices in der Schule als Beispiel für eine anerkennende Dialog- und Unterstützungskultur

Zur Beantwortung der bedeutsamen Frage „Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen?“ kann der Ansatz der „Restorative Practice in School“ einen Beitrag leisten. Er ist in Großbritannien, in den USA und in Kanada weit verbreitet und verfolgt das Ziel, ein stärkendes und inklusives Schulklima zu etablieren und heilsame Beziehungen aufzubauen: „The aim of restorative practices is to develop community and to manage conflict and tensions by repairing harm and building relationships (Wachtel 2016)“. Disziplinprobleme und Konflikte werden nicht durch Bestrafung gelöst, sondern durch Stärkung integrierender sozialer Beziehungen, indem die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, „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

4 Die Stoffkultur, die zwischen Lehrenden und Gegenstand zu erkennen ist, beinhaltet u.a. personale und kulturelle Signifikanz der Inhalte, Aufgabenqualität und Lehrstofforganisation.

5 Die Lernprozess- und Methodenkultur, die zwischen Lernenden und Gegenstand zu verorten ist, umfasst Qualität der Lernprozesse, Verstehen, Kompetenzaufbau, kognitive (Ko-)Konstruktion und Struktur Aufbau.

6 Die Dialog- und Unterstützungskultur, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden befindet, umfasst Kommunikations-, Partizipations- und Beziehungsqualität sowie Lerndialog und Lernklima.

is built“ (Wachtel 2016). Der Fokus liegt auf Einsicht, Verständnis und Wiedergutmachung, nicht auf Bestrafung, Beschämung, Ausschluss. Dabei umfasst dieses Konzept „formal and informal practices“. Informelle Praktiken sind präventive Maßnahmen, die helfen anerkennende Peerbeziehungen und Halt gebende pädagogische Beziehungen innerhalb einer Schulgemeinschaft zu etablieren. Sie sind Teil des schulischen Alltags und beinhalten sowohl „affective statements which communicate people’s feelings“ als auch „affective questions which cause people to reflect on how their behavior has affected others“ (Wachtel 2016). Zu den formalen Praktiken gehören die „Family Group Conference“ sowie die „Restorative Conference“, die sich wie folgt definieren lässt: „A restorative conference is a structured meeting between offenders, victims and both parties’ family and friends, in which they deal with the consequences of the crime or wrongdoing and decide how best to repair the harm. Neither a counseling nor a mediation process, conferencing is a victim-sensitive, straightforward problem-solving method that demonstrates how citizens can resolve their own problems when provided with a constructive forum to do so“ (Wachtel 2016). 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. Ostermann 2018).

Literatur

- Baader, M.S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.) (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Balzer, N. (2014): *Spuren der Anerkennung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): *Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Becker, U. & Prengel, A. (2010): *Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen*. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Frankfurt am Main: Grundschulverband, 184-198.
- Becker, U. (2014): *Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 1. Praxiszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 165-175.
- Bedorf, Th. (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Bowlby, J. (1975): *Bindung*. München: Kindler.
- Bourdieu, P. (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l' action*. Paris: Seuil.
- Brophy, J. E. & Good, Th. L. (1974): *Teacher-Student- Relationships. Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brumlik, M. (2002): *Anerkennung als pädagogische Idee*. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts: WOHENSCHAU Verlag, 13-25.
- Habermas, J. (2009): *Es beginnt mit dem Zeigefinger*. In: *Die Zeit*. Feuilleton. 10. Dezember 2009, Nr. 51, 45.

- Hafener, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-177.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, Ch. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS, 179-206.
- Helsper, W. & Wiezorek, Ch. (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 98 (4), 436-455.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa, 605- 630.
- Honneth, A. (1990): Integrität und Missachtung. Grundmotiv einer Moral der Anerkennung. In: Merkur, 501. Jg., 1043-1054.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000): Anerkennungsbeziehungen und Moral. Eine Diskussionsbemerkung zur anthropologischen Erweiterung der Diskursethik. In: Brunner, Reinhard/Kelbel, Peter (Hrsg.): Anthropologie, Ethik und Gesellschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus, 101-111.
- Honneth, A. (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A., Lindemann, O. & Voswinkel, St. (Hrsg.) (2013): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Honneth, A. & Stahl, T. (2013): Wandel der Anerkennung. Überlegungen aus gerechtigkeitsrechtlicher Perspektive. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, St. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus, 275-300.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. Völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Katzenbach, D. (2015): Anerkennung und Teilhabe. In: König, L./Weiß, H. (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitlinien in der Interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-23.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS.
- König, A. (2012): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsvlag Eins.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Juventa.
- Krappmann, L., Kerber-Ganse, W., Prengel, A. & Schmitt, H. (Hrsg.) (2013): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow- Akademie.
- Krappmann, L. (2014): Die Qualität pädagogischer Beziehungen geründet in den Rechten der Kinder. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2. Forschungszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 11-17.
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.) (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa.
- Liegle, L. (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Maslow, A. H. (1954): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Mead, H.G. (1968): The psychology of social consciousness implied in instruction (1910). In: Mead, H.G.: Essays on his social philosophy, ed. By J.W. Peters. New York: Teachers College Press, 35-41.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität, Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviourismus (1934). Morris, Charles W. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, H. G. (2008): Philosophie der Erziehung, Hrsg. und eingel. Von Daniel Tröhler und Gert Biesta. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Micus-Loos, Ch. (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (3), 302-320.
- Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nussbaum, M. C. (1993): The Quality of Life. A study for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University Oxford [u.a.]: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. C. (2001): Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam.
- Nussbaum, M. C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (2006): Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg – unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. 2 Bde. Frankfurt am Main/New York: Campus, 752-764.
- Oswald, H. (2008): Helfen, Streiten, Sielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Ostermann, B. (2015): Halt geben in pädagogischen Beziehungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10. Jg., 21-23.
- Ostermann, B. (2018): Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch "restorative practices". Online unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-andere-durch-restorative-practices/> (Abrufdatum: 05.11.2018).
- Ostermann, B. & Prengel, A. (2019): Die Ethik pädagogischer Beziehungen. Ein blinder Fleck im Kontext von Erziehung, Bildung und Hilfe. In: Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Kindheit vermessen und vergessen. Köln, 33-50.
- Ostermann, B. & Prengel, A. et al. (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Heidelberg: VS Springer Verlag, 93-120.
- Pianta, R. C. (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Budrich, 127-141.
- Pfister, H.-G. (1983): Die pädagogische Wendung. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015): Formen pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prengel, A. (2005): Anerkennung von Anfang an. Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, A./Geiling, U. u. a. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-35.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Prengel, A. (2008): Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2 (8), 32-35.
- Prengel, A. (2011): Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H./Grunder, H.-U.: *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23-48.
- Prengel, A. (2012): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus menschenrechtlicher Sicht analysieren. Vorschläge für Lehr-Forschungsprojekte. In: *Zeitschrift für Menschenrechtsbildung*, 1 (4), 26-28.
- Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, A. & Winklhofer U. (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Prengel, A. (2015): Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-47.
- Prengel, A., Tellisch, C. & Wohne, A. (2016): Anerkennung im Fachunterricht. In: *Pädagogik 2016* (5), 10-13.
- Prengel, A., Tellisch, Ch., Wohne, A. & Zapf, A. (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (2), 150-157.
- Reusser, K. & Tresp, P. (2008): Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (1), 5-10.
- Reusser, K. (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 219-237.
- Reusser, K. (2018): Lerncoaching. Modische Worthülse oder Beitrag zu einer tiefenorientierten, schüleradaptiven Lernförderung? In: *Journal für Schulentwicklung. Etablierung von Lerncoaching*, 2018 (2), 15-20.
- Ricken, N. (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink, 75-92.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2010): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (2010): Anerkennung. Eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, Ch. (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, 7-33.
- Schild, W. (Hrsg.) (2001): *Anerkennung. Interdisziplinäre Dimensionen eines Begriffs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sitzer, P. (2009): *Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Tausch, Reinhard & Tausch, Annemarie (1965): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Stojanow, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: VS, 57-69.
- Taylor, Ch. (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: Reclam.
- Todorov, T. (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Tomasello, M. (2011): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014): *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1983/1958): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000): Elternmitwirkung in der Schule. Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 11. Jg., 221-256.
- Zierer, K. (2012): *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zirfas, J. (2011): Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2), 223-240.