

Heinzel, Friederike; Fischer, Natalie; Kowalski, Marlene; Piezunka, Anne; Prengel, Annedore; Schichtholz, Anna

Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 337-346. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Heinzel, Friederike; Fischer, Natalie; Kowalski, Marlene; Piezunka, Anne; Prengel, Annedore; Schichtholz, Anna: Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 337-346 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-277684 - DOI: 10.25656/01:27768; 10.35468/6035-48*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-277684>

<https://doi.org/10.25656/01:27768>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

*Friederike Heinzl, Natalie Fischer, Marlene Kowalski,
Anne Piezunka, Annedore Prengel und Anna Schichtholz*

Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule

Gute pädagogische Beziehungen gelten als Gelingensbedingungen für die persönliche Entwicklung, für kognitive Lernprozesse und für eine demokratische Sozialisation von Schüler*innen (Prengel & Piezunka 2019; Fischer & Richey 2021; Pianta 2014). Auf der Basis von Ansätzen zum nachhaltigen Lernen einerseits und Theorien sowie Forschungsergebnissen zu Anerkennung und Vertrauen in pädagogischen Beziehungen andererseits wird in diesem Beitrag, der auf einem Symposium beruht, die Frage nach der Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für die Arbeit in der Grundschule thematisiert. Darüber hinaus werden Befunde zur Rezeption und Relevanz der Reckahner Reflexionen, als „code of ethics“ in der Lehrer*innenbildung, präsentiert und diskutiert.

1 Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule

Aktuelle Debatten über Bildung und Erziehung befassen sich mit den Kompetenzen, die in Zukunft benötigt werden, um gesellschaftliches Wohlergehen zu sichern (OECD 2019; 2021). International ist man sich weitgehend einig, dass diese Zukunftskompetenzen weit über spezifische Fachkenntnisse und entsprechende Schlüsselkompetenzen, wie z. B. Lesen hinausgehen. Um mit den im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung wachsenden Veränderungen, Ungewissheiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, brauchen Menschen lebenslanges Lernen, verbunden mit kritischem Denken, Kreativität, Beziehungsfähigkeit und ethischen Orientierungen. Ein solches nachhaltig wirksames Lernen ist eng mit der wahrgenommenen Qualität pädagogischer Beziehungen und dem schulischen Wohlbefinden der Lernenden verknüpft (Fischer & Richey 2021).

Es liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen, positive Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufzubauen, um nachhaltiges Lernen und schulisches Wohlbefinden zu unterstützen (Faber et al. 2018; OECD 2021; Prengel 2019). Die besondere Bedeutung des Grundschulunterrichts ergibt sich insbesondere dadurch,

dass die Motivation, nachhaltig zu lernen von vorangegangenen Lernerfahrungen und den dazugehörigen Emotionen abhängig ist (Pekrun 2018). Eine besondere Rolle spielen hier die Anerkennung seitens der Lehrperson sowie wechselseitiges Vertrauen. Obgleich die Bedeutung von sowohl Kreativität und kritischem Denken (Vincent-Lancrin et al., 2019) als auch sozialem Lernen und Wertebildung für Bildung und Erziehung bundesweit als hoch eingeschätzt werden, scheinen diese Ziele nach Angaben von Lehrpersonen und Eltern in der Schulpraxis eher unterrepräsentiert (Drahmann et al. 2018). Mit Blick auf überfachliche Kompetenzen, nachhaltiges Lernen und pädagogische Beziehungen lassen sich daher in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Bedarfe feststellen, die noch nicht systematisch erfüllt werden.

Wohlbefinden und positive Beziehungsqualität in der Schule sind Voraussetzungen gelingender Bildungs- und Erziehungsprozesse. Deshalb ist es wesentlich, Bewertungspraktiken und Lehr-Lernmethoden zu überdenken, Schule auch als Raum für non-formales und informelles Lernen anzuerkennen, die Partizipation von Kindern zu unterstützen und die Förderung positiver Beziehungs- und Vertrauenskultur in Schulen als professionelle Aufgabe aller Akteur*innen zu stärken. Hierfür ist die Etablierung einer Ethik pädagogischer Beziehungen notwendig, wie sie mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ vorgelegt wird.

2 Erfahrungen mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ in Fort- und Weiterbildungen

Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wurden in einem fünfjährigen Prozess entwickelt und 2017 veröffentlicht. Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen beschreiben, welche Handlungsweisen in pädagogischen Beziehungen ethisch begründet bzw. ethisch unzulässig sind, z. B. Leitlinie 1 „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ (<https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>).

Die Arbeit mit den Reckahner Reflexionen bezieht sich anerkennungs- und vulnerabilitätstheoretisch fundiert auf den Forschungsbefund, dass im Alltag der Grundschule Kinder teilweise durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte seelisch verletzt werden (z. B. Prengel 2019; Krumm & Weiß 2000), womit eine Beeinträchtigung demokratischer Grundbildung in der Primarstufe einhergeht. Deshalb ist eine Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für die Bedeutung pädagogischer Beziehungen in der Grundschule sinnvoll und möglich (Faber et al. 2019).

Untersuchungen beschäftigen sich aus inklusions- und anerkennungstheoretischer Perspektive häufig nur am Rande mit den Reckahner Reflexionen. Vor-

liegende wissenschaftliche Arbeiten beziehen sich bislang fast ausschließlich auf den Kita-Bereich (Wollasch 2020; Walther et al. 2021; Wedewardt & Hohmann 2021), wobei es vorrangig um die pädagogische Arbeit mit den Leitlinien geht.

Die vorliegenden Befunde aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung weisen darauf hin, dass Studierende Situationen nach der Befassung mit den Reckahner Reflexionen verletzendere einstufen als zu Beginn der Untersuchung und, „dass sie die Handlungsmöglichkeiten positiver bewerteten“ (Lambrecht & Bosse 2020, 137). Insgesamt liegen aber noch kaum Forschungsergebnisse zum Einfluss der Arbeit mit den Reckahner Reflexionen auf die professionsbezogenen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Beziehungen vor.

Zur nachhaltigen Sensibilisierung von Lehrkräften für anerkennende und verletzende Verhaltensmuster wurden seit 2020 auch digitale Fort- und Weiterbildungen zu den Reckahner Reflexionen im Open-Access-Format konzipiert und angeboten.

Im Anschluss an die Weiterbildungen zu den Reckahner Reflexionen wurden Befragungen (n=22) im Sinne von reflective writing (vgl. McKay & Macomber 2021) durchgeführt, die erheben, welche professionell bedeutsamen persönlich-emotionalen (Selbst-)Beobachtungen Teilnehmende thematisieren und wie diese interpretiert werden können, um Aus- und Fortbildungsangebote für Grundschullehrkräfte zu optimieren.

In der Befragung wurde deutlich, dass die multiprofessionelle Zusammensetzung der teilnehmenden pädagogischen Berufsgruppen zu gegenseitigem Respekt beiträgt. Zudem zeigte sich, dass die befragten Kursteilnehmer*innen eine nachhaltige Stärkung ihrer latent vorhandenen anerkennenden Haltung erfahren. Dabei bietet das Onlineformat den Teilnehmer*innen die Möglichkeit selbst zu entscheiden, wie viel Nähe sie zu den anderen Teilnehmenden und der Fortbildungsleitung zulassen bzw. wie viel Distanz sie bei der Bearbeitung des Themas brauchen. Die Thematisierung persönlicher Handlungsmuster geht häufig mit emotionalen Momenten des Widerstands bzw. mit Irritationen einher (vgl. Helms 1990; für einen Überblick siehe Zembylas 2008). Damit ist tendenziell eine geringe Bereitschaft, eigenes Fehlverhalten zu reflektieren, verbunden. Die Auseinandersetzung mit solchen emotionalen Momenten kann jedoch notwendig sein, um nachhaltig einen Perspektivenwechsel zu erzeugen (Zembylas 2008). Es gibt keinen Nachweis dafür, dass zu Verletzungen neigende Lehr- und Fachkräfte erreicht werden. Dies ist problematisch, da Befunde aus dem INTAKT-Projekt ergeben haben, dass im Kontext der Grundschule 16 % leicht verletzende Handlungsmuster und 6 % sehr verletzende Interaktionen beobachtet wurden (Prenzel 2019, 104ff).

3 „Das klingt theoretisch alles sehr, sehr gut“: Die Reckahner Reflexionen als Anstoß zum Nachdenken über pädagogische Beziehungen - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen

Die Reckahner Reflexionen und deren zehn Leitlinien beanspruchen ein Orientierungs- und Reflexionsinstrument für die Qualität pädagogischer Beziehungen zu sein. Damit betreffen sie den beruflichen Habitus der Lehrkräfte (Kowalski 2020). Anhand von zwei Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und einer mit Lehrpersonen in einem Weiterbildungsstudiengang, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, sollten kollektive Orientierungen bei der Befassung mit den Reckahner Reflexionen ermittelt werden.¹ In einer Seminargruppe fand die Gruppendiskussion mit den Studierenden in Präsenz statt (n = 14), in der anderen Seminargruppe online (n = 8). Auch die Gruppendiskussion mit den Lehrkräften fand online statt (n = 9). Für die Ergebnisdarstellung werden nun Ausschnitte aus Rekonstruktionen ausgewählter Sequenzen aus den drei Gruppendiskussionen zusammenfassend präsentiert.

Beispielausschnitt 1 (Lehramtsstudierende)

S5_o: Und ich finde auch das klingt auch alles theoretisch sehr sehr gut, aber ist praktisch glaube ich teilweise schwierig umzusetzen. Gerade so Dinge auch wie die Nummer 7 (.). Ich finde, das ist ja auch so eine Alltagshandeln wie wir es mal genannt also wenn ich diskriminierend oder respektlos bin auch außerhalb der Schule. Aber ich habe mich dann auch gefragt wer kontrolliert das? Oder welche Konsequenzen soll das haben, wenn ich mich da nicht dran halte?

Differenziert wird hier zwischen theoretischer und praktischer Umsetzbarkeit der Leitlinien. Deutlich wird in der Stellungnahme des Studenten S5 die positive Einschätzung theoretischer Inhalte der Leitlinien durch die zweifache Verwendung des Worts „sehr“. Um die eigenen Vorbehalte gegenüber den Reckahner Reflexionen öffentlich etwas abzuschwächen, wird zunächst der theoretische Entwurf gelobt, dann aber direkt die mangelnde Umsetzbarkeit entgegengestellt. Offensichtlich ist eine vehemente Ablehnung für S5 im Rahmen der Gruppendiskussion im Seminar nicht sagbar und wird daher als („glaube ich teilweise schwierig“) abgeschwächt. Dennoch zeigt sich eine bestehende Ablehnung in der Äußerung „klingt“.

1 Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen des Projektverbundes PRONET² geführt. PRONET² wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Verantwortlich für den Inhalt des Beitrags sind die Autor*innen.

Idealtypische Handlungsmaxime, die als Orientierungsanker dienen und intrinsisch zu verfolgen sind, erschließen sich offensichtlich dem Orientierungsrahmen von S5 nicht. Es bedarf eines äußeren Regulativs, das die Durchsetzung von Normen verantwortet und Verstöße sanktioniert.

Beispielausschnitt 2 (Lehramtstudierende)

S4_o: Ja, aus eigener Erfahrung (.). Ich bin 97 (.) eingeschult worden, habe in (.) der Grundschule ganz viel auch noch körperliche Übergriffe gehabt ähm, durch Lehrkräfte und (.) das hat dann in den weiterführenden Schulen dann aufgehört, aber Schwingungen waren da immer (.) ähm noch gängig und das zeigt sich ja dann auch aus den Zahlen, die Sie uns da vorgelegt haben. Also 20 Prozent und aufwärts noch an (.) an von seelischen Übergriffen, die noch vorkommen. Also man kann jetzt nicht sagen, dass wir die besonders gut umsetzen würden. Wie sind zwar schon besser dran, als vor (.) 20 30 Jahren (.), aber noch nicht so weit, dass wir sagen wir haben es geschafft. Jetzt ist ja auch gesetzlich geregelt, dass das eigentlich nicht sein darf und dafür ist es eigentlich viel zu hoch. Das ist ja eigentlich ein Gesetzesüberschritt, wenn wir sagen 20 Prozent der Fälle finden immer noch seelische Übergriffe statt (.). Das ist dann deutlich deutlich zu viel.

Die von dem Studierenden begonnene Erzählung beschreibt Schulerfahrungen mit körperlichen Übergriffen durch Lehrpersonen in der Grundschulzeit. Offenbar fungiert die Zeitangabe „97 eingeschult“ als Beleg für die persönliche Bedeutung und Aktualität der Erfahrung, dass unzulässiges Verhalten in Form von körperlichen Übergriffen noch erlebt wurde.

In der Kritik steht die mangelnde Umsetzung der Leitlinien der Reckahner Reflexionen, deren Zielmarke als verfehlt eingeschätzt wird. Das Problem, dass 20% der Interaktionen mit seelischen Verletzungen einhergehen, wird dadurch untermauert, dass dies auch ein Verstoß gegen rechtliche Vorgaben sei. Würden vorher körperliche Übergriffe beschrieben, werden nun zusätzlich seelische Übergriffe aufgeführt, deren Abschaffung es als Kollektiv bedarf.

Die Betonung des Worts „viel“ sowie die Wortwiederholung „deutlich deutlich“ unterstreicht die Orientierung an der Normativität der Reckahner Reflexionen und deutet auch die Forderung nach Sanktionen und Konsequenzen beim „Gesetzesüberschritt“ an.

Beispielausschnitt 3 (Lehrpersonen)

L1_a: Also als ich das gelesen habe und ich habe es tatsächlich zum ersten Mal gelesen. Ich habe in meiner Lehrerausbildung damit nie etwas zu tun gehabt. Ich wusste auch gar nicht, dass es so etwas gibt. (.) Habe ich gedacht warum gibt es das überhaupt? Also es ist gar nicht notwendig das aufzuschreiben, weil es ist doch selbstverständlich, dass wir so handeln. (.) Und dann wurde ich irgendwie immer trauriger, weil ich mich dann ja mit den Forschungsergebnissen beschäftigt habe, die Sie uns zur Verfügung gestellt haben und dann dachte ich ok, scheinbar muss es doch mal aufgeschrieben werden, damit man

drüber nachdenkt und reflektiert weil es gibt (.) es gibt leider vie- ehm Lehrkräfte, die ethisch unzulässig handeln und dann habe ich mich weiter gefragt. Was ist bei denen in der Lehrerbildung passiert, oder eben nicht passiert? Oder in ihrer beruflichen Sozialisation, dass sie so geworden sind, wie sie geworden sind und diese Dinge da tun, die hier so schlecht sind für das Kind.

L2_a: Ja, also mir ging es ähnlich wie bei L1_a. Eigentlich sollte so etwas selbstverständlich sein (.) ehm allerdings, wenn es formuliert wird, dann hätte ich mir gewünscht, dass das von beiden Seiten aus formuliert wird. Also ich habe da die andere Seite des Gegenseitigen vermisst, ehm, also dass man also sagt: Wir benehmen uns so, wir handeln so, aber das im beidseitigen Einvernehmen, also wenn ehm ich (.) verlange so behandeln zu werden, benehme ich mich dann aber so. Und ich hatte das Gefühl es ist sehr sehr einseitig, ehm, setzt auch voraus in meinen Augen, ja, dass da irgendwas nicht stimmt und ich hatte es so ein bisschen unfair den Lehrpersonen gegenüber empfunden auch.

In der Stellungnahme der Lehrerin L1_a wird deutlich, dass die Reckahner Reflexionen unbekannt sind und in der eigenen „Lehrerbildung“ (nicht Lehrer*innenbildung) nie thematisiert wurden. Die Verwendung des Begriffs „damit“ lässt offen, ob konkret die Leitlinien oder das Thema pädagogischen Beziehungen allgemein zu verstehen ist. Insgesamt erfolgt eine unpräzise Benennung des Inhaltes („das“, „es“, „damit“ und „so etwas“), die zu einer Distanzierung vom Gegenstand führt. Als Alternative zur unspezifischen Formulierung hätten die Leitlinien oder die Reckahner Reflexionen benannt oder von unzulässigem und zulässigem bzw. anerkennendem und verletzenden Lehrer*innenverhalten gesprochen werden können. Zunächst wird der Nutzen der Reckahner Reflexionen durch die rhetorische Frage „Warum gibt es das überhaupt?“ angefochten. Die Orientierung wird elaboriert indem die „Überraschung“ über das Thema deutlich wird: „*warum gibt es das überhaupt?*“ Hier wird die Sinnhaftigkeit und Relevanz der Leitlinien in Frage gestellt. Die Betonung des Begriffs „*immer trauriger*“ drückt die gesteigerten Emotionen aus, die mit der Lektüre der Reckahner Reflexionen einhergingen. Zugleich wird Überraschung über die Häufigkeit und Alltäglichkeit solcher schulischen Situationen signalisiert. Die Positionierung der Lehrerin zeigt eine hohe Empathie mit den Lernenden, während ihre eigene Identität und ihre Rolle unklar bleiben.

Mit der Stellungnahme von L2_a erfolgt eine Validierung der zuvor aufgetragenen Proposition. Die Orientierung wird zunächst weiterverfolgt. Was in den Leitlinien steht, sollte „*eigentlich*“ selbstverständlich sein. Mit der Verwendung des Wortes „*allerdings*“ wird dieses als selbstverständlich gesetzte Verhalten dann eingeschränkt.

L2_a setzt sich von der vorher aufgetragenen Orientierung von L1_a ab, indem sie die Einseitigkeit der Reckahner Reflexionen kritisiert. Sie fordert die Gegenseitigkeit („*im beidseitigen Einvernehmen*“) der Beteiligten ein ohne die Schüler*innen explizit zu benennen, zumindest dann, wenn es öffentlich gemacht („*formuliert*“) wird. Offenbar kann zulässiges Verhalten nur dann erfolgen, wenn dieses Verhalten

wechselseitig erfolgt. Die wissenschaftliche Fundierung der Reckahner Reflexionen wird als praxisfern oder „unfair“ kritisiert, weil nur die Lehrpersonen (nicht die Schüler*innen) mit ethischen Ansprüchen konfrontiert werden.

Die Rekonstruktionsausschnitte verdeutlichen, dass die Leitlinien von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen zwar als selbstverständliche Handlungsweisen wahrgenommen, gleichzeitig jedoch teilweise als nicht umsetzbar beurteilt werden. Die Studierenden schätzen die Reckahner Reflexionen als „idealistische Handlungsentwürfe“ ein, die kollektiv und unterstützt durch Sanktionen umgesetzt werden müssten. Dabei verweisen sie auch auf Praxiserfahrungen aus der Schulzeit oder auf Beobachtungen in schulpraktischen Phasen im Studium.

Die Lehrpersonen hingegen nehmen eine vergleichsweise oppositionelle Orientierung ein und distanzieren sich stärker von den Reckahner Reflexionen. Sie bemühen sich zudem um eine Rettung des Berufsstandes und delegieren Verantwortung (an Lehrer*innenbildung oder an Schüler*innen). Beide Gruppen halten eine vertragliche und sanktionierbare Regelung des Arbeitsbündnisses für notwendig.

4 Diskussion und Fazit

Die These, dass die Reckahner Reflexionen zur Sensibilisierung von pädagogischem Personal beitragen sollen und damit wiederum eine positive und nachhaltige Beziehungsgestaltung, höheres Wohlbefinden von Schüler*innen und nachhaltigere Lernprozesse ermöglichen sollen, wird im Folgenden abschließend kommentiert:

Die hohe Normativität der Reckahner Reflexionen und die Brüchigkeit der empirischen Praxis

Die Reckahner Reflexionen sind ein eindrucksvolles Instrument, das eine professionsethische Rahmung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkräften und Schüler*innen definiert und Leitlinien dessen entwirft, was im generationalen Miteinander erlaubt und geboten ist. Es soll für beide Seiten eine verlässliche Grundlage schaffen, Handlungssicherheit für Lehrkräfte einerseits, Einordnung von Grenzverletzungen für Schüler*innen andererseits. Das Markante und zugleich das Provokante an den Reckahner Reflexionen ist hierbei der starke normative Anspruch, die – man könnte sagen – enge normative Fassung in der Binarität von anerkennend und verletzend, ethisch begründet und ethisch unzulässig. Dabei wird – und das ist auch ein Verdienst der Reflexionen – neben Wertschätzung und Anerkennung eben auch Verletzung, Überschreitung und Missachtung thematisiert. Dieser hohe normative Anspruch – vor allem auch in Formulierungen wie „es ist nicht zulässig“ – wird von Studierenden und Lehrkräften auch als Zumutung und praxisfernes Ideal empfunden. Erstaunlich und bedenklich ist hierbei die geringe kritische Distanzierung und Reflexion der eigenen pädagogischen

Handlungen, die sich, vor allem bei Lehrkräften, in den Gruppendiskussionen zeigte. In der Tat ist die empirische Praxis mitunter vielschichtiger als die Reckahner Reflexionen nahelegen könnten. Die Leitlinien erscheinen geeignet, schwerere seelische Verletzungen, die auch gesetzlich „unzulässig“ sind, bewusst zu machen. Demgegenüber kann die Reflexion ambivalenter Interaktionen und ungewollter Missachtungen, die nicht eindeutig in der Polarität von Anerkennung oder Verletzung einzuordnen sind, möglicherweise zu kurz kommen.

Dennoch ist der Wert einer ethischen Leitlinie und die Formulierung von No Gos im pädagogischen Handeln nicht hoch genug einzuschätzen. Um für Grenzverletzungen sensibilisiert zu sein, ist es zudem wichtig, eine Multiperspektivität im Hinblick auf die Sichtweisen der Akteur*innen zu ermöglichen, die zugleich mit der Frage der Deutungshoheit etwa über Formen der Ausgrenzung, Diskriminierung oder seelischen Gewalt einhergeht. Auch wird mit der Namensgebung der Reckahner Reflexionen die Notwendigkeit, Interaktions- und Beziehungsqualitäten reflexiv zu erwägen nahegelegt.

Multiperspektivität und die Frage der Deutungshoheit

In den Studien zu pädagogischen Beziehungen kann die Sicht von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften untersucht oder die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beobachtet werden. Alle Perspektiven (die der Lehrkräfte, der Lehramtsstudierenden, der Schüler*innen und der Interaktion) sind ertragreich und bedeutsam. Sie beleuchten wichtige Facetten der pädagogischen Beziehung und deren Beitrag zum nachhaltigen Lernen.

Zugleich stellt sich mit den verschiedenen Analyseinstellungen die Frage, wer hier die Deutungshoheit darüber hat, ob eine bestimmte Handlung an Kindern und Jugendlichen zum Beispiel als ethisch zulässig und anerkend oder ethisch unzulässig, illegitim und verletzend eingestuft werden muss. Einige neuere Positionen gehen davon aus, dass die Deutungshoheit bei den betroffenen Kindern, Jugendlichen oder sozialen Gruppen selbst liegen sollte, die von Diskriminierung, Marginalisierung oder Herabwürdigung betroffen sind, wie etwa Aylin Karabulut sagt, die in ihrer Studie zeigt, dass Kinder und Jugendliche im Kontext der Schule mannigfaltige, auch kollektiv geteilte Erfahrungen individueller oder rassistischer Diskriminierung machen (Karabulut 2020, 2022).

Zugleich verweist Aladin El-Mafalaani im Kontext von Diskriminierung darauf hin, dass die Frage, ob bestimmte Handlungen von einer Person als grenzüberschreitend und verletzend empfunden werden, auch davon abhängig ist, über welche Teilhabemöglichkeiten diese Person oder die sozialen Gruppen innerhalb der Gesellschaft verfügen und inwiefern sie in der Lage sind, Erfahrungen der Diskriminierung oder auch der seelischen Gewalt zu erkennen und zu benennen (El-Mafalaani u. a. 2017; auch Richter & Langer 2021). Im Fall der Grundschule wird diese Problematik des Erkennens und Benennens von Verletzungen, Dis-

kriminierung und auch seelischer Gewalt durch das junge Alter und die hohe Vulnerabilität und Abhängigkeit der Kinder noch einmal verstärkt und führt zum Problem der Einordnung von Beziehungsqualitäten. Seelische Gewalt ist hierbei insgesamt ein Topos, der viel stärker – sowohl empirisch als auch theoretisch – zu erforschen ist, wie auch andere Studien belegen (Prenzel 2019; Piezunka 2022). Der grundlegende Anspruch, pädagogische Beziehungen sollten nachhaltig sein, ist insofern sehr anschlussfähig an den bisherigen Diskurs um pädagogische Beziehungen und erweitert diesen um die Idee des nachhaltigen Lernens (Fischer & Richey 2021). Dennoch sollte im Blick behalten werden, dass es dabei eben nicht nur um kognitive Reifungsprozesse gehen sollte, sondern auch um emotionale, ethisch-moralische, sozial-affektive Entwicklungen, die durch die Beziehungen von Lehrkräften zu ihren Schüler*innen gefördert werden.

Literatur

- Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut, MenschenRechtsZentrum Uni Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition: Reckahn.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Tübingen: Forschungsbericht.
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommen Diskriminierung. In: A. Scheer, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 173–189.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2018): Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, 253–268.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019): Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine SeminarKonzeption für Lehramtsstudierende. Herausforderung Lehrer_innenbildung. In: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2, 88–101.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021): Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helms, J. E. (eds.) (1990): Black and white racial identity: theory, research, and practice. 1st publ., Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Karabulut, A. (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Karabulut, A. (2022): Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des schulischen Artikulationstabus. Wiesbaden: Springer VS.
- Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000): Was Lehrer Schülern antun: Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule.“ In: Pädagogisches Handeln, 4, H.3, 121–130.
- Lambrecht, J. & Bosse, S. (2020): Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften ändern? Eine Studie zum Beitrag der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zur Lehrer_innenbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3, H.2, 137–150.
- McKay, C. & Macomber, G. (2021): The Importance of Relationships in Education: Reflections of Current Educators. In: Journal of Education, 002205742110570.

- OECD (2019): Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.
- OECD (2021): Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.
- Pekrun, R. (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, Springer VS, 215–231.
- 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: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Budrich, 127-141.
- Piezunka, A. (2022): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, S. Schuppener & V. Böhm (Hrsg.): Macht und Schule: Perspektiven in einfacherer und schwerer Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.
- Prengel, A. & Piezunka, A. (2019): Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In: E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 114-122.
- Richter, S. & Langer, A. (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 137–153.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und –dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wedewardt, L. & Hohmann, K. (2021): Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten: in Krippe, Kita und Kindertagespflege. Freiburg: Herder.
- Wollasch, U. (2020): Reckahner Reflexionen – zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Kita Fachtexte, 1/2020. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/201214_KitaFachtexte_Wollasch_01.pdf.
- Zembylas, M. (2008): Engaging With Issues of Cultural Diversity and Discrimination Through Critical Emotional Reflexivity in Online Learning. In: Adult Education Quarterly, 59 H.1, 61-82.